

EDITORIAL



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

A *Revista Educação: Teoria e Prática*, já na sua 45ª edição, vivencia, atualmente, um momento especial: a publicação de um Dossiê Temático sobre Educação Sexual. Diferentemente dos outros dossiês que já publicamos, este foi o resultado da participação no edital ANPEd – no. 01/2013, que contemplou periódicos classificados como B2 e B3, com apoio financeiro e a versão impressa do material, o que nos favorece muito em termos de divulgação, já que, atualmente, temos somente a versão online. Foi para nós motivo de orgulho, uma vez que estivemos entre os nove periódicos selecionados.

Além do apoio às revistas, a ANPEd, o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) demonstram um grande reconhecimento da produção acadêmica, científica e tecnológica do país, tão necessária para o avanço do conhecimento.

Iniciativas como essa são muito bem-vindas para o crescimento dos periódicos que têm uma boa qualidade, mas que podem alcançar outro patamar, desde que recebam o incentivo e o apoio necessário para a sua efetivação. Além disso, elas abrem espaço para novas publicações, possibilitam o aprofundamento de temáticas que precisam ser mais discutidas e contribuem para que, a partir da divulgação desse conhecimento, outros elementos surjam para se pensar na mudança da sociedade para melhor, como almejado por nós educadores.

O leitor terá a oportunidade de apreciar um conjunto de 12 artigos, alguns em parceria com pesquisadores internacionais, com os mais variados enfoques sobre educação sexual. Os artigos também nos mostram que *muita coisa boa* está acontecendo nesse campo, ao mesmo tempo em que apontam o quanto as escolas podem fazer para melhorar a Educação Sexual, como um caminho para o conhecimento do corpo, do prazer, dos encontros e da compreensão da sexualidade de cada um, sem medo e sem conflito.

Aproveito a oportunidade para parabenizar os autores deste número, na figura da organizadora, Profa. Dra. Célia Regina Rossi, e, em nome da Comissão editorial, que com tanto empenho elaborou este número, desejar a todos uma boa leitura.

Silvia Marina Anaruma

Comissão Editorial

Pesquisa e formação profissional continuada: (em) caminhos da educação inclusiva

Carla Helena Fernandes

*Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, MG - Brasil
carlahelenafernandes@yahoo.com.br*



EDUCAÇÃO: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

O texto apresenta discussão acerca da relação entre pesquisa, formação continuada do professor e a reconstrução dos saberes docentes (TARDIF, 2007); tem como referência investigação desenvolvida em uma escola pública municipal, com professores dos anos finais (sexto ao nono) do Ensino Fundamental. O objetivo da pesquisa era investigar processos de formação desenvolvidos na escola, e empregou como instrumentos entrevistas semiestruturadas, realizadas com esses professores. Foram, também, analisados textos de sua autoria sobre a prática pedagógica, entre eles os Relatórios de Pesquisa elaborados pelos professores participantes de projeto de pesquisa desenvolvido na escola, que visava à solução das dificuldades desses profissionais junto a alunos que solicitavam outras formas de ensinar e de aprender. Os resultados da pesquisa afirmaram que, tendo como foco a contemporaneidade e a realidade dos alunos e da escola, a investigação sobre a própria prática e a escrita desse processo promovem interlocuções e reflexões necessárias à reconstrução dos saberes dos docentes. Especificamente, em relação aos alunos que mobilizavam as buscas dos professores, esses novos saber e fazer do professor podem contribuir na sua aprendizagem por meio da construção da educação escolar realmente inclusiva.

Palavras-chave: Formação Profissional Continuada. Pesquisa. Saberes Docentes. Educação Inclusiva.

Research and continuing education teacher: (in) ways of inclusive education

Abstract

The text presents discussion about the relationship between research, continuing education teacher and reconstruction of teacher knowledge (TARDIF, 2007) and is referenced research conducted in a public school, with teachers from the final years (sixth to ninth) Elementary School. The objective of the research was to investigate formation processes developed in school and employed as instruments semi-structured interviews with these teachers. Also analyzed were of his texts on teaching practice, including the Research Reports prepared by

teachers participating in the research project developed at the school, which aimed at solving the difficulties of these professionals with students requesting other forms of teaching and learning. The survey results indicated that, with a focus on contemporary reality and the students and the school, the research on their own practice and the writing process that promote dialogues and reflections necessary reconstruction of knowledge of teachers. Specifically in relation to students who mobilized searches teachers, this new knowledge and making the teacher can contribute in their learning through the construction of school education really inclusive.

Keywords: Continuing Education Teacher. Research. Teaching Knowledge. Inclusive Education.

Investigación y formación profesional continuada: (en) caminos de la educación inclusiva

Resumen

El texto presenta la discusión acerca de la relación entre investigación, formación continua del profesor y la reconstrucción de los saberes docentes (TARDIF, 2007). Tiene como referencia la investigación desarrollada en una escuela pública municipal, con profesores de los años finales (sexto a noveno)* de la Enseñanza Fundamental. El objetivo del estudio era investigar procesos de formación desarrollados en la escuela y se emplearon entrevistas semiestructuradas como instrumentos de investigación, realizadas con esos profesores. También se analizaron textos de su autoría sobre la práctica pedagógica, entre ellos los Informes de Investigación elaborados por los profesores participantes del proyecto de investigación desarrollado en la escuela, que tenía como objetivo la solución de las dificultades de esos profesionales con los alumnos que solicitaban otras formas de enseñar y de aprender. Los resultados de la investigación afirmaron que, teniendo como foco la contemporaneidad y la realidad de los alumnos y de la escuela, la investigación sobre la propia práctica y la escritura de ese proceso promueven interlocuciones y reflexiones necesarias para la reconstrucción de los saberes de los docentes. Específicamente, con relación a los alumnos que motivaban las búsquedas de los profesores, esos nuevos saber y hacer del profesor pueden contribuir en su aprendizaje por medio de la construcción de la educación escolar realmente inclusiva.

Palabras clave: Formación Profesional Continua. Investigación. Saberes Docentes. Educación Inclusiva.

* En el currículo brasileño, estos cursos corresponden a la Enseñanza Fundamental II, que atiende a alumnos entre los 12 y 15 años, considerando el ingreso del alumno a la educación básica a los 6 años.

1 Introdução

A contemporaneidade tem colocado grandes desafios aos profissionais da educação, dentre eles a construção de escolas que realmente atendam à diversidade que as constitui, o que tem exigido reflexões e mudanças para o atendimento de todas as crianças e

jovens, também aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais (UNESCO, 1998b).

Tal construção solicita pensarmos sobre os macro e microespaços educacionais e as ações político-pedagógicas necessárias aos diferentes contextos escolares. Nesses espaços, é fundamental que se pense a construção de práticas pedagógicas inclusivas, voltadas a ensinar alunos com atuação e desenvolvimento diversos, sendo os professores importantes agentes dessa construção. Para além do discurso do despreparo, solicita-se, nesse sentido, a formação profissional continuada, alicerçada, sobretudo, na ressignificação dos saberes e do fazer docente (TARDIF, 2007), tendo em vista o próprio exercício profissional e o cotidiano escolar.

Trata-se de compreender a formação no espaço da atuação profissional, na complexa construção escolar e, em convergência com essa perspectiva de formação, afirmamos que as reflexões propiciadas por pesquisas desenvolvidas pelo professor, e com o professor, podem possibilitar as reafirmações e/ou as (trans)formações necessárias à contemporaneidade, levando em conta, também, a construção da inclusão escolar, podendo caracterizar-se como processo realmente formativo para os sujeitos envolvidos.

Visando refletir sobre essa temática – a relação entre pesquisa, formação profissional e a reconstrução dos saberes dos professores – este artigo foi organizado em duas partes: na primeira, apresenta-se discussão sobre esses temas; na segunda, apresenta-se pesquisa de campo desenvolvida em uma escola pública municipal do interior do Estado de São Paulo,¹ que visou, tendo como encaminhamento a abordagem qualitativa e a pesquisa colaborativa (FIORENTINI, 2004), investigar a formação continuada de professores na escola, a partir das necessidades e complexidade do exercício docente e do cotidiano escolar.

Uma vez que esses professores participavam, à época, de pesquisa desenvolvida coletivamente na escola em parceria com um grupo de pesquisadores-professores de uma universidade local, tal fato foi considerado fundamental em nossas reflexões sobre a formação profissional continuada, na perspectiva de formação como construção-

¹ Tal pesquisa resultou na tese de doutoramento da autora deste artigo, intitulada *Dizeres de professores da/na formação continuada: possibilidades de autoria*, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP, em 2009.

desconstrução contínua dos saberes docentes a partir da escola e da sala de aula, o que, no caso apresentado, demandava práticas pedagógicas voltadas a alunos que solicitam outras e novas formas de ensinar e outro olhar acerca de sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

2 Formação profissional continuada, pesquisa e a reconstrução das práticas pedagógicas

A busca por uma educação que atenda a todos os alunos em suas particularidades, potencialidades e necessidades exige que se reflita sobre práticas pedagógicas que atendam a essa diversidade; porém é imprescindível contextualizar tal discussão de modo mais amplo, considerando questões relativas à escola e à sala de aula, à observação das dinâmicas e às relações estabelecidas nesses espaços. E, especificamente no que diz respeito aos processos de ensinar e aprender, um dos aspectos que se deve ressaltar, a nosso ver, é a relação entre a construção das práticas pedagógicas e a formação do professor, compreendida como contínua e processual, a qual, partindo dos saberes da formação inicial, estabelece diálogo com os saberes da experiência, do cotidiano e do exercício docente (TARDIF, 2007) Trata-se de uma perspectiva de formação profissional que considera a realidade concreta da escola e dos alunos, em substituição a concepções e práticas de formação baseadas em verdades absolutas e imutáveis, e que têm por foco um aluno idealizado.

Sob nossa perspectiva, as pesquisas desenvolvidas pelos e com os professores se mostram adequadas como práticas de reflexão e formação. Reafirmamos a importância da figura do professor-pesquisador, a que se dedicou Stenhouse (1975), um dos primeiros que se ocupou da pesquisa na relação com a docência em todos os níveis de ensino, tanto nas universidades quanto nas escolas. Na construção histórica dessa abordagem, Elliott (1998) acrescentou aos estudos iniciais, desenvolvidos por Stenhouse, outras investigações acerca de modalidades de pesquisa que relacionavam, na escola, as ações dos pesquisadores com as dos professores. Na década de 90, Zeichner (1998a; 1998b) reiterou a ideia de pesquisa na escola como ação e reflexão crítica do professor sobre o trabalho docente, indicando o vínculo da docência com o contexto escolar e social. A reflexão, para o autor, deveria ter por foco o posicionamento crítico capaz de gerar mudanças.

No Brasil, diferentes grupos de pesquisadores têm se dedicado a essa temática. Ressaltamos, aqui, a produção voltada ao estudo da formação profissional centrada no contexto do trabalho e com a participação de professores e pesquisadores da escola e da universidade, entre estes: Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998); Prado e Soligo (2005); Varani, Ferreira e Prado (2007); Prado e Cunha (2007) e Vicentini et al (2008).

A necessidade de atender à diversidade de sujeitos e contextos que constituem a escola brasileira, fruto dos movimentos de democratização e universalização da educação básica, tornou contemporânea a temática do professor que pesquisa sua própria prática no contexto da escola, sendo que essa construção solicita a ressignificação de saberes e práticas e o afastamento de certezas pedagógicas calcadas em verdades objetivas.

Japiassu (1983) afirma que toda ação docente deve pautar-se por incertezas potencializadoras de buscas e reflexões, para as quais contribui um posicionamento investigativo do professor. A incerteza vivida não é inadequada à prática profissional; é, ao contrário, condição para o desenvolvimento da crítica, da criatividade e da autonomia em relação a esquemas pré-concebidos e dogmáticos. Ainda segundo Japiassu, as certezas pedagógicas precisam ser desconstruídas, principalmente, acrescentamos, as certezas acerca dos saberes da formação inicial e dos supostos alunos idealizados.

Nesse mesmo pensar, Tardif (2007) comenta a contínua ressignificação dos saberes docentes. Para ele, a prática dos professores integra diferentes saberes com os quais se estabelecem diferentes relações, sendo, assim, possível definir o saber docente como um “saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2007, p. 36). Se os três primeiros – saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares – são produzidos pelas ciências da educação, transformados em programas e transmitidos pelos organismos formadores, já os saberes experienciais são aqueles produzidos pelos professores a partir de seu próprio trabalho, na prática cotidiana da profissão. Assim, a produção desses saberes tem como referência as múltiplas interações construídas em situações concretas nas quais os saberes da formação inicial são enredados por outros, de outros professores e dos alunos em sua potencialidade e necessidades, o que cria o tecido da prática e da formação (em) caminhos de educação outra, uma história ainda em

construção, que pode ser potencializada pelas pesquisas desenvolvidas pelos profissionais sobre seu próprio trabalho.

A educação inclusiva, cujo fundamento é a garantia do acesso e a permanência de todos os alunos nas escolas de ensino regular, tem por base de seus princípios as ações e os programas voltados a essa construção:

A ideia de uma sociedade inclusiva se fundamenta numa Filosofia que reconhece e valoriza a diversidade como característica inerente à constituição de toda e qualquer sociedade. Partindo desse princípio e tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, sinaliza a necessidade de se garantir acesso e participação de todos, a todas as oportunidades, independente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social (BRASIL, 2004, p. 8).

Na complexidade e na multidimensionalidade que cercam a ideia de uma educação escolar realmente inclusiva, as reflexões têm como referência os movimentos e as políticas nacionais e internacionais e as legislações e os documentos oficiais que materializam essas políticas. Um exemplo deles é a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, fruto da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que se realizou em Jomtien, em 1990 (UNESCO, 1998a). O Artigo 3º afirma o direito universal à educação e a necessária melhoria de sua qualidade e, como forma de garantir esse direito a todos, afirma, também, a urgência de medidas e ações voltadas à construção dessa educação. É importante observar que o foco das atenções e ações, de acordo com o Artigo 4º da mesma Declaração, não deve restringir-se à matrícula, mas se destinar à garantia de acesso e de permanência na escola, e ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças e dos jovens.

Na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1998b), assinada em 1994, encontramos os direcionamentos necessários à efetiva inclusão escolar de todas as crianças, independente das diferenças que possam existir entre elas – o que gerou um grande desafio aos sistemas escolares. Essa Declaração reafirma a desejável reorganização pedagógica escolar e curricular, através da adoção de sistemas que considerem as diferentes precisões das crianças e dos jovens. O documento alerta ainda que as escolas devem oferecer oportunidades apropriadas ao aluno com habilidades e interesses diferentes:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou

marginalizados. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (UNESCO, 1998b, s/p.).

No Brasil, a construção de uma educação para todos, que, para assim se constituir, deve partir da garantia e da promoção da própria cidadania, está presente na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2010a), na Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 2001a), que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a Lei n. 9394 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2010b).

Os encaminhamentos necessários para que os sistemas e escolas brasileiros tornem-se inclusivos estão, também, dispostos na Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), no documento Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e na Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2010c), que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica - Modalidade Educação Especial.

A partir do exposto nos textos legais, destaca-se a convergência entre as políticas educacionais, um projeto político-pedagógico escolar que contemple a diversidade e que a leve em consideração na organização do currículo escolar, e, como terceiro vértice, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sala de aula, em interação com os alunos. Mas a pergunta que deve ser feita, quando se trata da educação inclusiva, é: como e/ou em que medida as determinações legais se convertem em ações concretas que atinjam as escolas e cheguem aos sujeitos interessados? Nossas observações revelam que, embora a discussão faça referência a alunos que, por diferentes motivos, estão afastados (de certa forma, *foram* afastados) do processo de escolarização formal e devem ser incluídos na escola e nas salas de aula, ela comumente assume a indicação de adaptações individuais para cada aluno, sem que sejam consideradas a compreensão e a superação das barreiras

que historicamente os têm afastado da escola e que envolvem os aspectos políticos e pedagógicos desse processo.

Com Carvalho (2010), porém, reafirmamos a concepção da inclusão escolar como processo social que não pode ser pensado separadamente de outros processos, decorrendo dessa premissa que a escolarização, aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos deveriam ser os objetivos dos profissionais, da escola e da sociedade em geral, na busca da construção de uma educação realmente inclusiva.

3 A pesquisa desenvolvida: contribuições na formação profissional do professor

A pesquisa a que fazemos referência neste texto foi desenvolvida em escola pública do sistema municipal de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, tendo como objetivo investigar os processos formativos na relação com as práticas pedagógicas dos professores. Foram sujeitos dessa pesquisa onze professores dos anos finais do Ensino Fundamental (sexto ao nono ano), estando entre eles a professora que atuava diretamente no atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais e na orientação dos demais professores e familiares. A professora e sua função são nomeadas nessa rede de ensino por *professor de Educação Especial* e é dessa forma que faremos referência a essa profissional.

No município, os professores de Educação Especial assumem diferentes modalidades de atendimento aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, como: atuação na classe comum, em salas de recursos multifuncionais (atualmente o AEE – Atendimento Educacional Especializado), em classe hospitalar e no atendimento domiciliar. Os profissionais trabalham diretamente com os alunos, orientam familiares e demais professores, bem como participam das atividades escolares coletivas, como as reuniões pedagógicas. A professora da nossa pesquisa atendia os alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula, junto com o professor responsável pela classe, e em atendimentos individualizados realizados no contraturno; não havia, no período, sala de recursos multifuncionais na escola.

A instituição atendia cerca de quinhentos alunos, oferecendo Ensino Fundamental em três turnos de funcionamento: matutino, intermediário e vespertino. O bairro onde está

localizada é habitado por famílias de trabalhadores do comércio e das indústrias da região de Campinas, sendo que muitos deles enfrentavam o desemprego. Constatamos que, ao final do Ensino Fundamental, a expectativa dos alunos e familiares era de que os primeiros concluíssem o Ensino Médio, visando a melhores condições de vida e trabalho. Entretanto, muitos saíam do Ensino Fundamental já buscando um trabalho que lhes possibilitasse ajudar a família, o que os levava à transferência para o turno noturno e, em alguns casos, ao abandono dos estudos. O apelo econômico e o consumo eram, e continuam sendo, a motivação de muitos alunos e familiares, e a escola e seus profissionais atuavam e atuam no sentido de indicar outras possibilidades.

A escola é viva e seu cotidiano é marcado pela complexidade e pelas contradições produzidas entre o micro e o macro espaços, entre os sujeitos e as políticas públicas educacionais, entre as famílias, a comunidade e o próprio sistema de ensino municipal. No período em que a pesquisa foi desenvolvida, a escola refletia em seu interior propostas e orientações da rede, que apontavam para mudanças curriculares, organizacionais, administrativas e profissionais que seriam decisivas para a escola e seus professores nos anos por vir. Por outro lado, e relacionadas diretamente à aprendizagem dos alunos, refletia também as inquietações dos professores acerca do baixo desempenho escolar e da pouca interação com eles, o que, segundo os docentes, estendia-se à dificuldade de ensinar. A essa escassa interação acresciam-se os *problemas de indisciplina*, conforme relatado, como a não aceitação das regras escolares, havendo queixas generalizadas entre os docentes. Porém, ao ouvir os alunos, percebiam-se também as dificuldades de interação com os professores que, segundo eles, desconsideravam sua realidade e suas necessidades.

Outra dificuldade dos professores (de classe comum e também da professora de Educação Especial) era com os alunos com necessidades educacionais especiais. Eles se questionavam sobre possíveis práticas que promovessem o envolvimento e participação desses alunos nas atividades de sala de aula e maior desenvolvimento e aprendizagem. Vale ressaltar que os alunos estavam inseridos em classes do ensino regular e, portanto, os professores se referiam a práticas comuns a todos os alunos.

As dificuldades presentes no cotidiano escolar ocasionaram, em um primeiro momento, certa decepção e desânimo, que transpareciam na fala dos professores. Porém, para alguns, também propiciou a busca por respostas, e, nesse sentido, o contato com um

grupo de pesquisadores de uma universidade pública da região levou ao desenvolvimento, na escola, de ações investigativas e de estudo desenvolvidas em colaboração entre professores da escola e professores-pesquisadores da universidade, tendo como objetivo a melhoria da instituição e do trabalho docente. A ação central da parceria foi o desenvolvimento do Projeto *Escola Singular, Ações Plurais* que envolvia estudos e pesquisas e que foi coordenado por dois pesquisadores da universidade. Desse grande Projeto (SADALLA; PRADO, 2007) participou quase a totalidade dos professores da escola, os quais, como pesquisadores bolsistas², refletiram e pesquisaram sobre seu trabalho. A perspectiva adotada por este Projeto tomava como referência a perspectiva do professor que pesquisa e reflete sobre sua prática em interlocução com seus pares, nos embates do cotidiano escolar e profissional, na vivência das dúvidas e dificuldades postas à sua prática.

O projeto *Escola Singular, Ações Plurais* propunha as seguintes ações: pesquisas individuais dos professores a partir de demandas cotidianas do exercício profissional, da escola e da sala de aula; organização dos professores em grupos (os chamados GTs – Grupos de Trabalho, em que se reuniam todos os professores, e os GTzinhos, que eram subgrupos), dentro dos quais se discutiam questões curriculares e do ensino e aprendizagem, a partir das temáticas das pesquisas (comuns, no caso dos GTzinhos); elaboração pelos professores de relatórios de pesquisa semestrais encaminhados aos coordenadores do Projeto, que, por sua vez, os dirigiam à agência de fomento como parte dos relatórios gerais do projeto. Observa-se, pelo exposto, que as ações pautavam-se no trabalho coletivo, na organização de grupos de estudo e na potência da escrita dos relatórios de pesquisa, uma vez que foram apropriados e elaborados pelos participantes como um espaço-tempo de reflexões.

Paralelamente ao projeto *Escola Singular; Ações Plurais*, no mesmo período em que ele foi realizado (entre 2003 e 2008), foram desenvolvidas outras pesquisas que, embora com foco diferente (formação continuada, trabalho colaborativo, coordenação pedagógica, escrita docente, entre outras temáticas), tinham como eixo comum o trabalho docente, as reflexões sobre a prática e a colaboração entre sujeitos e instituições.

Uma dessas pesquisas, realizada por nós e cujos elementos principais apresentamos, tinha como objetivo investigar processos de formação desenvolvidos na escola; os dados foram levantados em entrevistas semiestruturadas realizadas com os

² Os participantes do projeto receberam bolsa de pesquisa da FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, o que em muito contribuiu no desenvolvimento de suas pesquisas.

professores. Em função de seu poder de mobilização nos professores, nesta pesquisa foram também tomados como elemento de investigação os Relatórios de Pesquisa dos professores participantes do projeto *Escola Singular, Ações Plurais*, que apresentavam os sentidos produzidos por eles para sua prática profissional, indicando como a experiência de participar de uma pesquisa foi formativa e potencializadora das reflexões sobre a escola e sala de aula. O emprego dos Relatórios de Pesquisa deveu-se à compreensão da escrita como instrumento de reflexão e de formação para o professor (PRADO; FERNANDES, 2008, 2009).

No encaminhamento do referido trabalho, buscou-se pelo estabelecimento de parcerias entre os professores da escola e os pesquisadores da universidade, assumindo como base metodológica a pesquisa colaborativa (FIORENTINI, 2004). Sobre tal perspectiva, na última década têm sido desenvolvidas práticas colaborativas de pesquisa que exigem que professores e pesquisadores se reconheçam mutuamente como produtores de conhecimento, relação que pode ser mobilizadora de construções partilhadas e da ressignificação daquilo que, inicialmente, conheciam. A interlocução, constitutiva dos profissionais e de seus saberes, é mobilizada em tal perspectiva de pesquisa e sentidos são produzidos na relação, na escola, entre diferentes sujeitos – professores e pesquisadores – que atuam nesse contexto, essencialmente coletivo.

Como já afirmamos, as interlocuções estabelecidas e as reflexões sobre a prática profissional, objeto das pesquisas desenvolvidas na escola, visavam a busca de soluções para as dúvidas e inquietações dos professores sobre situações de ensino, entre essas, o atendimento de alunos que apresentavam dificuldades para aprender, também em função de deficiências.

3.1 A escola e a prática do professor: contextos da pesquisa e da formação

Apresentamos, na sequência, excertos dos Relatórios de Pesquisa [RP] e da transcrição das Entrevistas [E] realizadas com os professores dos anos finais do Ensino Fundamental, dentre eles a professora que trabalhava diretamente com os alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nessa escola.

Sob a perspectiva da relação entre pesquisa e formação, o que mobilizava os professores eram dificuldades que se apresentavam ao exercício cotidiano da profissão e aos

conhecimentos da formação inicial. Nesse sentido, da busca de respostas às suas inquietações, a proposta de refletir sobre a prática, individual e coletivamente, apresentou-se a eles como possibilidade de mudanças, e o projeto *Escola Singular, Ações Plurais* foi assumido como instrumento dessa reflexão. Os dizeres dos professores nos Relatórios de Pesquisa e Entrevistas apresentam potentes reflexões sobre o trabalho docente propiciadas pela sua participação na pesquisa desenvolvida na escola:

Esse projeto surgiu de uma necessidade da própria escola, em um movimento de busca de soluções para os dilemas por nós enfrentados em nosso cotidiano. Por este motivo, a equipe de gestão (diretora, vice-diretora e orientadora pedagógica) também participa dele, o que facilita bastante o andamento do trabalho. Estando todos envolvidos (mesmo sabendo que há diferentes níveis de envolvimento e de crença), as necessidades são sentidas por todos e há maior facilidade em compreender as prioridades e as necessidades do grupo [RPM1³].

Este projeto teve início com a procura de solução para o problema de indisciplina que afligia todo o corpo docente e julguei ser importante a minha participação visto que tinha grandes problemas de indisciplina em sala de aula. Além disso, vi o projeto como uma oportunidade de estudar esta temática e tentar compreender a questão, trocar experiências com os colegas e assim chegar a uma solução [RPR1].

Novos parceiros integraram-se ao grupo de estudo, um projeto mais amplo nos trouxe a oportunidade de pensamento e ação sobre a realidade, as expectativas anteriores foram atenuadas. A constituição do novo grupo foi um processo de aproximação, sedução e confiança, a conquista do espaço de um trabalho de equipe, os coordenadores do grupo com suas orientações aos nossos dilemas pedagógicos, nos esclarecimentos de temas estudados como a indisciplina, a avaliação, os processos de ensino-aprendizagem, a motivação, refletidos e discutidos com diferentes visões, foram parceiros que incentivaram a prática profissional pensada numa perspectiva de mudança e diálogo [RPMA1].

Nos excertos que seguem, observa-se que dificuldades foram disparadoras das suas buscas e investigações e serviram de estímulo à pesquisa que desenvolveram coletivamente. No cotidiano da escola e no exercício docente, o aluno, com suas potencialidades e necessidades, mobilizava o professor a buscar outros caminhos para ensinar. A inclusão escolar de alunos que, historicamente, permaneciam fora da educação formal promoveu, e tem promovido, a desestabilização de certezas:

Tenho como experiência própria o caso de um aluno que no quinto ano não realizava as atividades, tinha sempre que chamar sua atenção para ele começar a fazê-las e terminá-las, pois sempre parava. Muitas vezes, enquanto grande parte da sala havia terminado, ele estava ali parado, algumas vezes conversando ou brincando com o colega. “Professor, você pega no meu pé!” – passou a responder.

³ Às siglas RP (Relatório de Pesquisa) e E (Entrevista) foram acrescentados a inicial do nome de cada um dos professores (R, M, A, S e M A) e o número do excerto, segundo sua apresentação na sequência deste texto.

Tinha somente desempenho insatisfatório e não conseguiria acompanhar o sexto ano. [...] Resolvi, então, convocá-lo; queria acompanhá-lo individualmente para ver se identificava algum problema. Como era véspera de prova, resolvi simplesmente estudar junto com ele a matéria e mostrar que eu queria apenas ajudá-lo. Fazia o que eu propunha e até perguntava o que não entendia, coisa que nunca fez em sala de aula. Provavelmente tenham outros fatores que influenciaram sua mudança, mas é admirável como um simples investimento na relação com o aluno pode levar a um resultado tão positivo na aprendizagem [RPR2].

Tendo como foco uma dúvida ou dificuldade, a pesquisa sobre a própria prática (que, para além da identificação dessa dificuldade, implica em seu acompanhamento a partir de observações e reflexões sistemáticas) pode, efetivamente, promover mudanças no trabalho docente, nas construções em sala de aula e, por consequência, contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, conforme indica o excerto abaixo:

Tendo como objetivo do projeto estudos e reflexões que levassem às mudanças em sala de aula para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, mudanças baseadas em fundamentos teóricos e/ou experiências vividas ou compartilhadas, significando muitas vezes uma quebra de crenças e mitos que se arrastam há séculos na educação, tive clareza da forma como penso e vejo os alunos. Primeiro uma crença: acreditava que após trabalhar certo conteúdo com os alunos, aplicaria uma prova individual para verificar se o aluno aprendeu ou não, cujo parâmetro utilizado seria o resultado da prova, que supunha estar diretamente atrelada ao aprendizado. Tão simples: faria, desta forma, uma avaliação do conhecimento dos alunos. Porém, baseado na leitura e discussão no GTzinho, pude concluir realmente que era uma crença [RPR3].

Para esse professor, as dúvidas e necessidades põem em xeque as crenças, fazendo com que construa um fazer docente mais acertado em relação à realidade, baseado na reflexão sobre a própria atuação, o que sua participação na pesquisa propiciou.

Também para a Professora S., o cotidiano escolar e a sala de aula são potencializadores de reflexões sobre o fazer e saber do docente. Nesses contextos, naquilo que respondem ao professor, os alunos podem lhe indicar a necessidade de mudanças:

Mesmo considerando que toda a classe foi muito bem, a maneira como foi dada aquela aula pode não ter sido adequada para aquele aluno. Pude verificar isso graças a essas reflexões. [...] Todos os alunos haviam realizado o trabalho e entenderam a proposta; parecia tudo tranquilo para aquela turma. Porém, um dos alunos fez o trabalho completamente fora da proposta. Conversando com ele, percebi que não havia entendido a proposta. Ele ficou nervoso e até chorou porque fez diferente dos outros. Expliquei para ele de forma diferente e ele entendeu [RPS1].

Para a professora dedicada aos alunos com necessidades educacionais especiais, Professora A., as dúvidas e os questionamentos geram incertezas que podem ser disparadoras da reconstrução do que sabe a professora sobre sua própria atuação:

É, não sei, às vezes, sabe, eu questiono: será que eu estou dando conta? Será que está certo, será que é por aí? Porque este ano a gente já pensou muito sobre o trabalho. Atende na sala? Atende fora da sala? Aí você começa a atender na sala e você fala: “Não, não é assim. Precisa fazer de outro jeito” Ai, tá: “Não vamos mais ficar dentro da sala”. E agora? Isso está certo? E tem uma hora que você nem sabe se já fez alguma coisa porque já mudou tanto. Foi pra lá, foi pra cá [EA1].

Para essa profissional, que ensinava a alunos cujo desenvolvimento e desempenho escolar exigiam atendimento diferenciado, as dúvidas que mobilizavam suas buscas a levavam a questionar o seu trabalho:

Por exemplo, a aluna até agora não aprendeu Braille, então você fica pensando... Parece não ter tido mudança nenhuma mas, se você observa um pouquinho, avalia a situação, ela não tem mais medo de ficar sozinha. O bebedouro! O refeitório! Tem a maior agilidade na hora da refeição. Fica sozinha numa boa. Hoje, você viu, entrou na sala correndo. Então, alguma coisa está dando certo. Mas eu fico pensando: será que eu tive alguma participação nisso? Onde foi? Por que eu não consigo achar. Tanta coisa já mudei. Onde foi minha participação? [EA2]

Os questionamentos que seguem, do Relatório de Pesquisa da mesma professora [RPA1], tocam na implicação do fazer e saber de um professor com o de outros professores, referindo-se, em última instância, à necessária parceria entre eles:

Que atuação com o aluno deverá acontecer para que ele seja realmente beneficiado? Quando atuar? Como atuar, dentro da sala de aula ou individualmente? Como não prejudicar a rotina? Fora da sala, estaria excluindo? Devo esperar o professor pedir ajuda? E quando não pede? O que num primeiro momento de conversa pude perceber é que o que tem feito o professor da classe, na maior parte dos casos, é pedir orientação do professor de Educação Especial quando o aluno não produz como espera. Será que todos aqueles alunos que não produzem como espera o professor necessitam realmente de uma atenção especial ou é a maneira como acontece o processo ensino-aprendizagem para aquele aluno que é diferente do que se espera? [RPA1]

O trecho “o que num primeiro momento de conversa pude perceber” [em RPA1] se refere às ações de pesquisa dessa professora (participante do projeto *Escola Singular, Ações Plurais*), que entrevistou outros professores sobre a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. No mesmo excerto, o questionamento da professora – “ou é a maneira como acontece o processo ensino-aprendizagem para aquele aluno que é diferente do que se espera?” [RPA1] – diz de dúvidas que resultam da ausência de parceria e de trabalho conjunto. Em outro trecho [RPA2], a professora reafirma a importância da reflexão crítica e partilhada, coletiva, na superação de problemas e no desenvolvimento da prática docente:

Para pensar em uma escola aberta à diversidade, acredito que haja necessidade de pensar em que medida temos favorecido a aprendizagem de todos os alunos, considerando a pluralidade dentro da sala de aula. Como também é necessário que o professor entenda que seus alunos desenvolvem meios diferentes de aprendizagem e assim utilizam caminhos que o professor pode desconhecer. Percebo que para alguns professores, o aluno que apresenta uma necessidade educacional especial, com deficiência ou não, é responsabilidade única do professor de Educação Especial já que, segundo eles, não foram formados para isso. Porém, tenho percebido neste ano que esta resistência dos professores tem tomado novos rumos, tendo em vista que um grupo de professores tem se dedicado a alunos com necessidades especiais em seus projetos [RPA2].

Sobre a atuação da professora de Educação Especial no ensino regular, esta profissional não deve, e não pode, ser responsabilizada sozinha pela inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Como afirma Prieto (2007), os sistemas de ensino e as escolas devem construir proposta pedagógica voltada à inclusão desses alunos a ser assumida por toda a escola, através de ações coletivas e colaborativas, no que se inclui a interação entre este professor e o professor da classe comum no desenvolvimento de práticas inclusivas e na própria avaliação e encaminhamento desse aluno aos apoios oferecidos, na escola e na rede de serviços da comunidade.

M. A., outra professora da escola, afirma o contexto escolar como espaço-tempo de interlocuções importantes para o reconhecimento mútuo dos sujeitos que lá convivem, possibilitando substituir o individualismo por ações coletivas.

Encontro-me aqui, também personagem em um caminhar, adequando-se a estas tantas alterações. Nós que somos os sujeitos, os alunos, os pais, os funcionários, os professores, a equipe de gestão, ex-alunos, ex-funcionários, a comunidade escolar, fazendo o espaço ter vida, nas relações de encontros, desencontros, idas e vindas alteradas anualmente, modificações necessárias que deixam suas marcas. São as marcas das vivências e vínculos pessoais que nos enriquecem em nossa formação e constituição do que somos, a imagem, a autoestima, nos valores éticos e morais, enfim em nosso corpo e na alma. Isto se estabelece com a identificação com o outro, a afetividade, na amizade, me reconhecendo pertencente a um espaço no e para o grupo [RPMA2].

As reflexões e ações coletivas se constroem na complexidade do cotidiano escolar e são dependentes, ou participam, das relações e interlocuções estabelecidas entre alunos e professores. Para a Professora M., a relação individual-social na escola e na sala de aula é considerada como elemento da reconstrução do fazer docente:

Neste primeiro semestre alguns fatores acabaram dificultando a concretização de uma prática interdisciplinar mais efetiva. O primeiro deles diz respeito à troca dos professores substitutos, o que acabou acarretando grandes mudanças na constituição de nosso grupo. Precisamos, então, reiniciar todo esse trabalho de criação de vínculos com os novos professores que passaram a integrar o grupo.

Além do estabelecimento de vínculos entre nós docentes, dentro do grupo, há também o desafio de estabelecer vínculos entre os novos professores e os alunos, que muitas vezes os “testam” muito no primeiro momento, o que dificulta o trabalho em sala de aula. Em vários momentos de nossas reuniões, aspectos referentes à relação professor-aluno tomaram conta das mesmas que acabaram se tornando espaços de queixas e desabafos em relação aos problemas e dificuldades vivenciados em sala de aula [RPM2].

No excerto apresentado anteriormente [RPM2] a expressão “em vários momentos de nossas reuniões” se refere ao GT – Grupo de Trabalho formado por todos os professores participantes do projeto *Escola Singular, Ações Plurais*, e também aos encontros do GTzinho. A afirmação da Professora M. é indicativa de sua apropriação desses espaços coletivos como promotores de interlocuções, reflexões e mudanças. E deve-se ressaltar que o encaminhamento metodológico dado ao Projeto possibilitou essa apropriação, o que se estendia à pesquisa de cada professor. Nessa perspectiva de fazer pesquisa, a demanda profissional é levada em conta e não se desvincula o estudo da prática e, da mesma forma, as ações de pesquisa são também coletivas. Uma investigação com esse encaminhamento pode ser efetivamente formativa para os profissionais participantes.

4 Considerações finais

No contexto escolar e no novo cenário que se anuncia com cada novo/outro aluno que adentra o contexto escolar, entre a individualidade e a dinâmica escolar, os professores constroem e desconstroem continuamente seus fazeres e saberes. Dentre complexidades e mudanças, os saberes da formação inicial se entrelaçam aos saberes do exercício profissional na construção amalgamada dos saberes. É o sentido de formação profissional continuada centrada na escola e no exercício profissional e as pesquisas desenvolvidas pelos professores mostram-se como encaminhamentos adequados a essa construção.

O professor, conhecido e reconhecido como autor, no exercício da docência, observa, sistematiza e reflete sobre seu fazer e saberes em interlocução com outros sujeitos, alunos e demais professores. Especificamente, no caso do olhar do professor sobre o aluno, da construção de práticas pedagógicas voltadas à sua potencialidade e necessidade e, principalmente, dirigidas para a construção de escola e educação inclusiva, a pesquisa desenvolvida pelos professores na escola indicou-lhes a necessidade de rever – no sentido de

ver novamente – o cotidiano escolar e o trabalho docente.

Entre os vários aspectos, a fala e escrita dos professores apresentadas neste artigo disseram da importância do trabalho coletivo e cooperativo, das ações integradas entre a professora de Educação Especial e os professores de classe comum e, também, da necessidade de se repensar a própria concepção de educação e de educação inclusiva dos profissionais envolvidos.

A educação inclusiva tem sido construída como um grande desafio à educação e à sociedade atual. A diversidade cultural e social, e distintos modos de aprender, constituem cada grupo de escolares; não é condição atípica ou que exija profundas mudanças, mas, assumimos com os professores, há muito a ser pensado e feito. As reflexões dos professores apontaram para a necessidade de que se promovessem outras possibilidades de ensinar e de aprender para alunos que, situados até o presente momento à margem dos processos de escolarização formal, estão hoje em nossas escolas e salas de aula.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal/Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 2010a. 47 p.

BRASIL. PRESIDENCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, 2010b. 64 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica - Modalidade Educação Especial. **Marcos político-legais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2010c. p. 69-72. Disponível em: <<http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/educacao/marcos-politico-legais.pdf>>. Acesso em: 20 de out. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 20 de out. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva**. Fundamentação Filosófica. Brasília: MEC/SEESP, 2004. 30 p.

BRASIL. PRESIDENCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2001a. 208 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 de set. 2001b. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em: 25 de out. 2013.

CARVALHO, R. E. Inclusão Escolar: Desafios. In: SEMINÁRIO SOCIEDADE INCLUSIVA, 6., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: PUCMINAS, 2010. p. 1-15. CDRom.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998. p. 137-152.

FIORENTINI, D. Pesquisar Práticas Colaborativas ou Pesquisar Colaborativamente? In: BORBA, M. C. ; ARAÚJO, J. L. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 47-76.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A.(Org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras/ ALB, 1998. 336p.

JAPIASSU, H. **A Pedagogia da incerteza e outros estudos**. Rio de Janeiro: Imago, 1983. 171 p.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. (Orgs.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações**. Campinas: Abaporu/Gepec/FE-UNICAMP, 2005. 368 p.

PRADO, G. V. T.; CUNHA, R. B. (Orgs.). **Percursos de Autoria: exercícios de pesquisa**. São Paulo: Alínea. 2007. 230 p.

PRADO, G. V. T.; FERNANDES, C. H. Saberes docentes tecidos na escrita: pontos do fazer constituídos na autoria e na interlocução. In: LACERDA, M. P. (Org.) **A escrita inscrita na formação docente**. Rio de Janeiro: Rovelle, 2009. p. 37-64.

PRADO, G. V. T.; FERNANDES, C. H. A narrativa na formação de professoras e de pesquisadores da/na escola: diários de viagem. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 1, n. 12, p. 16-27. 2008.

PRIETO, R. G. Professores especializados de um centro de apoio: estudo sobre saberes necessários para sua prática. In: JESUS, D. M. et al. (Org.?) **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 281-294.

SADALLA, A. M. F.; PRADO, G.V.T. Em busca da construção de uma escola reflexiva: relatando uma parceria entre universidade e escola. **Saber (e) Educar**, Porto, v. 12,n.1, p. 97-107. 2007.

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development**. Londres: Heinemann, 1975.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 328 p.

UNESCO. Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1., 1990, Jomtien. **Anais...** Brasília: UNESCO, 1998a. p. 1-8. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> . Acesso: 25 de out. 2013.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Especiais. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA AS NECESSIDADES ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE, 1., 1994, Salamanca. **Anais...** Brasília: UNESCO, 1998b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso: 25 de out. 2013.

VARANI, A.; FERREIRA, C. R.; PRADO, G. V. T. (Orgs). **Narrativas Docentes: trajetórias de trabalhos pedagógicos**. São Paulo: Mercado de Letras. 2007. 352 p.

VICENTINI, A.; FARIAS, M. N. O.; SADALLA, A. M. F. A.; PRADO, G. V. T. (Orgs). **Professor-Formador: histórias contadas & cotidianos vividos**. Campinas: Mercado de Letras, 2008. 168 p.

ZEICHNER, K. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Educação**, inserir cidade de publicação, inserir v., n. 9, p.76-87, set./out./nov./dez. 1998a.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A.(Org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998b. p. 207-236.

Enviado em Dezembro/2012
Aprovado em Novembro/2013

Práticas de pesquisa na escola básica: discutindo alguns encaminhamentos metodológicos

Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba - SP - Brasil
reccunha@unimep.br



EDUCAÇÃO: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

O artigo apresenta e discute o trabalho de pesquisa e formação em regime de colaboração em uma escola da rede pública estadual do interior paulista que atende alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Acompanhando as atividades de trabalho pedagógico coletivo (ATPCs) com o objetivo de compreender como os espaços coletivos vão se constituindo e sendo apropriados como experiências de formação pelos professores e gestores, o texto problematiza, a partir dos registros audiogravados e transcritos, aspectos teórico-metodológicos importantes para a construção e acompanhamento dessa pesquisa, em particular, e outras interessadas pela pesquisa colaborativa: a relação entre pesquisadores externos e professores da escola básica; a formação de professores como contrapartida da pesquisa; a construção de vínculos e a colaboração; a interlocução teoria e experiência; a socialização e interpretação dos registros do trabalho; e a relação autoria e coautoria. As análises apontam para a necessidade de aproximar as práticas de pesquisa do cotidiano de formação nas ATPCs e instituir uma *comunidade interpretativa*, por meio do trabalho coletivo, que seja (re)orientadora das práticas pedagógicas da escola e da própria pesquisa, articulando pontos de vista, vozes e diferenças.

Palavras-chave: Pesquisa na escola básica. Metodologia de pesquisa. Formação de professores. Trabalho docente coletivo.

Research practices at elementary school: discussing some methodological implementations

Abstract

This article presents and discusses the research and formation work as a collaborative program at a public school in the interior of San Paulo State which serves students of Elementary and High School Level. By following the activities of collective pedagogical work, with the objective of understanding how the collective spaces are constituted and used as experiences of training by teachers and board members, the text put the focus on important theoretical and methodological aspects for the construction and monitoring of this research itself and others interested in collaborative research using audio record and transcribed data: the relationship between external researchers and teachers of elementary school; the

teachers training as a counterpart of the research; the construction of ties and collaboration between the parts; the interaction between theory and experience; the socialization work and the interpretation of recordkeeping activities; the relationship between authorship and co-authorship. The analysis point to the need of bringing together the daily research practices of training collective work and also to the need of setting up an *interpretative community* through collective work that reorients the pedagogical practices of the school and the research itself and articulates the different points of view.

Keywords: Research at elementary school. Research methodology. Teachers training. Collective teaching work

Práticas de investigação en la escuela básica: discutiendo algunos encaminamientos metodológicos

Resumen

El artículo presenta y discute el trabajo de investigación y formación en régimen de colaboración en una escuela de la red pública estadual del interior paulista que atiende a alumnos de la Enseñanza Fundamental II (Enseñanza Secundaria) y Enseñanza Media (Bachillerato). Acompañando las actividades de trabajo pedagógico colectivo (ATPCs) con el objetivo de comprender como los espacios colectivos van constituyéndose y siendo apropiados como experiencias de formación por los profesores y gestores, el texto problematiza, a partir de los registros audiograbados y transcritos, aspectos teórico-metodológicos importantes para la construcción y acompañamiento de esa investigación, en particular, y otras interesadas por la investigación colaborativa: la relación entre investigadores externos y profesores de la escuela básica; la formación de profesores como contrapartida de la investigación; la construcción de vínculos y la colaboración; la interlocución teoría y experiencia; la socialización e interpretación de los registros del trabajo; y la relación autoría y coautoría. Los análisis apuntan para la necesidad de aproximar las prácticas de investigación al cotidiano de formación en las ATPCs e instituir una *comunidad interpretativa*, por medio del trabajo colectivo, que sea (re)orientadora de las prácticas pedagógicas de la escuela y de la propia investigación, articulando puntos de vista, voces y diferencias.

Palabras clave: Investigación en la escuela básica. Metodología de investigación. Formación de profesores. Trabajo docente colectivo.

1 Introdução

A discussão apresentada neste artigo é fruto de reflexões e análises sobre os encaminhamentos metodológicos iniciais, decorrentes de um projeto de pesquisa financiado pelo CNPq/CAPES e iniciado em 2012, que tem como objetivo principal compreender como os espaços coletivos da escola, especialmente as atividades de trabalho pedagógico coletivo (ATPCs) e Conselhos, vão se constituindo e sendo apropriados pelos professores e equipe gestora como experiências de formação.

Nos limites deste texto apresentamos a forma como estamos concebendo esse trabalho de pesquisa e formação em regime de colaboração na escola e de que modo estamos aproximando as práticas de pesquisa do cotidiano de formação nas ATPCs.

Para os professores dessa escola é a primeira vez que convivem com um grupo de pesquisadores na unidade escolar, e compreender o sentido e os objetivos da pesquisa, na nossa perspectiva, é fundamental para que possam vir a se reconhecer como coautores de nossa produção e como pesquisadores de sua própria prática.

Levamos em consideração, na construção do presente texto, a perspectiva de Duarte (2002, p.140):

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais. Contudo, ao escrevermos nossos relatórios de pesquisa ou teses de doutorado, muitas vezes nos esquecemos de relatar o processo que permitiu a realização do produto. É como se o material no qual nos baseamos para elaborar nossos argumentos já estivesse lá, em algum ponto da viagem, separado e pronto para ser coletado e analisado; como se os “dados da realidade” se dessem a conhecer, objetivamente, bastando apenas dispor dos instrumentos adequados para recolhê-los. Não parece ser assim que as coisas se passam. A definição do objeto de pesquisa assim como a opção metodológica constituem um processo tão importante para o pesquisador quanto o texto que ele elabora ao final.

Sendo assim, narrar as escolhas e dificuldades desse percurso, bem como alguns *achados*, pode ajudar outros colegas pesquisadores envolvidos com a pesquisa na escola básica a problematizarem as possibilidades de se produzir conhecimento sobre/na/com os professores nas escolas.

Isso nos parece relevante frente à nossa própria necessidade de sistematizar o percurso da pesquisa, mas, também, do ponto de vista de orientadores de trabalhos de conclusão de curso, iniciação científica, dissertações e teses e, conseqüentemente, leitores de trabalhos científicos e membros de bancas de qualificação e defesa, que defendem que para fazer pesquisa na escola é preciso respeitar esse espaço, valorizar os conhecimentos e saberes nele produzidos, conhecer sua dinâmica, construir um vínculo de confiança com os profissionais da escola.

Não é incomum nos depararmos com trabalhos que levantam informações nas escolas - observações de salas de aula, entrevistas com professores, participação em ATPCs etc. - de maneira fragmentada e descontextualizada, e que sistematizam as análises sem

considerar as relações estabelecidas entre pesquisadores e sujeitos e sem problematizar as próprias condições de produção e interpretação dos dados.

A pesquisa na escola, como a formação, é uma atividade relacional, sensível ao encontro, ao outro. Almeida (2001) ao destacar a importância das relações interpessoais na formação docente, argumenta que o olhar atento, o ouvir ativo e o falar autêntico são condições para a constituição de um grupo. Entendemos que essas condições também são aplicadas à construção do vínculo entre pesquisadores e profissionais e sua presença na escola, pois, do contrário, o desenvolvimento da investigação vai se reduzindo ao levantamento de informações, tratamento de dados, publicação de resultados alheios às necessidades formativas, possibilidades de contribuição e interpretação das situações pelos sujeitos da escola.

2 Estar na escola com os professores: colaboração e coautoria

A pesquisa vem sendo desenvolvida em uma escola da rede pública estadual de uma cidade do interior paulista que atende alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A escola, localizada em um bairro distante 6 km do Centro, atende 1003 alunos divididos em três períodos e conta com, aproximadamente, 40 professores. Segundo caracterização do projeto político-pedagógico (PPP) da escola, do ano de 2011, a unidade escolar está inserida numa comunidade bastante carente e muitos moradores e pais de alunos não têm uma profissão definida, o que os obriga a trabalhar em vários serviços temporários e informais. Parte das famílias é atendida pelos programas sociais do governo federal (Bolsa Família e Passe Escolar), além de contar com programas municipais.

Por que escolhemos essa escola e não outra? Conhecemos essa escola por relatos de professores e supervisores de ensino e, ouvindo a diretora da escola em palestras e apresentações em seminários de práticas educativas, tratando da diminuição da violência escolar na unidade, dos projetos de trabalho e dos Conselhos Participativos de Classe, que reúnem professores, pais e alunos da escola. A escola é a única no município que desenvolve os Conselhos de Classe contando com a presença e participação de alunos e pais. Também é uma escola que assume as ATPCs como espaços e tempos de formação dos professores e

concebe os professores coordenadores (PCs) como mediadores da formação centrada na escola.

Compreendemos a formação centrada na escola como aquela que

[...] acontece no contexto de trabalho, privilegiando a colaboração, a interlocução sobre as práticas, as necessidades e os interesses dos professores que participam da construção e da gestão do plano de formação e são corresponsáveis pelo seu desenvolvimento (CUNHA; PRADO, 2010, p.104).

Nessa perspectiva, defendemos que os PCs são os interlocutores privilegiados entre os professores em suas reflexões sobre a prática e responsáveis por promover a formação continuada dos professores no interior da escola. Professores e PCs, negociando pontos de vista e responsabilidades, bem como compartilhando necessidades, interesses e contribuições, vão formando-se na reciprocidade, produzindo uma coformação capaz de fortalecer valores comuns, produzir incertezas pertinentes, alimentar o diálogo entre os saberes e as circunstâncias, gerando novas coerências (CUNHA; PRADO, 2008).

Para atender nossos objetivos de pesquisa, portanto, precisávamos de uma escola com essas características, já que partíamos do pressuposto que os espaços coletivos são potencialmente formativos e que uma parte significativa da formação e desenvolvimento profissional do professor se dá na escola onde trabalha.

Essa é uma etapa importante da pesquisa: a definição da escola onde a investigação será desenvolvida. A escolha de uma escola e não outra não pode ser concebida de maneira aleatória ou fruto de conveniências do pesquisador. Dependendo dos objetivos da pesquisa e sua questão orientadora, a escolha de uma escola repercute na produção e análise dos dados e, portanto, dos resultados e contribuições da pesquisa.

Outro aspecto importante diz respeito à abordagem e aproximação com a escola. Nosso contato inicial foi feito com a equipe gestora, formada por uma diretora, uma vice-diretora e PCs (um para o Ensino Fundamental e outro para o Ensino Médio), responsáveis pelas ATPCs.

Apresentamos o projeto de pesquisa, nossa disponibilidade e os termos de consentimento livre e esclarecido. Procuramos ouvir suas dúvidas, preocupações, e questões sobre o desenvolvimento do cronograma de trabalho, bem como compreender a rotina da escola e as dinâmicas das ATPCs. Como pesquisadores, quando nos apresentamos à escola, temos em mente uma idealização da rotina e do trabalho que pode ser desenvolvido ali a

partir de outras experiências que tivemos como professores e pesquisadores. No entanto, cada unidade escolar tem suas peculiaridades em relação à gestão e organização do trabalho pedagógico, comunidade escolar, prioridades, modos de funcionamento. Ouvir a narrativa sobre o cotidiano da escola é fundamental para que possamos ajustar as expectativas, nos incluirmos na dinâmica da escola sem atropelos, respeitando seu modo de organização. Adequações na metodologia da pesquisa, às vezes tão necessárias, só são possíveis a partir das contribuições de gestores, professores, funcionários, alunos.

Aprendemos com Almeida (2000) que para que uma relação interpessoal seja produtiva é preciso ouvir o outro e demonstrar consideração e empatia. Em seu texto, a autora se refere à relação entre coordenadores e professores no processo de formação continuada na escola, mas a nós parece que essa relação diz respeito, também, à relação a ser constituída entre pesquisadores e professores. Uma relação sensível ao outro e disponível a aceitá-lo como pessoa que é. Concordamos que um sujeito de pesquisa só pode apresentar-se sem medo e constrangimento se ele se sentir aceito, valorizado e compreendido.

Como apontado por Mattos (1995, p.113), o pesquisador precisa confiar que o "professor será fiel à parceria, que estará aberto às perguntas da pesquisa; tem de acreditar que o professor sabe sobre sua prática (...); que o professor pode descrever e solucionar problemas aos quais os pesquisadores não estavam atentos".

No caso de nossa proposta de acompanhar as ATPCs, de nossas primeiras conversas com a equipe gestora descobrimos que as ATPCs eram organizadas em três horários, ao longo da semana, e a participação dos professores variava de acordo com sua carga horária de aulas na escola. Cada professor frequentava os horários de ATPC que melhor atendia sua rotina de trabalho e essa era uma flexibilidade interessante da equipe gestora, que admitia que a participação dos professores precisava dar-se em condições de trabalho favoráveis, o que significava considerar horários convenientes para sua jornada de trabalho e vida pessoal.

Combinamos, então, que esses encontros seriam mediados pelos PCs, como já se fazia, exceto um deles, que seria dirigido por duas pesquisadoras do projeto. Esse modo de organização foi decidido com a equipe gestora para atender duas necessidades: a primeira, para podermos acompanhar o processo de trabalho coletivo com a mediação dos PCs (esse

percurso foi e está sendo registrado em *Cadernos de Registros* pelos próprios professores e PCs e também em áudio para transcrição e análise) com vistas à compreensão dos modos de organização e socialização das experiências e teorias do grupo; em segundo lugar, para oferecer aos pesquisadores a oportunidade de participar ativamente da rotina da escola e da constituição do trabalho coletivo como instância de formação.

Com relação às ATPCs com as pesquisadoras, que aconteceram quinzenalmente, totalizando 14 encontros de 90 minutos cada, ao longo de 2012, as discussões, acordadas entre pesquisadores, gestores e professores, a partir do diagnóstico de necessidades da escola, giraram em torno das dificuldades de leitura dos alunos, da falta de interesse pelos livros e as contribuições da leitura literária não só para a constituição da subjetividade e cidadania de adolescentes e jovens, mas também para a experiência de formação dos próprios professores. Para aprofundar a temática, recorreremos à leitura de capítulos de dois livros de Michele Petit: “Os jovens e a leitura” (2009) e “A arte de ler” (2010), bem como de contos e crônicas.

Como já destacado, estar na escola e pesquisar o cotidiano escolar exige certos cuidados e um tipo de atenção especial dos pesquisadores. Cada escola tem uma dinâmica própria, uma rotina, uma maneira de funcionamento sensível às interferências e a presença de estranhos. Receber pesquisadores externos com uma proposta de acompanhamento, interpretação e análise do que se passa nos espaços coletivos exige a construção de vínculos de confiança sólidos, pois não faz parte da cultura da nossa escola pública contar com pesquisadores e trabalhar com uma dimensão investigativa das práticas.

Cabe destacar que não foram os professores ou os gestores quem nos convidaram para ir à escola com uma demanda específica; fomos nós quem nos apresentamos interessados nas suas experiências.

Dias-da-Silva (2001, p.160-161) destaca que a viabilidade da realização de uma pesquisa na escola pressupõe "toda uma fase de trabalho dedicada à sensibilização de professores e equipe técnica que, acostumados à desqualificação que são alvos em muitas pesquisas educacionais" resistem e desconfiam da proposta de pesquisa. Admite que "não é fácil convencer os professores que 'fazer teses' e 'escrever artigos' é nosso trabalho e função e não fruto de oportunismo interesseiro e individualista dos membros da universidade".

No nosso caso, essa fase de sensibilização foi relativamente rápida, pois com o apoio da equipe gestora da escola, logo os professores se deram conta do já apontado por Cunha e Aragão (2012, p.11) em outro contexto de pesquisa: "na relação entre universidade e escola (...) todos os envolvidos no trabalho são capazes de relacionar informações do campo da prática e do campo da teoria, de modo a fundamentar as ações e os pensamentos". Nesse sentido, "a interlocução é peça-chave no desenvolvimento da reflexividade, na revisão dos pontos de vista, ressignificação das posições assumidas, negociação de perspectivas, construção de consensos provisórios, no diálogo teoria-experiência" (CUNHA; ARAGÃO, 2012, p.15).

Cabe descrevermos os passos dados na construção e consolidação desses vínculos. Apresentamo-nos no início de 2012, na semana de planejamento. Nesse momento, tivemos o cuidado de narrar nossa trajetória profissional - todos nós fomos professores da escola básica antes de atuarmos no ensino superior - e compartilhar o projeto de pesquisa com o grupo. Cada professor recebeu uma cópia do projeto e nos colocamos à disposição para tirar as dúvidas de cada um pessoalmente ou por email. Compreendemos que socializar o projeto de pesquisa é o primeiro passo para que os professores possam confiar no grupo de pesquisadores. É preciso que os professores, na escolha de participar ou não, compreendam não só os objetivos da pesquisa, mas seus pressupostos, marcos teóricos, previsão de encaminhamentos e expectativas.

Mas o que tínhamos para oferecer à escola? Qual a contrapartida para o grupo de professores que nos acolheram? Por que uma escola e os profissionais que nela trabalham vão abrir suas portas e dividir seu tempo, suas preocupações, seus modos de pensar, fazer e sentir? Entendemos que a contrapartida da pesquisa desenvolvida na escola é a formação dos professores - a troca entre conhecimentos produzidos na escola e na universidade - e o fortalecimento de uma reflexão e ação que permita produzir novos e outros sentidos para o trabalho docente e para a própria pesquisa.

Sendo assim, nesse contexto das ATPCs das quais participamos, temos trabalhado a favor de um processo de formação e pesquisa onde pesquisadores externos e professores da escola compartilham, discutem, confrontam e produzem em colaboração conhecimentos e saberes da própria formação e exercício da profissão. Pesquisadores externos e professores

da escola, portanto, que atuam como colaboradores na revisão de suas práticas de ensino e de pesquisa.

A formação como *contrapartida* ou contribuição do processo de pesquisa não pode ser confundida com aulas e cursos, tampouco como imposição de uma outra maneira de organizar as práticas da escola. Aliás, não concebemos a formação centrada na escola com o intuito de suprir lacunas da formação inicial ou atualizar conhecimentos em nome de um mundo em constante transformação. Estamos nos orientando por uma concepção de formação que valoriza a reflexão sobre a prática e que é marcada, como destacado por Sacristán (1998), pelo seu caráter de complexidade, imprevisibilidade, singularidade e conflitos de valores.

Fragmento da ATPC de 08/05/2012 revela como os professores foram se apropriando da proposta e dos encontros (os nomes são fictícios, respeitando o sigilo combinado):

Profª Eliana (Matemática): Quando os encontros foram propostos, eu (como a maioria) acreditava que seria algo muito mais da ordem da obrigação que da ordem do prazer, do gosto. Ora, percebi que ocorreu justamente o contrário, é só perceber como a hora passa rapidamente em nossos encontros! Ouvir as experiências dos outros tem me ajudado.

Profª Daniela (Português): Sim, porque é por gosto, não é algo como: você deve fazer! E então você responde: Não quero!

Profª Paula (Matemática): O lado bom dos encontros, para mim, são as leituras. Porque se eu não estivesse aqui fazendo esse tipo de leitura, eu estaria em minha casa ou em outro local, fazendo algo exclusivamente de minha área somente. Compreendem? Eu fico muito focada naquele mesmo assunto e não abro possibilidades para ler outras coisas, então, particularmente para mim, as leituras dos encontros têm sido.... (...) Reconheço que quando foi proposta a leitura do livro *A Casa de Papel* [DOMINGUEZ, 2006], eu pensei: Meu Deus! Quando é que lerei esse livro? Mas eu li, e li muito rápido, porque eu não consegui parar de ler!

Em 19/06/2012 a Profª Sueli, de Português, destaca:

Achei que uma das coisas mais legais em nossos encontros foi que nós tivemos um momento até então inédito: de estar com colegas que nós somente encontraríamos no corredor, aonde somente iríamos nos cumprimentar ou nos conhecer apenas de nomes ou por conversas muito rápidas. E algo que me enriqueceu muito foi o convívio com o grupo. Pensei também que por conta disso, como ficou muito mais gostoso o estar juntos, o estudar juntos...

Os encontros foram apropriados como *encontros*, ou seja, oportunidades de estar junto, pensar junto, decidir junto. Os professores puderam valorizar o intercâmbio entre si e

com os pesquisadores e compreender que a formação é produzida no grupo e por meio do trabalho coletivo.

Outro fragmento de 08/05/2012 revela uma outra maneira de apropriação da ATPC como espaço e tempo de formação:

Pesquisadora 1: Alguém tinha a expectativa de que os encontros fossem uma espécie de curso?

Profª Sueli (Português): Eu acreditei que seria algo mais maçante, mais...

Profª Daniela (Português): Com bastante teoria.

Pesquisadora 2: Sabe o que eu tenho pensando, que me chama muita atenção e que me dá prazer em vir aos encontros? É que a teoria está presente o tempo todo. Eu consigo visualizar nas experiências o quanto nós vamos conseguindo articular, pois se somente ficássemos nas experiências e a teoria não se fizesse presente, eu tenho certeza de que eu não estaria empolgada de estar aqui. Então, a teoria aparece de outro jeito e o que é interessante é que não é de forma maçante.

Pesquisadora 1: Sabem por que? Porque essa teoria que aparece não mantém o grau de exterioridade que estamos acostumados a lidar quando estamos na universidade etc. Também não estamos lidando com as chamadas capacitações da Diretoria de Ensino. O que estamos conseguindo instituir nas ATPCs (e imagino que não é exclusividade desta ATPC) é poder produzir teoria (a nossa própria teoria, inclusive, pensando o próprio trabalho), articulada à própria experiência. Porque uma formação continuada na escola (pois o que estamos desenvolvendo é uma modalidade, vocês podem possuir experiências que confirmem outras possibilidades), é uma formação que precisa ser sustentada pela experiência e pela prática, algo que costuma ser desvalorizado na universidade e, às vezes, nas próprias ATPCs. Canso de ouvir professores reclamando das ATPCs e isso por que? Porque só se fala da prática, é a cultura da lamentação, mas é também o sentimento de impotência que a maior parte de nós se deixa levar (porque há muitas coisas que não damos conta mesmo e não conseguimos responder). Então, essa experiência de formação compartilhada na ATPC precisa partir, precisa levar em consideração o universo experiencial, as nossas expectativas, práticas, as nossas narrativas sobre a prática, no entanto, precisamos extrapolar isso, produzindo teoria e dialogando com outras referências que cada um de nós traz, a partir de sua área de conhecimento, cultura geral, formação etc.”.

Prof. Carlos (Professor Coordenador): Essa é a palavra-chave: produção. A produção que nós somos capazes. Na escola se perdeu um pouco a visão crítica sobre tudo, então, a ATPC é um muro de lamentações, você sempre espera por alguém que irá falar uma verdade que sirva para você, isso na escola. Quando você vai para fora (para a Diretoria de Ensino ou outro lugar), a pessoa que fala carrega o estandarte da verdade absoluta: eu já me peguei discutindo com professores em ATPCs onde afirmavam: - Mas falaram que é assim! A diretora falou! O supervisor falou que é assim! Ou seja, a pessoa não possui o mínimo senso crítico, nem se questiona no sentido de se perguntar: - Mas, por que é assim? Ou: - E se isso fosse feito de outra maneira, não seria melhor? Acredito que a escola perdeu muito desse senso crítico, creio que é por isso que, em nossos encontros, todos

estão entusiasmados, não há uma ordem ou verdade a ser seguida, nós é que estamos produzindo o que será certo e errado, a partir de nosso ponto de vista.

Christov (1998, p.31-33) nos ajuda a compreender essa relação teoria-prática ao destacar que “teoria e prática são diferentes, mas andam juntas: às vezes de forma despercebida, às vezes de forma refletida (...). Entre a teoria de um autor que queremos assumir e a prática que pretendemos transformar com esta teoria existe a nossa teoria”.

Admitir que pesquisadores e professores produzem teorias a partir das suas experiências e interações é coerente com a perspectiva de que nossas teorias vão sendo construídas na medida em que as experiências vão sendo lidas e perguntas vão sendo dirigidas à prática. Isso significa que a possibilidade de ler as nossas próprias experiências é proporcional ao interesse e investimento para compreendermos os autores e questioná-los para compreendermos a prática.

Nesse sentido, concordamos com Sacristán e Pérez Gómez (1998, p.10) quando afirmam que a formação

[...] é fruto da reflexão sobre a ação, ajudada por quanta tradição do pensamento tenha sido capaz de dar sentido à realidade educativa. Os professores/as serão profissionais mais respeitados quando puderem explicar as razões de seus atos, os motivos pelos quais tomam umas decisões e não outras, quando ampararem suas ações na experiência depurada de seus colegas e quando souberem argumentar tudo isso numa linguagem além do senso comum, incorporando as tradições do pensamento institucionalizado. Para transformar, é preciso ter consciência e compreensão das dimensões que se entrecruzam na prática dentro da qual nos movemos.

Como já apontado por Zeichner (1998), nesse processo buscamos eliminar a separação entre o *mundo dos pesquisadores acadêmicos* e o *mundo dos professores*, estabelecendo um diálogo que permita uma interlocução teórica e um melhor entendimento do contexto da escola. Há que se admitir, no entanto, que mesmo que acadêmicos e professores trabalhem como parceiros, cada um reconhecendo e respeitando as contribuições do outro, não há igualdade absoluta, uma vez que trazem diferentes conhecimentos e experiências nessas trocas.

Lüdke (2009) recorda que apesar do esforço por relações menos hierárquicas, e admitindo que os professores são interlocutores e não simplesmente informantes, são os

pesquisadores externos quem propõem a pesquisa, interpretam os dados e são os autores do texto final.

De fato, fomos nós quem procuramos a escola com o objetivo de compreender como os espaços coletivos vão se constituindo e sendo apropriados como experiências de formação e somos nós quem estamos construindo as análises para socializá-las. No entanto, as relações estabelecidas na escola, se não manifestam um respeito incondicional pelos profissionais que nela atuam e não têm um caráter de colaboração não podem também contribuir com a formação dos professores e dos pesquisadores.

Isto porque na colaboração,

[...] ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações (DAMIANI, 2008, p.215).

Estamos assumindo a concepção de ação colaborativa ou parceria colaborativa entre universidade e escola básica na perspectiva anunciada por Giovani (1998), que a compreende como um processo de formação continuada de professores e pesquisadores, com ênfase no trabalho coletivo, capaz de articular questões práticas e problemas teóricos que, mediante um processo de estudo e investigação, pode ampliar o conhecimento e a compreensão da realidade escolar e favorecer o desenvolvimento dos vários profissionais.

Tanto os professores como os pesquisadores têm, em ambas as instituições, a partir do diálogo, suas ações redimensionadas, pois o desenvolvimento profissional, a renovação das práticas de ensino e pesquisa e o acesso a outros campos de conhecimentos e experiências só se faz possível no intercâmbio estabelecido.

Esse intercâmbio, para ser valorizado e tematizado na pesquisa, tem sido por nós registrado em diários de campo e audiogravação. Ao longo do 1º semestre de pesquisa tivemos, inclusive, a preocupação com o significado que o gravador poderia ter não só no grupo que conta com os pesquisadores, mas nas demais ATPCs mediadas pelos PCs. Socializamos dois textos, baseados em pesquisas desenvolvidas por alguns de nós em uma rede de ensino de outro município e encaminhados para apresentação em eventos (XXXX, 2012a, XXXX, 2012b - supressão da identificação de autoria). Nosso objetivo era mostrar como as transcrições das falas dos diversos sujeitos e atores das pesquisas apareciam nos artigos e relatórios científicos para que pudessem compreender de que maneira o diálogo da

teoria com a experiência da pesquisa e do processo de formação na escola vai se construindo.

Em outra oportunidade, na ATPC de 29/05/2012, levamos a transcrição do encontro anterior e projetando o texto com o apoio do datashow pudemos recuperar grande parte das discussões travadas em torno do papel dos professores como mediadores de leitura em sala de aula e as expectativas com relação ao papel dos pais e esforço dos alunos. A experiência de valorizar e compartilhar a audiogravação, e reconhecer a potencialidade do vivido e registrado para ser melhor pensado, além de desmistificar a presença do gravador como *intruso* contribuiu para que o debate da semana anterior avançasse.

O aprofundamento da discussão só foi possível com a retomada do registro transcrito. O diálogo abaixo é representativo do esforço do grupo para negociar sentidos, compreender o sentido do trabalho da escola, da relação com os pais, entre si.

Profª Maria (Professora Coordenadora): Sabe, ontem veio a mãe de um aluno da quinta série e no caderno estava escrito que tal mãe estava sendo chamada devido à negligência familiar. Essa mãe não veio em uma série de convocações, mas ontem ela ficou esperando na saída e eu fui conversar com ela. Ela me disse: - Como podem chamar-me de negligente?! Eu seria negligente se meu filho não tivesse o que comer, mas eu trabalho das seis da manhã às oito da noite para colocar comida na mesa para meu filho, então, onde estou sendo negligente?! Então, pessoal, isso é algo muito sério!

Profª Sueli (Português): “É sério, pois nós temos tudo pessoal! Pensem comigo, nós temos tudo!

Profª Maria (Professora Coordenadora): Nós achamos que essa mãe irá acompanhar caderno, leitura, etc., mas ela está preocupada com...

Profª Sueli (Português): O arroz e o feijão!

Pesquisador 1: Ela está preocupada com a sobrevivência!

Profª Maria (Professora Coordenadora): Ela vive sozinha com três filhos e ela me disse: - Como vocês podem chamar-me de negligente se nunca falta para meus filhos o que comer?! Ora, ela esta fazendo seu papel! Vou falar que ela está errada pessoal?

Profª Sueli (Português): Para nós, muitas coisas são fáceis, não?

Profª Maria (Professora Coordenadora): Então, nós achamos que olhar o caderno do filho, ler um bilhete etc., são as coisas mais importantes do mundo e achamos que ela é negligente porque não fez essas coisas...

Pesquisador 1: É a escala de prioridade de cada um.

Profª Sueli (Português): Exatamente.

Profª Paula (Matemática): Mas então qual é o propósito da escola?

(...)

Profª Sueli (Português): É muito duro! Eu olho para nossos alunos e digo que eles são heróis! Nossos alunos são heróis!

Profª Angela (Matemática): Mas se eles precisam de exemplos, daremos justamente o exemplo do coitado?

[muitos falaram ao mesmo tempo].

Prof. Valter (Geografia): Não, não é oferecer o exemplo do coitado...

Profª Angela (Matemática): É sim! Porque a todo o momento estamos a dizer: Ah! Coitado! Ai que dó ver a situação que ele está!

Como pode se depreender dos diálogos apresentados, professores e pesquisadores, como sujeitos ativos, se educam, se organizam, "apropriando-se, para a ação, de um saber construído coletivamente" (SCHIMIDT, 2006, p.15) nas relações de formação e pesquisa.

A interlocução que se estabelece no trabalho de campo tem como horizonte a construção do sentido da experiência de um outro próximo ou distante. Nesta visão, o interlocutor, representante do "pólo pesquisado", é portador e porta-voz da experiência e o pesquisador pode estar na posição de recolhedor da experiência, mediador, tradutor ou intérprete. No diálogo, contudo, o interlocutor transmite sua experiência, interpretando-a, de tal forma que também funciona como tradutor e mediador de sua posição social, cultural e subjetiva para o pesquisador. O jogo de identidades e alteridades que se dão a conhecer mutuamente, afirmando-se, mas, ainda, deslocando-se e transformando-se, participa da mobilidade destes lugares ou funções de tradução e mediação (SCHIMIDT, 2006, p.36).

E é nesse jogo de identidades e alteridades que a combinação de interpretações e a composição de saberes, segundo Schimidt (2006), permite atribuir sentido à investigação e aos encontros que possibilitam pensar possibilidades e desdobramentos no cotidiano da escola e da própria pesquisa.

Nessa perspectiva, faz sentido pensarmos nessas ATPCs como *comunidades interpretativas*, ou seja, como oportunidades de articulação de pontos de vista, vozes e diferenças (SCHIMIDT, 2006) onde as funções de interlocutor e de intérprete, na relação entre professores e pesquisadores, vai sendo alternada num esforço mútuo de compreensão das exposição de modos de sentir e de pensar.

Embora sejamos nós, pesquisadores, a partir dos nossos registros de campo e orientados por nossos compromissos éticos e políticos, quem iremos redigir o texto síntese da pesquisa, as interpretações, representações e imagens da alteridade, segundo Schimidt (2006), podem se constituir como ensaio ou exercício de uma comunidade interpretativa, instituindo não só a autoria como a coautoria.

3 Considerações finais

Valorizar a pesquisa no cotidiano escolar e o intercâmbio entre professores da universidade e professores da escola básica supõe uma reflexão permanente sobre os encaminhamentos metodológicos que sustentam essa relação. Não basta somente obter autorização da direção da escola para acompanhar ou coordenar os momentos de trabalho coletivo ou outras práticas pedagógicas, tampouco o consentimento dos profissionais da escola.

Para viabilizar um trabalho de pesquisa e formação em regime de colaboração na escola, instituindo uma *comunidade interpretativa* e aproximando as práticas de pesquisa do cotidiano de formação nas ATPCs, é necessário construir vínculos de confiança entre pesquisadores e professores.

Isso se dá, na nossa perspectiva, na medida em que os professores compreendem o sentido na pesquisa, seus objetivos, pressupostos, compromissos. Receber a cópia do projeto de pesquisa, ter acesso às transcrições dos encontros, ter a oportunidade de conhecer as publicações dos pesquisadores e a maneira como tratam as informações levantadas na escola e com os professores nos seus relatórios e artigos são cuidados importantes que devem ser levados em consideração.

A partir dessas ações e da disponibilidade recíproca de estar, compartilhar e aprender juntos, pesquisadores e professores da escola básica podem ampliar o conhecimento e a compreensão da realidade escolar e dos compromissos da universidade, redimensionar suas ações e renovar suas práticas de ensino e pesquisa na perspectiva do desenvolvimento profissional.

Mattos (1995, p.113) destaca que "ambos, professores e pesquisadores, possuem as peças do quebra-cabeça, mas as peças são diferentes, portanto, temos que confiar no conhecimento mútuo sobre determinado tema, também de interesse mútuo".

Entendemos que a formação produzida no grupo e por meio do trabalho coletivo pode ser (re)orientadora para as práticas pedagógicas da escola e da própria pesquisa quando valorizam a combinação de interpretações e a composição de saberes, articulando pontos de vista, vozes e diferenças.

Referências

ALMEIDA, L. R. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2001. p. 67-80.

ALMEIDA, L. R. A dimensão relacional no processo de formação docente. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000. p. 77-88.

CHRISTOV, L. H. S. Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência. In: GUIMARÃES, A. A.; MATE, C. H.; BRUNO, E. B. G. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 1998. p. 31-34.

CUNHA, R. C. O. B.; ARAGÃO, A. M. F. A interlocução como experiência de formação docente. **Revista Comunicações**, Piracicaba, v. 17, n. 2, p. 7-19, jul. dez. 2012.

CUNHA, R. C. O. B.; PRADO, G. V. T. Sobre importâncias: a coordenação e a co-formação na escola. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2008. p.37-50.

CUNHA, R. C. O. B.; PRADO, G. V. T. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 28, p. 103-113, jan./jun. 2010.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230. 2008.

DIAS-DA SILVA, M. H. G. F. A cultura da escola pública e a pesquisa colaborativa com professores: alguns conflitos. **Perspectiva**, Florianópolis, v.19, n.1, p.149-165, jan./jun. 2001.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p.139-154, mar. 2002.

GIOVANI, L. M. Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. **Caderno Cedes**, Campinas, v.19, n.44, p.46-58, abr. 1998.

LÜDKE, M. (Coord.). **O que conta como pesquisa?** São Paulo: Cortez, 2009.

MATTOS, C. L. G. Etnografia Crítica de Sala de Aula: o Professor Pesquisador e o Pesquisador Professor em Colaboração. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.76, n.182/183, p.98-116, jan./ago. 1995.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. 2ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, M. **A arte de ler**: ou como resistir à adversidade. São Paulo, Editora 34, 2010.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SCHIMIDT, M. L. S. Pesquisa Participante: Alteridade e Comunidades Interpretativas. **Revista de Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n.2, p. 11-41, jun. 2006.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.207-236.

Enviado em Janeiro/2013
Aprovado em Junho/2013

Interlocuções teóricas entre Paulo Freire e Ernst Bloch: diálogos acerca do Princípio e da Pedagogia da Esperança¹

Caroline Terra de Oliveira
Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande- RS - Brasil
caroline.tutoria@gmail.com

Victor Hugo Guimarães Rodrigues
Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande - RS - Brasil
filosfoonirico@yahoo.com.br



EDUCAÇÃO: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

Neste artigo propomos discutir a concepção de esperança e sonho diurno a partir dos escritos de Ernst Bloch e Paulo Freire. Tomando como base a produção de Ernst Bloch, exploramos a filosofia da esperança, como sendo a expressão de um afeto expectante positivo, a partir do imperativo de a compreendermos como ato relacionado a um compromisso político de busca pela constituição das *utopias concretas*. A problematização do termo a partir de Paulo Freire, por sua vez, insere a discussão acerca da importância da *Pedagogia da Esperança* como processo de aprendizagem política de exercício e comprometimento com uma utopia. Neste debate, resgatamos o conceito de esperança, inédito viável e inacabamento em Freire. Assim, reivindica-se a necessidade de uma reflexão crítica sobre a importância desse tema na atualidade frente aos discursos fatalistas neoliberais, bem como o imperativo de nos orientarmos, no sentido de construirmos sujeitos de sonhos que desafiem o instituído e que vejam significado na luta por uma pedagogia da esperança que alcance tanto a escola quanto os demais espaços educativos de formação do ser humano.

Palavras-chave: Pedagogia. Esperança. Sonho diurno.

Theoretical dialogues between Paulo Freire and Ernst Bloch: dialogues about the Principle and Pedagogy of Hope

Abstract

In this article we propose to discuss the concept of hope and daydream from the writings of Ernst Bloch and Paulo Freire. Based on the production of Ernst Bloch explored the philosophy of hope, as an expression of affection expectant positive, from the imperative to

¹ Trabalho apresentado em forma de comunicação no XIV Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire. Erechim: UFFS, 2012

understand how the act related to a political commitment by the constitution from seeking concrete utopias. The problematization of the term from Paulo Freire, in turn, enters the discussion about the importance of Pedagogy of Hope as a political learning process and committed to a utopia. In this debate, we rescued the concept of hope, unpublished and unfinished viable in Freire. Therefore, it is claimed the need for a critical reflection about the importance of this subject today in the face of neoliberal discourses fatalists, and the imperative to orient ourselves with the objective of building dreams subjects that challenge the established and they see meaning in the struggle for a pedagogy of hope that both reach the school, as other educational spaces training of human beings.

Keywords: Pedagogy. Hope. Dream day.

Interlocuciones teóricas entre Paulo Freire y Ernst Bloch: diálogos acerca del Principio y de la Pedagogía de la Esperanza

Resumen

En este artículo proponemos discutir la concepción de esperanza y sueño diurno a partir de los escritos de Ernst Bloch y Paulo Freire. Tomando como base la producción de Ernst Bloch, explotamos la filosofía de la esperanza, como siendo la expresión de un afecto expectante positivo, a partir del imperativo de que la comprendamos como acto relacionado a un compromiso político de búsqueda por la constitución de las *utopías concretas*. La problematización del término a partir de Paulo Freire, a su vez, insiere la discusión acerca de la importancia de la *Pedagogía de la Esperanza* como proceso de aprendizaje político de ejercicio y comprometimiento con una utopía. En este debate, rescatamos el concepto de esperanza, inédito, viable e inacabamiento en Freire. Además, se reivindica la necesidad de una reflexión crítica sobre la importancia de este tema en la actualidad frente a los discursos fatalistas y neoliberales, así como el imperativo de orientarnos, en el sentido de construir sujetos de sueños que desafíen lo instituido y que vean significado en la lucha por una pedagogía de la esperanza que alcance tanto la escuela como los demás espacios educativos de formación del ser humano.

Palabras clave: Pedagogía. Esperanza. Sueño diurno.

1 Considerações iniciais

A palavra utopia foi utilizada, pela primeira vez, em 1516, pelo escritor Thomas More em sua obra intitulada “*De optimo statu reipublicae deque nova insula Utopia*”, traduzida como *Sobre o melhor estado de uma república e sobre a nova ilha de Utopia*. Sendo a sua obra literária mais divulgada, aborda a crítica à sociedade inglesa daquele período: condena a vida de riquezas da nobreza e do clero, a política de expulsão dos camponeses de suas terras e a consequente concentração da propriedade fundiária, contrastando com o contexto de miséria e exploração da massa de trabalhadores. O livro apresenta uma

sociedade imaginária, organizada de acordo com a propriedade comum dos bens, uma comunidade com ausência de conflito de interesses, que promove a justiça e a igualdade social.

O significado do termo *Utopia*, tal como empregado por Thomas More, incorporou-se ao sentido universal do senso comum, referindo-se a todo projeto de sociedade impossível de ser materializado, irrealizável, que somente está restrito ao plano do imaginário. Entretanto, esse sentido comum do termo revela-se como limitado, uma vez que consiste em apenas uma das possibilidades de se pensar o fenômeno utópico. Sendo assim, ampliou e o significado do conceito de utopia quando empregado pelos filósofos Ernst Bloch (2006, 2005) e Gaston Bachelard (1985, 1988, 1996).

Ernst Bloch concedeu especial atenção à utopia em diversas de suas obras, sendo a sua principal *O Princípio Esperança*, de 1950. Na sua concepção, a utopia se expressa como força de transformação, alicerce da esperança crítica, apresenta-se como dimensão ontológica do ser humano. Está presente na história da humanidade, na concretização das utopias sociais, econômicas e religiosas, manifesta-se na pintura, na poesia, na música, no teatro e na arquitetura.

O significado do termo utopia concreta, presente na concepção de Bloch, assemelha-se ao sentido da utopia crítica do educador Paulo Freire (1979; 1981; 1983; 1986; 1987; 2000; 2006). Destaca-se que a concepção de sonho em Freire está intimamente relacionada à necessária busca de um conhecimento crítico sobre a realidade e mobilização de práticas transformadoras das condições opressoras de nossa sociedade.

Sendo assim, busca-se, à luz dos autores citados, refletir o sentido da utopia como uma das urgências nos dias atuais, e a obra de Freire, em especial, mostra-se de grande relevância à medida que traz reflexões de um educador que vivenciou a realidade de exploração na América Latina. Desse modo, ressalta-se a importância da sua vivência enquanto educador popular comprometido com uma pedagogia utópico-libertadora.

Os temas discutidos por esses autores expressam a importância de nos orientarmos no sentido de mantermos nossa esperança, de construirmos sujeitos de sonhos que desafiam o instituído e que vejam significado na luta pela construção dos projetos considerados irrealizáveis. Instigam-nos a pensar sobre os desafios que valem a pena ser enfrentados no caminho da busca pelos sonhos possíveis. Salienta-se a questão da importância da

manutenção da utopia como uma das urgências do nosso período, caracterizado pela carência de sonhos de um mundo mais humano, mais justo e fraterno.

A intenção não é repeti-los, mas compreendê-los e recriá-los, buscando uma reflexão crítica de suas teorias. A partir dessa problematização, procura-se enfatizar a potencialidade dos sonhos diurnos ou *sonhos possíveis*, como destaca Paulo Freire, na construção de sujeitos utópicos e de práticas educativas que atuem a partir da perspectiva de que “mudar é difícil, mas é possível” (FREIRE, 2000, p.114).

2 Paulo Freire e Ernst Bloch: diálogos acerca do Princípio e da Pedagogia da Esperança

Freire assume a esperança como sendo um conceito central à condição humana de *ser mais*, afirmando-se como necessidade ontológica. Especialmente, referindo-se à prática dos educadores, Freire inter-relaciona a concepção de esperança aos conceitos de inédito-viável, utopia e sonho possível. Em sua obra *Ação cultural para a liberdade* (1981), o autor remonta à esperança como desafio à ação de todo educador que compreende a educação como campo de possibilidades de anúncio e concretização dos sonhos possíveis. Nesse sentido, o educador que assume a esperança como ato pedagógico, propõe uma prática orientada pelo compromisso e ousadia de contestar as propostas educativas que vão ao encontro dos ideais da estrutura dominante de distribuição do capital.

Freitas (2004, p.82, grifo do autor) afirma que a esperança é um tema recorrente nas últimas obras de Freire, constituindo-se “enquanto pedagogia que orienta a construção do sonho coletivo a partir da vivência da dialeticidade da denúncia e do anúncio, viabilizando a construção do *inédito-viável* e desafiando o senso comum a orientar-se a partir de uma consciência democrática”.

Sobre esse aspecto, com base em Paulo Freire, Ghiggi (2001, p. 471, grifo do autor) coloca a esperança como componente importante na criação de “(...) *centros de referência e formação*: para reflexão, socialização de experiências, discussão e construção de alternativas de falas, teorizações provisórias em torno de práticas de vida e redes de solidariedade que possam dar suporte aos avanços em direção à utopia”. Ainda assim, o autor afirma que a linguagem crítica e a esperança se constituem como condições necessárias à tarefa da

autoridade docente, conquanto seja compreendida como “caminho que possibilita a conceituação sistemática do mundo *querido* pelos envolvidos; é o que possibilita analisar condições sociais e materiais onde sonhos, alegrias, esperanças e desejos são gerados” (GHIGGI,2001, p. 475, grifo do autor).

Desse modo, a potencialidade transformadora da ação com esperança exige a assunção de uma pedagogia para além da espera vã; nesse sentido, requer a necessidade de romper com as concepções fatalistas da realidade e superar o estado de acomodação, resignação e conformismo: “Na verdade, quem espera na pura espera vive um tempo de espera vã. A espera só tem sentido quando, cheios de esperança, lutamos para concretizar o futuro anunciado de que vai nascendo da denúncia militante” (FREIRE, 1981, p.48). Destaca-se que o autor concebe a *Pedagogia da Esperança* como processo que emerge da indissociabilidade entre denúncia e anúncio: “Não há anúncio sem denúncia, assim como toda denúncia gera anúncio. Sem este, a esperança é impossível” (FREIRE, 1981, p. 48).

Assim como Freire, Ernst Bloch (2005, p.148) associa a dimensão da esperança à esfera da criticidade, na compreensão da história como possibilidade, desafiando o senso comum e a concepção ingênua e fatalista da realidade. “A questão que se coloca é saber se em que medida o contragolpe antecipador não se confunde com um contragolpe que simplesmente embeleza o existente”.

Em Freire, a prática pedagógica voltada à esperança crítica é processo de construção de conhecimento acerca da realidade denunciada e nisto se insere a função utópica da educação. Assim, vivenciar a história como campo aberto de concretizações é considerar que a educação se constitui como contexto de possibilidades, o que engendra o significado do conceito de esperança crítica ou verdadeira, como denomina Freire (1981, p. 48): “Não pode haver esperança verdadeira, também, naqueles que tentam fazer do futuro a pura repetição de seu presente, nem naqueles que veem o futuro como algo predeterminado. Têm ambos uma “noção” domesticada da História”.

É imperativo enfatizar que, ambos os autores, destacam a necessidade de educarmos a nossa esperança, no sentido de ultrapassar o aspecto da fuga e da resignação que coloca o ser em conformidade com a precariedade da sua situação existencial. Nesse aspecto, educarmos a nossa esperança significa extrairmos do nosso sonho diurno a compreensão das nossas necessidades e anseios e o direcionamento das nossas ações. Para além da

tendência contemplativa, a esperança deve resultar em práxis: “Não no sentido do entendimento meramente contemplativo, que aceita as coisas como são e estão no momento, mas sim no da participação, que as aceita em seu movimento, portanto, também como podem ir melhor” (BLOCH, 2005, p. 14).

A esperança se contrapõe à agonia, a qual, de acordo com Bloch (2005), é tornada na sociedade atual, especialmente na Ocidental, como fundamento ontológico do ser humano. Nesse caso, a desesperança, como aporte da agonia e do desespero, apresenta-se como indicativo insuportável para as necessidades humanas. Assim sendo, enfatizamos a necessidade das nossas ações estarem mediadas pela “*esperança lisonjeira e perversamente estimulada*” (BLOCH, 2005, p. 14), pois, do contrário, o medo e o niilismo passam a sustentar uma existência desesperadora e um temor em relação ao vazio que compreende o futuro.

No campo das possibilidades do que *ainda-não-se-tornou* ou do que *pode-vir-a-ser*, a esperança manifesta a incompletude do ser humano, do novo possível: “Somente ao se abandonar o conceito fechado e imóvel do ser surge a real dimensão da esperança”. (BLOCH, 2005, p.28). Ela necessita da práxis para transpor o mero entusiasmo, a contemplação, assim, precisa estar mediada pelo movimento da materialidade objetiva. Desse modo, o saber como teoria-práxis se diferencia do saber contemplativo, pois está situado para além da ilusão de uma vida melhor, tornando-se ação intencional, projetada e planejada. O fenômeno do *ter esperança*, portanto, na concepção da teoria crítica, é compreendido não somente como fundamento ontológico, mas como categoria da possibilidade, a qual se desenvolve enquanto práxis, no movimento de conquista de algo para si.

Quando nos remetemos à categoria *sonho* em Freire (1979; 1981; 1983; 1986; 1987; 2000; 2006), não podemos deixar de refletir acerca da expressão *inédito viável*, intrinsecamente relacionada à concepção libertadora de educação. O inédito viável é expressão das alternativas e projetos voltados para o campo das possibilidades, constrói-se a partir da práxis humana. Constitui desafio, compromisso histórico, sonho coletivo e possibilidade de transformação. Expressa sonhos, valores e aspirações.

Dessa forma, o sentido do conceito de utopia na obra de Freire ultrapassa o significado relacionado ao senso comum: não constitui projeto irrealizável, mas, sim, processo transformador e mobilizador, que envolve a relação dialética entre conhecimento crítico e

práxis social.

A utopia exige o conhecimento crítico. É um ato de conhecimento. Eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não a penetro para conhecê-la. Não posso anunciar se não conheço, mas entre o momento do anúncio e a realização do mesmo existe algo que deve ser destacado: é que o anúncio não é anúncio de um ante-projeto, porque é na práxis histórica que o anteprojetado se torna projeto. É atuando que posso transformar meu anteprojetado em projeto [...] (FREIRE, 1979, p. 28).

Salientamos que o caráter antecipatório da esperança está interligado ao horizonte da temporalidade, a qual inclui a expectativa do *ainda-não* como fator do que ainda não ocorreu ou se concretizou. Contudo, apesar de estar situado para além da realidade que está disponível de modo imediato, possui, na sua intencionalidade, a possibilidade de satisfação e concretização. A esperança tem na base de sua expectativa a autopreservação, o interesse de romper com a situação existencial de angústia, sofrimento e privação ou, como denomina Bloch (2005; 2006) com o ruim existente. Entretanto, como alicerce da autopreservação do indivíduo, a esperança necessita do interesse revolucionário para se tornar autoexpansão.

Desse modo, quando limitada ao âmbito da autopreservação, a esperança trabalha com a satisfação do imediato. Entretanto, para ultrapassar este aspecto do imediatismo e se tornar autoexpansão, necessita ser empreendida à luz da desmitificação da realidade, como resultado do processo de esclarecimento das contradições que tornam o humano um ser oprimido. No sentido da autoexpansão, a esperança se constitui *como fome economicamente esclarecida* (BLOCH, 2005), da qual parte o imperativo de satisfação e realização para aquilo que o impulsiona para frente.

Nessa perspectiva, o processo do planejamento assume uma função principal: o de antecipar, em termos ideais, o direcionamento de nossas ações. O ato de planejar está no cerne da esperança que parte de um propósito, que determina o modo de agir e submete a ação humana à vontade do sujeito que sonha. Nesse contexto, o conhecimento é elemento fundamental para a superação de dificuldades ao sujeito sonhador: “Para remover a dificuldade é necessário não só o conhecimento em termos da escavação daquilo que houve mas também em termos de um planejamento do que haverá. De forma que é necessário o conhecimento, que contribuirá decisivamente para este devir [...]” (BLOCH, 2005, p.131).

Por esse motivo, o conceito de utopia está relacionado ao sentido de esperança crítica, uma vez que se reivindica a necessidade de construção de um conhecimento crítico que, na medida em que reflete criticamente o passado, possibilite vislumbrar possibilidades e propostas de mudança concreta da realidade opressora, fortalecendo a práxis transformadora.

É antes de tudo o interesse revolucionário, com seu conhecimento de como está ruim o mundo e seu reconhecimento do quanto ele poderia ser bom como um outro mundo, que necessita do sonho desperto da melhoria do mundo: ele o fixa na sua teoria e sua práxis de modo totalmente a-heurístico, totalmente apropriado ao tema (BLOCH, 2005, p.97).

Bloch critica o interesse e empenho da humanidade em relação à construção de um conhecimento que se pretende prático e imediato, fato que causa barreira às teorias e às obras que transcendem o estabelecido no período histórico, considerando-as irrealizáveis. A dificuldade do caminho em direção à realização da obra está relacionada à época histórica em que esta é intencionada, portanto, não constitui barreira que reside no sujeito, pois mesmo que o sonhador possua esforço e vontade de realização, no momento que a ideia transcende o plano ou esboço, iniciam-se os conflitos, as dificuldades e tentativas frustradas. Tal ideia retoma o sentido dos *contra-sonhos*, enfatizado na *Pedagogia da Indignação*.

Desse modo, há na história uma barreira socioeconômica diante da visão que não pode ser transposta nem mesmo pelo espírito mais ousado. Muitas antecipações, antevistas vieram à consciência existente e foram destacadas, elucidadas por ela mesma no ainda-não-consciente. Contudo, a barreira social obstruiu a execução. (...) Frequentemente, as obras que transcendem a sua época nem mesmo podem ser intencionadas, que dirá realizadas. Isso foi destacado por Marx com a afirmação de que a humanidade sempre se atribui as tarefas que pode cumprir. (BLOCH, 2005, p.129-130).

O ser humano é movido por impulsos, por sentimentos que despertam desejos, os quais incentivam o humano a se orientar para a satisfação do vazio, da carência que encontrou na realidade imediata. Em Freire (1979; 1981; 1983; 1986; 1987; 2000; 2006), por exemplo, a esperança nasce da dialeticidade dos sentimentos de raiva, indignação e amorosidade. A indignação está fundada na revolta diante da miséria, das injustiças, das situações que

negam ao humano o direito de *ser mais*.

Os sentimentos de raiva e indignação constituem fatores motivadores de negação e busca de mudança de um contexto indesejável. A procura pela materialização de um sonho, portanto, pode, também, partir desses sentimentos percebidos como negativos ao ser humano.

A esperança existe como a idealização do objetivo e propósito planejados na imaginação criadora, sendo esta necessária à ousadia e direcionamento do olhar, antevendo a concretude do sonho diurno. De acordo com Bloch (2005), os sonhos diurnos, aliados à imaginação criadora de um mundo melhor, reforçam as imagens e a ousadia de romper com a possibilidade de renunciar à esperança:

Mas quantos outros sonhos diurnos ideais conservaram a coragem e a esperança dos seres humanos, não desviando os olhos do real, mas, ao contrário, encarando a sua evolução e o seu horizonte. Quantos reforçaram, pela via da antecipação, do sobrepujamento e de suas imagens, a vontade de não renunciar (BLOCH, 2005, p. 79).

Assim como Freire, Bloch ressalta que a esperança possui em si as potencialidades tanto para a construção de um existente abstrato e idealista, quanto para uma antecipação dialeticamente explosiva e real. Nessa perspectiva, o conceito de esperança em Freire (1979; 1981; 1983; 1986; 1987; 2000; 2006), relaciona-se aos sentidos construídos por Ernst Bloch, uma vez que relaciona o imperativo dessa categoria ao interesse revolucionário de ultrapassar o ruim existente para a concretização dos sonhos com uma vida melhor. É nesse sentido que ambos os autores defendem a argumentação em torno do conceito de esperança crítica, a qual envolve uma incumbência revolucionária, compreendendo uma irreconciliação do sujeito com a sua situação existente.

E se o homem é capaz de perceber-se, enquanto percebe uma realidade que lhe parecia “em si” inexorável, é capaz de objetivá-la, descobrindo sua presença criadora e potencialmente transformadora desta mesma realidade. O fatalismo diante da realidade, característico da percepção distorcida, cede lugar à esperança. Uma esperança crítica que move os homens para a transformação (FREIRE, 1983, p. 51).

Em Freire, as possibilidades emergem das situações-limite, ou seja, a educação, em suas contradições, nas suas características e mazelas cotidianas inclui as condições para a vivência da esperança e concretização dos sonhos possíveis. Desse modo, o horizonte da possibilidade, a reconstrução de um contexto de realidade parte de um espaço de vivências sufocante e opressivo. Destaca-se que, de um contexto repressor e angustiante, enrijecido pela individualização das relações sociais, parte o imaginário sobre um mundo passível de transformação, compreendendo o horizonte da esperança que impulsiona a busca pela concretização com um além melhor. Portanto, a contradição se constitui na alavanca da práxis, desafia os educadores à vivência e construção cotidiana da Pedagogia da Esperança. É importante destacar que o inédito-viável se constitui como conceito que expressa a nossa crença no sonho, na possibilidade da concretização das utopias e no engajamento e necessidade de estabelecermos uma pedagogia crítica. Tal como registra Ana Freire (2008) ele se nutre da esperança que existe em cada ser humano na busca por um mundo mais justo, solidário e humanizador, tendo em seu fundamento a inconclusão humana. O inédito viável é o sonho socialmente pretendido, é a utopia historicamente possível que renasce permanentemente: “É sempre, pois devenir, pois alcançado o inédito-viável pelo qual sonhamos e lutamos, dele mesmo, já não mais um sonho que seria possível, mas o sonho possível realizando-se, a utopia alcançada, que faz brotar outros tantos inéditos viáveis [...]” (FREIRE, A.M.A., 2008, p.233).

Paulo Freire (1987), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, cita Álvaro Vieira Pinto, reportando-se à construção do conceito das situações-limites como sendo as condições concretas e históricas de um determinado contexto de realidade que desafiam os homens à sua negação ou aceitação passiva. O sentimento e o enfrentamento em relação às situações-limites não dependem da dimensão do problema, mas da compreensão que os humanos possuem diante das possibilidades de reinventar novas condições de sua existência individual. As situações-limites, portanto, seriam a nascente do qual parte o sentido da existência de um comportamento não contemplativo: “Esta é a razão pela qual não são as situações-limites, em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar” (FREIRE, 1987, p.90).

Partindo desse entendimento, destaca-se que a contradição e a opressão, o enrijecimento das relações sociais, potencializam a busca pela concretização das utopias possíveis. Sendo assim, ressaltamos a importância do aspecto educativo da indignação política, como sentimento necessário para a ousadia do mover-se na esperança frente a contextos opressivos, angustiantes e desesperadores. Nesse aspecto, Freire destaca a diversidade de sentimentos que integram o cotidiano dos educadores e que fundamentam suas práticas pedagógicas, sendo presente a indignação e o medo como processos que podem contribuir para o imobilismo ou desafiá-los ao espanto, a suspeita e à ousadia, enfim, provocá-los ao exercício crítico de suas opções políticas, metodológicas e epistemológicas. Segundo Freire (1986, p.70): “[...] o medo vem de seu sonho político, e negar o medo é negar o sonho”. O medo pode corresponder ao respectivo conteúdo que paralisa ou mobiliza o educador a contestar as obviedades teóricas e a romper com a vivência da desesperança: “[...] o que não posso permitir é que meu medo seja injustificado e que me imobilize. Se estou seguro do meu sonho político, então uma das condições para continuar a ter esse sonho é não me imobilizar enquanto caminho para a sua realização. E o medo pode ser paralisante.” (FREIRE, 1986, p.70).

Outro aspecto fundante da concepção de educação libertadora em Freire diz respeito à construção do diálogo entre educador e educando: este deve se assentar na esperança confiante, na fé e na capacidade humana de ser mais. Em *Pedagogia do Oprimido*, o autor salienta esse aspecto afirmando que “o diálogo é o encontro dos homens para Ser Mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer, já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso” (FREIRE, 1987, p.82). O diálogo construído a partir da esperança confiante compreende que o conhecimento é realizado a partir da escuta do outro, ou seja, da leitura de mundo que fundamenta sua história e a especificidade de seus saberes.

Ernst Bloch (2005; 2006) e Paulo Freire (1979; 1981; 1983; 1986; 1987; 2000; 2006) enfatizam que a esperança funda-se na possibilidade de projetarmos utopias, escolhas e desejos, caminhando esperançosamente pela busca da materialização dos nossos anseios. Em Freire, portanto, a imaginação criadora possui relevância na medida em que se mostra como um desenho de um mundo sonhado, como destaca em *Pedagogia da Esperança*: “[...] o sonho é tão necessário aos sujeitos políticos, transformadores do mundo e não adaptáveis

a ele, quanto, permita-se-me a repetição, fundamental é, para o trabalhador, que projete em seu cérebro o que vai executar antes mesmo da execução” (FREIRE, 2006, p.92). À esperança, portanto, insere-se a concepção de inacabamento, sendo a compreensão da infinitude de cada sujeito: o outro em seu contexto é o inacabado, é abertura infinita.

3 Considerações finais

Os sonhos e a esperança necessitam do imaginário para que o homem, além de recusar a realidade vivida, possibilite recriá-la, reinterpretá-la e conjeturar o campo de possibilidades existentes. A atividade criadora do ser humano é explorada no âmbito da imaginação, sendo assim, todo ato criativo é um ato utópico, ao mesmo tempo em que também se constitui como um ato político, pois as alternativas e obras imaginárias revelam uma intencionalidade. Portanto, a *utopia concreta*, alicerçada na reflexão crítica e imaginação criadora, não constitui fantasia vaga, vazia de conteúdo e sentido; antes, revela uma determinada maneira de compreender o ser humano, o seu papel na sociedade e as relações que ele estabelece com o outro.

Através da reflexão crítica e consciência de seu indeterminismo, pela constatação de um contexto de realidade imperfeito e indesejado, o ser humano reinterpreta o existente como possibilidade do que ainda não é, mas que pode vir a ser. O *ainda-não*, nesse sentido, constitui um estado ontológico presente ao sujeito que sonha, fundamento da esperança, baseado no desejo de alcançar o ainda não existente.

Baseamos em Ernst Bloch para afirmar o entendimento da esperança como fundamento ontológico do ser humano e na compreensão do seu conteúdo antecipatório: nesse sentido, a esperança possui um interesse revolucionário, pois possibilita a criação de imagens que se encontram para além da realidade que está disponível de modo imediato, sendo a expressão de uma consciência antecipadora. Sendo assim, tanto o mundo exterior quanto o interior se apresentam como contextos modificáveis, que exprimem a natureza inconclusa do ser humano, a sua disponibilidade para sonhar:

Nenhum sonhar pode ficar parado; isso não faz bem. Porém, quando ele se torna um sonhar para adiante, a sua causa tem bem outro efeito desgastante. É excluído o aspecto esmaecido, debilitador, que pode ser próprio do mero anseio; este mostra, então, do que

realmente é capaz. Desde o princípio exige-se das pessoas que se adaptem ao tamanho do cobertor e elas aprendem a fazer isso; só que os seus desejos e sonhos não obedecem. Nesse ponto, praticamente todas as pessoas estão insatisfeitas, consideram-se dignas de uma vida melhor [...] (BLOCH, 2006, p. 451).

Ernst Bloch enfatiza que o processo de construção de um algo parte de um *ainda-não*, de uma situação de carência e de necessidade de supressão dessa falta. O *ainda-não* é expressão do desejo de um *possível-real*, é o *não-ter* um algo, é o ponto de partida de um almejar: “(...) a fome torna-se uma força produtiva na linha de frente constantemente em irrupção de um mundo incompleto. Desse modo, o não como *ainda-não processual* transforma a utopia na condição real da incompletude [...]” (BLOCH, 2005, p.303).

Sendo assim, Bloch e Freire compreendem a utopia enquanto potência que pensa o homem e o seu contexto, a qual deve estar voltada para a crítica da realidade, na medida em que a entende como um processo dinâmico, inacabado e insatisfatório, como algo que não se limita ao imediato.

Freire assume a Pedagogia da Esperança como aprendizagem política de exercício e comprometimento com uma utopia. Nessa perspectiva, em um contexto de desesperança e desespero, encontra-se o imperativo de educarmos a nossa esperança. Nesse debate, destaca a necessidade da confiança e lealdade aos nossos sonhos, no sentido de estar situado para além da pura percepção de nossa inconclusão e limitações, mas significar a utopia a partir da luta política e concreta. O sonho também é colocado como objeto de reflexão filosófica, pois confere à consciência a possibilidade de entendimento sobre a realidade concreta: dessa forma, o sonho porque lutamos também é ato de conhecimento do mundo e da nossa subjetividade, dos nossos anseios e da percepção da viabilidade e concretude dos nossos projetos.

Situamos, portanto, a Pedagogia da Esperança de Paulo Freire como sendo um campo de possibilidades de anúncio e concretização dos sonhos possíveis. Nesse processo, compreende a denúncia como exercício educativo que desafia o senso comum e a concepção ingênua e fatalista da realidade. Destaca-se a natureza política da esperança, com base na ação educativa que está voltada à crítica ao processo neoliberal da educação, à lógica empresarial como orientadora das ações na escola e das políticas educacionais. Com

base em Paulo Freire, portanto, a Pedagogia Onírica desafia os educadores a constituírem espaços de luta pelas condições sociais que permitam o fortalecimento da perspectiva utópica da educação, fundamentada na vivência de práticas pedagógicas voltadas para a esperança.

Referências

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

BACHELARD, G. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BACHELARD, G. **O novo espírito científico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro LTDA, 1985.

BLOCH, E. **O princípio esperança**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006. 3.v.

BLOCH, E. **O Princípio Esperança**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2005. vol. 1.

FREIRE, A.M.A. **Inédito viável**. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, A.L.S. de. **Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

GHIGGI, G. A autoridade a serviço da liberdade: diálogos com Paulo Freire e professores em formação. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n.2, p.469-492, jul./dez. 2001.

MORE, T. **Utopia**. Trad. Jefferson Luiz Camargo; Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Enviado em Janeiro/2013
Aprovado em Novembro/2013

Aspectos cognitivos em oficinas de jogos para a aprendizagem da língua estrangeira

Claudia Ferrareto Lopes
Universidade Estadual de Londrina, Londrina - PR - Brasil
claudialps@gmail.com

Francismara Neves de Oliveira
Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - PR - Brasil
francis.uel@gmail.com



EDUCAÇÃO: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

O artigo apresentado objetivou analisar os aspectos cognitivos, relacionados à aprendizagem da língua inglesa como idioma estrangeiro, por meio de oficinas de jogos, com alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola estadual, no município de Londrina. A base deste estudo é a teoria Piagetiana na modalidade de estudo descritivo-interpretativo, sob uma perspectiva qualitativa. Duas questões norteadoras se interpõem: qual o papel das oficinas com jogos para a aprendizagem da língua inglesa como idioma estrangeiro? De que maneira os processos cognitivos se apresentam nas oficinas de jogos para a aprendizagem do inglês? Para atingir os objetivos propostos, foram realizadas oficinas com jogos nos quais o conteúdo da língua inglesa foi trabalhado. As oficinas possibilitaram a observação e a análise de aspectos cognitivos envolvidos na aprendizagem da segunda língua. Os resultados mostraram que as oficinas promovem a participação dos alunos, pois suscitam a ação e produção do sujeito, evidenciam lacunas no conhecimento e propiciam processos de equilíbrio. Por meio das demandas dos jogos, os sujeitos são convidados a produzir, o que suscita o saber-fazer, bem como refletir sobre suas produções, o que sugere um processo de tomada de consciência.

Palavras-chave: Aprendizagem da língua estrangeira. Jogos de regras. Oficina de jogos.

Cognitive aspects in games workshops for learning a foreign language

Abstract

The goal of the study was to analyze the cognitive aspects related to learning English as a foreign language, by means of games workshops with students of the 6th grade of

elementary school from a state school in Londrina. The paper is grounded on Piagetian theory and is descriptive-interpretative study with a qualitative perspective. Two guiding questions motivate the study: what is the role of games workshops for learning English as a foreign language? In what way the cognitive processes are held in the games workshops for learning English? To meet the proposed goals, workshops were implemented with games containing the linguistic contents studied in English classes. The games workshops enabled the observation and analysis of the cognitive aspects involved in learning a foreign language. Results show that the games workshops promote the participation of the students motivating action and output, evidencing gaps on the knowledge and providing equilibration processes. Subjects are asked to produce outputs via games demands, thus evoking know-how, as well as the thinking about their own products, suggesting a conscious-awareness process.

Keywords: Foreign language learning. Rule based games. Games workshops.

Aspectos cognitivos en talleres de juegos para el aprendizaje de lengua extranjera

Resumen

El artículo presentado tuvo como objetivo analizar los aspectos cognitivos, relacionados al aprendizaje de la lengua inglesa como idioma extranjero, por medio de talleres de juegos, con alumnos del 6º año de la enseñanza fundamental de una escuela estadual, en el municipio de Londrina. La base de este estudio es la teoría piagetiana en la modalidad de estudio descriptivo-interpretativo, bajo una perspectiva cualitativa. Dos preguntas orientadoras se interpusieron: ¿cuál es el papel de los talleres con juegos para el aprendizaje de la lengua inglesa como idioma extranjero? ¿De qué manera los procesos cognitivos se presentan en los talleres de juegos para el aprendizaje del inglés? Para alcanzar los objetivos propuestos se realizaron talleres con juegos en los que se trabajó el contenido de lengua inglesa. Los talleres posibilitaron la observación y el análisis de aspectos cognitivos involucrados en el aprendizaje de la segunda lengua. Los resultados mostraron que los talleres promueven la participación de los alumnos, pues suscitan la acción y la producción del sujeto, evidencian lagunas en el conocimiento y propician procesos de equilibrio. Por medio de las demandas de los juegos, los sujetos son invitados a producir, lo que suscita el saber-hacer, así como la reflexión sobre sus producciones, lo que sugiere un proceso de concienciación.

Palabras clave: Aprendizaje de lengua extranjera. Juegos de reglas. Taller de juegos.

1 Introdução

O domínio de um idioma estrangeiro é considerado um fator importante na configuração social atual, advindo do crescente intercâmbio entre culturas distintas, propiciado pelo aprimoramento de tecnologias e dos meios de comunicação. Como exemplo, temos a popularização da internet possibilitando tanto o contato com diversos

idiomas como com as manifestações culturais de cada povo onde esse idioma é adotado. Assim, o domínio de outra língua adquire significados distintos a depender do contexto em que é requerido.

Duarte (2007) analisa o cenário nacional e mundial em relação aos modos de produção e economia, constatando que, no panorama atual, a aprendizagem da língua estrangeira não se propõe apenas a possibilitar comunicação entre os povos, mas busca atender demandas do mercado mundial. Como reflexo desse contexto, percebemos um aumento na demanda por ensino de língua estrangeira e a multiplicação de escolas e centros de línguas. Pires (2004) assinala, em sua reflexão, o aumento da demanda de aulas de língua estrangeira em escolas particulares de ensino fundamental. Destaca a preferência por escolas que ofertam o inglês desde os anos iniciais e argumenta que a ampliação da oferta dessa disciplina, desde o início do processo de escolarização, pode propiciar uma aprendizagem mais aprofundada e domínio do idioma.

Destacamos, entretanto, que a demanda em relação ao ensino da língua estrangeira não se reflete apenas na esfera do ensino particular. Os documentos norteadores da educação como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) balizam o trabalho com a língua estrangeira nas escolas. Os documentos indicam que a escola pública deve ofertar a seus alunos a disciplina de língua estrangeira moderna, conferindo aos mesmos a possibilidade de se comunicar, ler, ouvir e compreender. A oferta é obrigatória a partir da quinta série (6º ano) do Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, p. 24).

Sobre o mesmo tema, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira apontam que a aprendizagem da língua estrangeira, assim como a da língua materna, constitui direito de todo cidadão brasileiro, devendo a escola oferecer condições para esta aprendizagem, enfatizando a comunicação em outro idioma, de modo a se envolver com outros no discurso. Isso deve ser possibilitado em sala de aula, por meio de atividades pedagógicas via língua estrangeira (BRASIL, 1998, p. 19-20).

De acordo com o artigo apresentado por Guerra e Camargo (2012), a língua inglesa está presente no cenário brasileiro em diferentes formas de contato tais como rótulos de produtos importados, músicas veiculadas nas rádios, bem como no eventual contato com estrangeiros em visita a nosso país, suscitando a necessidade de atentar para a propriedade comunicativa da língua, fundamental à compreensão. As demandas atuais do mercado de

trabalho brasileiro por profissionais que dominam a língua inglesa, bem como a necessidade de comunicação e expressão no idioma citado na internet e demais meios de comunicação, contribuem para a necessidade de aprender a língua inglesa.

Compreendendo que a língua não se restringe a um sistema, mas que em seu funcionamento permite a comunicação, a proposta deste estudo foi analisar os aspectos cognitivos em oficina de jogos para aprendizagem da língua estrangeira. Para tal proposta, a oficina com jogos se mostrou pertinente para oferecer um contexto ou ambiente comunicativo entre os participantes. Partimos de duas questões norteadoras: qual o papel das oficinas com jogos para a aprendizagem da língua inglesa como idioma estrangeiro? De que maneira os processos cognitivos se apresentam nas oficinas de jogos para a aprendizagem do inglês? O estudo esteve ancorado na perspectiva Piagetiana, tendo como eixo principal os processos da *equilíbrio*¹ – central no desenvolvimento - integrando as assimilações e acomodações, invariantes funcionais do desenvolvimento. Nesse campo teórico, compreende-se que a construção do conhecimento ocorre por meio do processo de *equilíbrio*, promovendo a adaptação da estrutura cognitiva e mudança qualitativa e quantitativa do conjunto de esquemas que compõem o sistema cognitivo.

2 Reflexões acerca dos processos de equilíbrio na aprendizagem da segunda língua

Na obra Piagetiana, o fazer e o compreender são integrados no processo de conhecer, o que está intimamente relacionado ao processo de *equilíbrio*. Nessa perspectiva teórica, *equilíbrio* é compreendida como o “problema central do desenvolvimento”, como indicado no título da obra do autor, Piaget (1976, p.19). Na obra, o autor se refere “às assimetrias entre negações e afirmações. Os desequilíbrios constituem-se desencadeadores, mas não garantem por si só, uma reequilíbrio no sentido de um equilíbrio melhor”.

De acordo com Macedo (1994), os desequilíbrios não têm origem demarcada num fator interno ou externo ao sujeito, incidindo sobre as não correspondências entre negações e afirmações. As negações são resultantes de um processo mais complexo que o das

¹ De acordo com Piaget (1976, p. 11), o processo de *equilíbrio* “conduz de certos estados de equilíbrio aproximado a outros, qualitativamente diferentes, passando por múltiplos desequilíbrios e reequilibrações.” Implicam em uma modificação do sistema cognitivo, uma vez que não são mecânicos e não conduzem ao estado de equilíbrio anterior.

afirmações, pois implica em um não ser, não fazer. O autor ressalta, ainda, que “o progresso do conhecimento consiste justamente nessa busca incessante de eliminação das contradições” (MACEDO, 1994, p. 151). Por essa razão, as afirmações são mais frequentes no desenvolvimento inicial e as negações, construções mais tardias.

O processo de equilibração é permeado por regulações, que, segundo Piaget (1976), caracterizam a maneira como ocorrem as equilibrações e as reequilibrações. Macedo (1994, p. 151), ao explicar as reações às perturbações, lembra que só se pode afirmar que há de fato uma perturbação quando “o sujeito possui uma estrutura capaz de assimilar o evento perturbador”. Ou seja, haverá desequilíbrio cognitivo quando a estrutura já é capaz de reconhecê-lo como tal, desencadeando uma regulação.

As classes de perturbações expostas por Piaget (1976) são divididas em relação à sua origem. As perturbações advindas de erros ou fracassos propiciam *feedbacks* negativos, ou seja, oportunizam (mas não garantem) uma modificação na ação. São opostas às adaptações, concorrentes aos esforços de adaptação do sujeito. Já as perturbações originadas por lacunas e insuficiência de conhecimentos necessários ao sujeito podem levar a um *feedback* positivo, prolongando a atividade assimiladora do esquema. Porém, quando o sujeito reage à perturbação, aplicando a mesma ação tendo em vista sucesso, ou ainda, quando dirige sua atividade em outra direção, não se pode dizer que houve regulação (PIAGET, 1976).

De acordo com Montangero e Maurice-Naville (1998), a regulação representa uma autocorreção, ou seja, um mecanismo interno pelo qual o sujeito realiza modificações em seus esquemas em busca de um equilíbrio melhor. Em Dell’Agli (2002), confere-se que as regulações são formas de o sujeito reagir à perturbações. Podem ser classificadas como automáticas, requerendo pouca variação na ação do sujeito, ou ativas, que exigem uma mudança maior nos meios empregados e implicam em escolha. Apesar de tênue a linha que as divide, uma diferença central as demarca. Nas regulações automáticas, não está implicada a tomada de consciência, ao passo que, as regulações ativas, provocam e constituem-se como “a origem de uma representação ou conceituação das ações materiais” (PIAGET, 1976, p. 27).

No mecanismo de qualquer regulação, há intervenção de dois processos de sentidos opostos: um processo retroativo, que conduz o resultado de uma ação ao seu recomeço; e outro proativo, que conduz a uma correção ou a um reforço. Uma é a negação da outra e há,

nisto, uma preparação para reversibilidade, uma vez que as correções levam às negações (DELL'AGLI, 2002).

Para a aprendizagem e domínio de uma segunda língua, tanto o saber fazer quanto a tomada de consciência da ação são relevantes, pois os dois processos possibilitam ao sujeito a utilização de um conhecimento por meio da ação prática, que, no caso da língua estrangeira, envolve a comunicação e o aprimoramento das produções e reconhecimento dos meios utilizados via tomada de consciência da ação.

Das relações interdependentes existentes entre partes e todo, declina-se a compreensão de que a comunicação em um idioma estrangeiro integra tanto elementos relativos à forma quanto ao conteúdo dessa comunicação, supõe, ainda, ação ativa do sujeito ao mesmo tempo em que o objeto de conhecimento se dá a conhecer pela via das contradições que oferece ao sistema. Essa relação contínua e progressiva envolve antecipações, pré-correções e inferências.

Tomemos como exemplo, o que analisa Piaget (1993) a partir dos experimentos realizados com provas de compreensão em crianças de 9 a 11 anos, nas quais o sincretismo pode ser observado. Foram apresentados provérbios, depois misturadas frases que apresentavam o mesmo sentido do provérbio, escrito de outra maneira. Pediu-se que o sujeito encontrasse a frase correspondente ao provérbio. Os alunos tendiam a não pedir explicações, presumindo que haviam compreendido o sentido literal e oculto dos provérbios, assimilando segundo seus esquemas. Alguns alunos que acreditavam ter compreendido os provérbios encontraram sentenças que, em sua ótica, eram correspondentes, o que não se confirma pela lógica adulta.

O produto desse sincretismo na compreensão é que a criança, ao ouvir uma mensagem com palavras que não compreende (ausência de tomada de consciência), tende a ignorar as partes que não compreendeu (negação da relação parte-todo), ligando as demais palavras, fazendo um esquema de conjunto, efetuando uma compreensão possivelmente equivocada da mensagem (inferências).

Piaget (1993), para ilustrar o sincretismo na compreensão, apresenta o exemplo de um adulto que lê um texto em uma língua estrangeira, da qual não tem muito conhecimento, podendo compreender frases sem obter a compreensão de cada termo individualmente: é constituído assim um esquema de conjunto. Esse esquema leva o sujeito a compreender as

frases com apenas algumas ligações entre um ponto e outro, e essa compreensão pode ou não estar equivocada.

O que ocorre com o sujeito é que, ao ouvir a mensagem, busca assimilar o que foi dito ao seu ponto de vista, sem adaptar-se realmente ao outro, conduta explicada pela centralização do pensamento em uma única perspectiva. No sincretismo da percepção, portanto, o esquema de conjunto e o detalhe são solidários (a relação se dá apenas entre as partes e não ainda entre as partes e o todo – circularidade dialética). Progressivamente, o sujeito vai oscilando entre ambos até que passe a analisar a parte com maior domínio, sintetizando cada vez mais o todo.

No início da aprendizagem da segunda língua, só os aspectos mais evidentes são percebidos (afirmações), e só os esquemas de conjunto (mais gerais) são construídos. Conseqüentemente, os detalhes marcantes e a figura de conjunto são mais ou menos confundidos; depois, graças a esse sincretismo inicial, a análise e a síntese desenvolvem-se de modo interdependente, complementando-se e desencadeando cada vez análises mais aprofundadas das partes e sintetização do todo (PIAGET, 1993, p. 148).

De acordo com Piaget (1993), no raciocínio sincrético, então, há relações entre analogias explícitas e implicação de esquemas globais, encadeando um continuum entre o sincretismo da percepção e a compreensão cuja evolução só é possível por meio de sucessivas tomadas de consciência.

No contexto da tomada de consciência, o jogo é considerado como uma das formas que o ser humano emprega para ter prazer, relacionar-se e, sobretudo, conhecer. Ao longo de seu desenvolvimento, o sujeito se envolve em brincadeiras que vão desde repetições motoras aos mais elaborados jogos de estratégia. No recorte desta pesquisa, será contemplado o tipo de jogo que envolve regras.²

Os jogos, por conterem em sua estrutura possibilidades de interação sujeito-objeto, oportunizando momentos de ação e tomada de consciência, lançam demandas ao sujeito para que supere seu estado atual.

Piaget (1975) define os jogos de regras como uma combinação de atividades sensório-motoras ou intelectuais, permeadas pelo aspecto competitivo, amparada por um sistema de regras. Tais jogos têm em sua estrutura a proposição de um desafio ou um objetivo a se

² Nomenclatura utilizada por Piaget para diferenciar os tipos de jogos: de exercício, simbólico e de regras, atentando para a dimensão competitiva voltada a um objetivo comum entre os jogadores.

cumprir e, quando coletivos, envolvem o aspecto competitivo, pois implicam em apenas um vencedor. Essas propriedades do jogo de regras oportunizam o desenvolvimento de processos cognitivos, afetivos e sociais, que, quando analisados, podem fornecer informações relevantes quanto ao pensamento do sujeito.

O jogo pode se constituir em situação propícia para a observação de processos cognitivos, sociais e afetivos. A situação de jogo oferece ao sujeito impasses e situações-problema, demandando dele o desenvolvimento de estratégias para que seja capaz de jogar e, talvez, vencer (REBEIRO, 2012).

O jogo pode desencadear, através de sua estrutura, os mecanismos necessários ao processo de tomada de consciência como, por exemplo, ao ter o sujeito que controlar os meios e criar estratégias adequadas para vencer os obstáculos impostos pela situação lúdica.

Ao elaborar uma estratégia e empregá-la no jogo, o sujeito precisa levar em consideração não apenas suas ações, mas também a ação dos demais jogadores, que irá interferir em suas próximas jogadas. Ao iniciar um processo reflexivo sobre suas ações, realizando uma tomada de consciência sobre elas, o sujeito pode mudar sua estratégia, implicando em uma regulação de sua ação. Macedo (2009, p.50) alerta que “[...] em uma situação de jogo, o pensamento que reflete, faz inferências, classifica, ordena, toma decisões, teoriza ou contempla simultaneamente o próprio jogo e seu oponente deve se articular com um corpo que olha, escuta, age, sente e consente [...]”.

Ao relacionar a teoria da equilibração à situação de jogo, Macedo (2009) destacou o papel dos observáveis e das coordenações. Na teoria da equilibração, os observáveis têm um papel de grande relevância, pois não tratam apenas do que o sujeito é capaz de perceber no momento, mas também o que compreende ou pensa a respeito. Observar compreende, também, a dimensão afetiva, pois envolve uma atribuição de sentido, e não pode ser dissociada da dimensão cognitiva.

Observáveis não se referem apenas ao que o sujeito percebe, pois seus esquemas de ação e estrutura cognitiva estão implicados na forma com que o sujeito percebe, auxiliando em uma visão mais precisa, ou acarretando em deformação. Os observáveis são, portanto, “o que a experiência permite constatar por uma leitura imediata dos fatos” (PIAGET, 1976, p. 46).

As coordenações, por sua vez, consistem em inferências que o sujeito é capaz de realizar, constituem-se de relações estabelecidas pelo sujeito e que extrapolam os dados observados ou percebidos instantaneamente por ele. Podem apresentar-se equivocadas por serem muito limitadas ou generalizadas (PIAGET, 1976, p. 46).

O que um jogador é capaz de perceber de uma partida em um dado momento o leva a fazer inferências sobre quais são as próximas ações para obter sucesso, ou vitória. Os demais jogadores são afetados por essas ações, pois, individualmente, já poderiam estar estabelecendo suas estratégias individuais; a mudança de um componente do jogo (peça, carta etc.) produzida pela ação do adversário convida o jogador a estabelecer novas estratégias.

Ao pensar no papel da oficina de jogos na aprendizagem da segunda língua, relacionamos três pontos-chaves da ação docente, destacados por Campos e Macedo (2011). Os autores discutem o papel mediador do professor, analisando os aspectos centrais: intencionalidade, reciprocidade e transcendência. Intencionalidade diz respeito à intervenção do professor, que mobiliza o aluno / sujeito, passando a compartilhar um foco comum, quando este percebe o sentido da tarefa e a assume como sua, solidariza em uma ação intencional, recíproca ao mediador. Transcender, neste caso, implica em ampliar o aprendido, estabelecendo relações com outras situações para além da experiência imediata.

A proposta de oficina de jogos deve contemplar a interdependência entre os fatores para que corresponda a uma vivência e oportunize aprendizagens de maior significado para os alunos.

3 Metodologia

A pesquisa qualitativa, de natureza descritivo-interpretativa, se circunscreveu no âmbito da observação, registro e análise dos dados, ou seja, na atribuição de significado àquilo que, enquanto pesquisador, se vivenciou ou observou (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; GARCIA, 2010).

O objetivo geral do estudo foi analisar, no contexto de oficinas com jogos, aspectos cognitivos relacionados à aprendizagem da língua inglesa como idioma estrangeiro. Como

objetivos específicos o estudo propôs reconhecer aspectos cognitivos relativos à aprendizagem da língua inglesa, manifestos pelos sujeitos nas oficinas de jogos.

Os participantes da pesquisa, 11 estudantes de uma escola estadual de Londrina-PR, foram selecionados por meio de sorteio entre todos os alunos de uma turma do 6º ano do ensino fundamental, realizado pela professora de inglês que utilizou os números da lista de chamada em uma das aulas semanais como critério para selecioná-los. O jogo utilizado na oficina foi produzido por uma das autoras. A oficina ocorreu duas vezes por semana, durante as aulas de inglês, em outro ambiente da escola, no período de três meses, totalizando 16 encontros. Ao selecionar os alunos para cada partida, a pesquisadora buscou fazer combinações entre os sujeitos de modo a oportunizar diferentes arranjos interpares. As sessões foram filmadas, com o apoio de uma pesquisadora auxiliar e ocorriam em espaço distinto da sala de aula, em mesas dispostas no pátio da escola.

A pesquisa atendeu às demandas éticas de pesquisa envolvendo seres humanos no Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos da Universidade Estadual de Londrina (CONEP 268) - parecer n. 288/2011.

3.1 O Jogo: *The English Game*

Intitulado *The English Game*, o jogo de tabuleiro consiste em um trajeto percorrido por peças, no qual cada espaço é demarcado por uma cor diferente (azul, verde, vermelho e amarelo), que corresponde a uma pilha de cartas separadas pelo mesmo código de cores. Cada cor implica em um tipo de carta contendo um desafio diferente, portanto, é atribuída uma escala de pontuação diferenciada para cada tipo de desafio. Os jogadores se organizam para começar a partida, jogando o dado; aquele que tirar o maior número inicia. Caso haja empate, apenas os jogadores que empataram jogam o dado novamente. O participante move sua peça e retira uma carta de cor correspondente ao espaço do tabuleiro no qual sua peça parou. Neste jogo, como conteúdos da língua inglesa, destacam-se o verbo ser/estar, os pronomes pessoais, saudações, além de um vocabulário variado (classes de palavras, como animais, cores, alimentos e objetos), como pode ser visto na Figura 1.

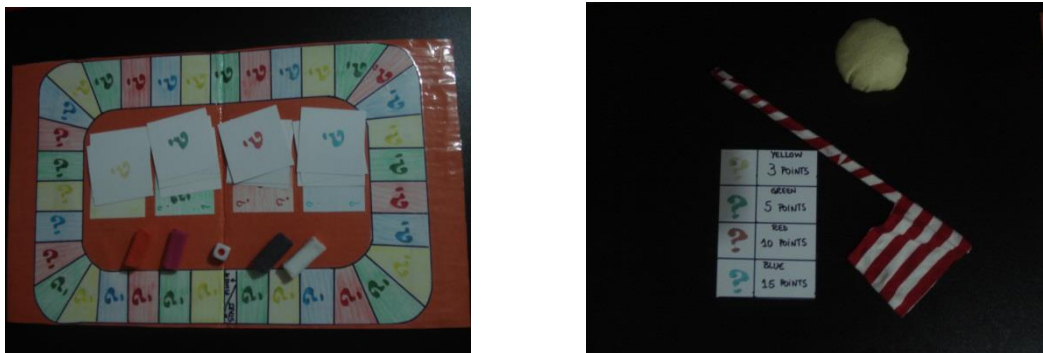


Figura 1 - Componentes do jogo *The English game*

Fonte: Elaboração Própria

Um objeto semelhante a uma bandeira pode ser confeccionado para que os participantes possam realizar correções ou resolver os desafios após os colegas e, assim, também ganhar os pontos referentes à carta utilizada no momento.

O jogo finaliza quando o tabuleiro é percorrido pelos jogadores. Somam-se os pontos. O jogador com o maior número de pontos vence a partida. Vale lembrar que cada jogador ou dupla deve dispor de papel e lápis para anotar os pontos, além de desenhar ou registrar as frases produzidas.

4 Resultados: Aspectos cognitivos manifestados pelos sujeitos nas oficinas de jogos

Os aspectos cognitivos envolvidos na aprendizagem abrem espaço para várias discussões. Entretanto, no sentido de estabelecer um recorte do que seria analisado, sem deixar de reconhecer a amplitude dos possíveis desdobramentos, os elementos selecionados para a análise dos aspectos cognitivos não foram determinados *a priori*, mas ao serem observados pela pesquisadora nas oficinas com os jogos, se tornaram objeto de análise.

Durante as primeiras explicações das regras dos jogos, realizadas integralmente em língua inglesa, os alunos pediam tradução de termos, faziam expressões faciais de estranhamento ou, ainda, pediam que as explicações fossem feitas em português pela pesquisadora. Mesclavam respostas na língua materna e na língua inglesa. A pesquisadora optou por apresentar a transcrição dos diálogos, mantendo destaque em itálico para as palavras ditas em inglês durante as oficinas.

Nos momentos posteriores à explicação, a pesquisadora realizava a confirmação da compreensão, que consistia em verificar, em português, o que os participantes haviam compreendido. Alguns alunos afirmavam não ter compreendido a explicação, mas respondiam às questões, feitas em português, com informações da fala da pesquisadora expressa anteriormente, em inglês. Ao ouvir as mensagens que continham palavras conhecidas e desconhecidas, os jogadores se depararam com as lacunas de seu conhecimento e domínio da língua não materna. Vejamos que, por exemplo, enquanto A10 aparenta estar mais inseguro a respeito das palavras que não sabe A4 permanece atento a outras pistas do ambiente, como os gestos e as expressões, o que o auxilia a compreender parte do que não conhece.

O fragmento de protocolo do jogador A4 demonstra que os gestos que acompanhavam as explicações da pesquisadora auxiliavam a compreensão, conforme apresentado a seguir:

| | |
|---|---|
| <p>P: Antes de vocês jogarem, quero saber - foi difícil entender minha explicação?</p> <p>A10, A7, A4, A9: não.</p> <p>P: que coisas vocês usaram para entender minha explicação? (silêncio)</p> <p>A7: quando você fala inglês é difícil de entender.</p> <p>P: vocês acham difícil, mas..</p> | <p>P: Then, A11 asks A8. Ok? Understand?</p> <p>A10: não.</p> <p>P: Fala, A10, qual é a tua dúvida?</p> <p>A10: não entendi nada.</p> <p>P: Você não entendeu</p> |
|---|---|

As lacunas, evidenciadas por interações que oferecem condições necessárias, mas não suficientes, geram perturbações. Estas podem ser incorporadas pelo sujeito, que buscará resolvê-las, ou negá-las, caso o sistema ainda não seja capaz de encontrar uma melhor forma de organização para responder à demanda da perturbação (GARCIA, 2010).

As lacunas também se tornaram evidentes na compreensão de A7, em uma interação com P. No exemplo a seguir, A7 faz relações de significado para compreender o que P disse:

| |
|---|
| <p>P: Do you want to play again? Let's play again?</p> <p>A7: Fala de novo essa palavra.</p> <p>P: <i>Let's play again.</i> (pausadamente).</p> |
|---|

Por esse exemplo, podemos analisar que o sujeito A7 utilizou um esquema de ação que, muito provavelmente, é requerido na sala de aula. Compreende-se esquema, nesta perspectiva de análise, como “uma coordenação da ação, um ‘saber fazer’, por meio do qual o sujeito assimila os objetos às suas estruturas” (MACEDO, 1994, p. 148). Assim, é possível identificarmos, no procedimento desse jogador, que ele (A7) compreendeu a mensagem pelo seu conteúdo e contexto, mas precisou confirmar sua compreensão, traduzindo cada trecho da pequena frase. A7, nessa situação, associou palavras a significados, assimilou o conteúdo, mas não o integrou ou modificou esquemas, tendo em vista essa nova assimilação.

A4, por sua vez, percebeu lacunas na compreensão, mas as compensou, acompanhando os gestos de P e estabelecendo relações com palavras desconhecidas. A7 utilizou o esquema de tradução, com o qual está familiarizado, o que evidencia já possuir alguma compreensão das palavras desconhecidas com apoio em pistas do contexto. A4 também resolve o conflito, lançando mão da linguagem gestual. Em ambos os casos, a compreensão está apoiada em elementos que permeiam o significado da expressão, garantindo a comunicação. A10, por outro lado, não reconhece que compreende quando as informações são dadas em outra língua, afirmando que nada compreendeu, mas, quando responde às perguntas com as informações ditas em inglês, denota relativa compreensão da mensagem.

A dinâmica desse processo de aprimoramento, oportunizada pelo jogo, ocorre mediante assimilações constantes, tanto do objeto quanto das próprias escolhas ou meios empregados, permitindo que o sujeito busque o que é conhecido para si, em cada situação nova que lhe é apresentada e, a seguir, incorpore esse elemento novo à estrutura já existente.

O novo ou a novidade, nesse contexto de oficina de jogos, é a comunicação em outra língua. Esse *novo* demanda dos sujeitos não apenas a assimilação de termos em inglês, mas, também, uma nova forma de lidar com a língua, uma vez que o esquema de tradução termo a termo não se constitui por si só, suficiente, embora seja necessário para compreender as explicações das regras dos jogos e jogar bem o jogo. Os jogadores foram convidados a estabelecer um novo contato com a língua e, nesse novo contato, depararam-se com afirmações e negações, reveladoras das lacunas ou da insuficiência de seus esquemas diante da demanda do jogo.

Na situação descrita a seguir, apresentamos os protocolos de jogo dos alunos A8, A6 e A2, que precisavam falar nomes de alimentos em inglês. A8 fez algumas tentativas, mas reconheceu que as palavras pertencem a outro idioma, não tendo certeza se estão em inglês.

A8: sashimi.. é?
 P: acho que sashimi é japonês..
 A8: yakisoba
 P: hmm.. acho que não..
 A6: meu pai é japonês. E é.

Em outro trecho da mesma partida, A2 não reconhece a contradição dos termos e recorre a uma palavra que pertence a outro idioma. Nesse sentido, é como se o conjunto de negação da palavra em português pudesse incorporar a palavra em qualquer outro idioma. Assim, diante da proposta de apresentar o termo em inglês, A2 oferece uma palavra qualquer que possa negar o termo em português. Após ser questionado pela pesquisadora, que intencionava manter o conflito cognitivo ativo, A2 tenta justificar sua resposta, reafirmando sua escolha. Observemos o fragmento do protocolo, a seguir:

A2: taiwan.
 P: taiwan é alimento?
 A6: não!
 A2: taiwan *fish*.
 P: é uma cidade não é?
 A2: é aqui no centro.
 P: é um restaurante?
 A2: é um restaurante de peixe.
 P: é o nome de um peixe, taiwan?

Nos trechos acima, vemos A6 e A8 percebendo a contradição. Ao se tornar observável, o erro permite que busquem alternativas para tentar equilibrar negações e afirmações, pois,

se os termos apresentados não estão em inglês, o que seriam alimentos em inglês? Na condição de se tornar observável ao sujeito, a negação se constitui em perturbação. Observemos, por exemplo, a conduta de A8, que poderia ser nomeada do tipo beta. O jogador entrou em contato com o que o perturbava, reconhecendo como um desafio, e assim seus mecanismos de regulação foram acionados, incorporando esse elemento perturbador à realização de pequenas mudanças que se constituem enriquecimento do sistema (GARCIA, 2010).

A2, por sua vez, diante da contradição, utilizou uma palavra que não obedece aos critérios (ser em inglês e representar alimento), recorrendo ao nome de um restaurante como termo em inglês que está sendo requerido, apenas porque é uma palavra em outro idioma. Ou seja, trata-se de considerar o conjunto da negação, sem especificações: tudo o que não é em português servirá para responder à demanda proposta. Os questionamentos de P não foram suficientes para que A2 percebesse o erro, mantendo conduta tipo alfa, ou seja, por meio de sua ação de fabulação, nega a perturbação, que não é percebida como tal (PIAGET, 1976; GARCIA, 2010).

As perturbações são imprescindíveis no processo de equilibração. Elas estão implicadas no desequilíbrio cognitivo, uma vez que provocam relações entre afirmações e negações. Porém, o que garante o aprimoramento da estrutura cognitiva não é o desequilíbrio, mas, sim, a possibilidade de superá-lo. A reequilibração constitui-se na busca de um novo equilíbrio, aprimoramento, uma melhor forma de organização da estrutura cognitiva (DELVAL, 2002; MACEDO, 2009; GARCIA, 2010).

Em diversas ocasiões da oficina, a resolução de conflitos cognitivos ocorria ora individualmente, ora na interação entre jogadores. De acordo com Garcia (2010), além de reconhecer as perturbações, o sujeito precisa realizar regulações, derivando de *feedbacks* negativos ou positivos. Os *feedbacks* negativos referem-se aos erros e fracassos e levam a compensações ou correções. Já os *feedbacks* positivos envolvem ausência, seja de um objeto, de uma das condições necessárias para concluir a ação ou, ainda, de conhecimento necessário para resolver o conflito propiciado pela perturbação.

De acordo com Piaget (1976, p. 24), a regulação consiste em “retomada A’ de uma ação A é modificada pelos resultados desta, logo quando de um efeito contrário dos resultados de A sobre seu novo desenvolvimento A””.

Discutimos, agora, as regulações que ocorrem por meio dos *feedbacks* positivos. No trecho da jogada a seguir, exemplificamos uma regulação da ação a partir de *feedbacks* positivos cuja proposição requeria que os jogadores produzissem uma frase contemplando dois critérios: usar o verbo *to be* e o pronome pessoal *we*.

Os sujeitos A6 e A2 conseguem se lembrar das três formas do verbo *to be* e do significado do pronome pessoal *we*. Ou seja, nessa ocasião, dispõem dos elementos necessários para realizar a tarefa. Nas primeiras tentativas, A6 e A2 percebem que elas são insuficientes. Os sujeitos conseguem produzir uma frase que comporte os critérios pedidos.

Do ponto de vista gramatical, a sentença não está correta, porém é possível perceber uma regulação, uma vez que os sujeitos refazem suas produções a fim de alcançar um resultado mais apropriado à demanda. No trecho a seguir, o mesmo sujeito A2 regula sua ação e produz uma sentença, estabelece hipóteses e, posteriormente, desenvolve uma maneira diferente de organizar as palavras, adequando-as à demanda da tarefa e ao sentido da frase. Observemos os trechos de protocolos a seguir:

A6: *We*. o que é *we*?

P: é um dos pronomes pessoais, lembra que tinha *I, you, she..*

A2: eu?

P: *she, he*

A2: nós! Nós!

P: e o verbo *to be*? Vocês lembram? Tem três formas do verbo *to be*.

A2: *is*,

A6: *Ari, ãm!* (sic)

P: agora que vocês já sabem o que são as duas coisas, vão fazer a frase.

A6: *is my friend*

A2: *this is my friend*

A2: My name is you, A2?

P: fala mais perto que acho que a câmera não pegou.

A2: Não. *My name is A2, you?* Como se fala e?

P: o que você quer falar?

A primeira tentativa de A2 mostrou-se ineficaz, porém, ao estabelecer novas hipóteses, o sujeito chegou a uma forma que satisfaz os critérios de produção. A observação desse fragmento de jogo nos aponta como reflexão o fato de que a dinâmica do jogo convida os sujeitos a repensarem suas estratégias e provoca seu pensamento para que uma melhor forma de organização seja alcançada. No entanto, para que ocorra esse aprimoramento do sistema cognitivo, são necessários o envolvimento do jogador, a compreensão das regras e o reconhecimento das perturbações provocadas pelas situações.

A dimensão do compreender, ou da tomada de consciência da ação, tem como foco não mais o resultado, mas, sim, seu sentido, pois sua busca consiste no entendimento dos meios e das razões que produzem um determinado desfecho. “O plano da compreensão é o do domínio da estrutura, do sistema que regula a ocorrência de um certo fenômeno” (MACEDO, 1994, p. 76).

Ao longo das jogadas do *The English Game* percebemos que as produções dos alunos poderiam ser utilizadas de modo a possibilitar momentos de autocorreção e reflexão sobre a elaboração de frases na língua inglesa. Optamos por recuperar, pelas filmagens e registros por escrito, as produções dos alunos realizadas nas sessões do jogo e desenvolvemos uma nova proposta. Realizamos, então, uma última jogada com 10 jogadores (um dos sujeitos não estava presente na escola naquela data), divididos em duplas e trios, substituindo as cartas originalmente propostas por novas cartas que continham as produções realizadas nas jogadas anteriores. O objetivo era que os alunos pudessem rever frases corretas e incorretas do ponto de vista gramatical, produzidas por eles nas oficinas anteriores, oportunizando uma correção ou uma revisão das produções realizadas. Foram mantidas as regras do jogo e a escala de pontuação. As sentenças foram subdivididas entre as quatro cores do tabuleiro, de acordo com a escala de pontuação que diferenciava o valor das cartas.

Na última sessão da oficina, foram constituídos três grupos e as cartas do jogo foram substituídas por frases produzidas pelos jogadores durante as partidas anteriores. Optamos

por apresentá-la destacadamente, para analisarmos as oficinas com jogos como espaço para aprendizagem do inglês.

No excerto a seguir, os jogadores A3 e A5 dialogam sobre a sentença: *My name is Bob and Lisa*. Ambos perceberam erros nas frases e justificaram a correção (mesmo que parcial), pautados no sentido geral da frase e no significado de *my* (meu).

P: ok, quer usar a *flag*? A1, A3, A5, *would you change*?

A3: tá errada, é um nome só..

A5: ou *they*.. *they name*

A3: *Is*

A5: are bob and Lisa.

P: vamos escrever essa mudança que vocês disseram aqui? Queria que vocês explicassem porque vocês mudaram!

A5: porque *MY* é meu, só que aqui no caso é dois nomes Bob e Lisa.

Observemos a situação descrita a seguir. Em uma determinada jogada, o grupo branco recebeu a carta com a frase *You is birifou*, intencionando dizer “você é bonita”. A3 e A5 falam sobre o uso do verbo *to be* e realizam modificações para que haja concordância do ponto de vista gramatical. O protocolo apresentado a seguir é referente ao diálogo de A3 e A5, na solução desse impasse.

A3: eu sei!

A5: eu sei, peraí. YOU IS BIRIFOU. Coloca aí YOU ARE, e beautiful você sabe como escreve.

A10: you beautiful (cantando).

A3: Aqui tá certo.

A5: não, é you ARE. Porque você lembra quando eu falei you is beautiful e a professora deu errado, daí eu falei YOU ARE beautiful e a professora deu certo?

O sujeito A5 corrige a primeira parte da frase, baseando-se em experiências anteriores pautadas em tentativa, erro e acerto. A modificação executada por A5 é correta, do ponto de vista gramatical, e o resultado a que chegam é satisfatório para ambos e provavelmente

seria satisfatório em um contexto de teste. Contudo, não podemos afirmar, por meio desse exemplo, que A5 compreendeu as regras gramaticais implicadas em sua decisão.

Avaliar o aluno, pautando-se apenas no produto, não garante que o processo esteja correspondendo ao progresso (ou acerto) evidenciado por suas respostas. O contexto de jogo oferece a oportunidade para o professor entrar em contato com as justificativas dos alunos para determinadas escolhas. Isso propicia uma avaliação mais aprofundada acerca dos procedimentos do aluno, não restrita ao resultado apresentado. Acessar o pensamento do aluno sobre suas produções por essa via pode constituir-se como parte da avaliação do processo de aprendizagem do sujeito.

5 Considerações finais

Sem ação do sujeito não há comunicação. O meio (colegas, professores, no caso da escola) representa possibilidades de promover desequilíbrios cognitivos que poderão desencadear processos de construção do conhecimento. Assim, quando um sujeito se envolve em uma comunicação na língua estrangeira, buscando transmitir uma mensagem com suas palavras, pode ser compreendido, ou pode ser questionado. As intervenções provocadas por fatores como leitura de novos textos, apresentação de novas possibilidades de formação de frases, comunicação oral ou escrita em parceria com outros sujeitos emitem importantes *feedbacks*. Ao compreenderem a mensagem, por exemplo, os sujeitos que se tornam coautores na interlocução com o autor confirmam que ele foi capaz de produzir mensagem. Ou ainda, ao não compreenderem a mensagem e devolverem um questionamento, apontam lacunas ao outro, o que pode desencadear uma busca por formas mais elaboradas de comunicação.

Ao refletir sobre a oficina de jogos como um cenário propício para a aprendizagem da língua estrangeira, destacamos que: suscitam a ação do sujeito que deve produzir algo de acordo com a consigna, utilizando seus esquemas para construir e comunicar na LE; evidenciam lacunas no conhecimento ou confirmam produções bem elaboradas à partir das interações comunicativas entre os jogadores, ou correspondência às demandas do jogo para comunicação na língua estrangeira; possibilitam a reflexão sobre produções próprias a fim de aprimorá-las do ponto de vista gramatical e levam o sujeito a utilizar o que conhece da LE

para produzir, suscita a ação prática, saber fazer ou saber como se comunicar na LE. Na medida em que o sujeito se envolve na tarefa, é convidado a estabelecer correlações entre conteúdo e forma, estabelecendo relações de significado, aprendendo uma nova língua.

Na oficina proposta, os sujeitos se depararam com a alternância entre situações comunicativas e demandas referentes aos conhecimentos da língua inglesa. Alternar situações de jogo com atividades de instrução formal pode ser uma estratégia promissora. Observar o jogo e como seus participantes elaboram suas estratégias fornece dados importantes sobre a organização cognitiva do sujeito. A situação de jogo pode ser propícia para que o sujeito enfrente contradições e lacunas do seu processo de construção do conhecimento.

Manter o conflito cognitivo ativo pode auxiliar os alunos na busca pela eliminação de contradições, superação do conflito cognitivo e novo equilíbrio. A prática de jogos nas aulas de inglês provoca, como reflexão, a necessidade de repensarmos a visão dissociada entre jogar e aprender, pois é possível aprender jogando e jogar aprendendo. Consideramos importante uma investigação que venha ampliar a análise que realizamos acerca dos aspectos cognitivos no processo de aprendizagem da segunda língua, com o uso de jogos, no ambiente da sala de aula.

Referências

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br> >. Acesso em: 20 set. 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> > . Acesso em: 20 set. 2011.

CAMPOS, M.C.R.M.; MACEDO, L. de Desenvolvimento da função do professor em oficinas de jogos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 2, p.211-220, Jul-Dez. 2011.

DELL'AGLI, B. A. V. **Os jogos de regras como um recurso diagnóstico psicopedagógico**. 2002. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DUARTE, M. S. A reforma do ensino de língua inglesa no Brasil. **Inter-Ação**: Rev. Fac. Educ. UFG, Goiás, v. 32, n. 1, p. 173-199, jan./jun. 2007.

GARCIA, H. H. G. O. **Adolescentes em grupo**: aprendendo a cooperar em oficina de jogos. 2010. 275 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br>>. Acesso em: 12 jul. 2011.

GUERRA, M. M.; CAMARGO, M.R.R.M. Educandas do PEJA em: conversas sobre a língua inglesa e sua influência no cotidiano. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 22, n. 39, p.139-159, jan-abr. 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, L. Teoria da Equilibração e jogo. In: _____ (Org.) **Jogos, psicologia e educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p.21-43.

MACEDO, L. **Ensaio Construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MONTANGERO, J.; MAURICE-NAVILLE, D. **Piaget ou a Inteligência em evolução**. Trad. Tânia Beatriz Iwaszko Marques. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PIAGET, J. **A linguagem e o Pensamento da criança**. Trad. Manuel Campos, Marina Appenzeller e Áurea Regina Sartori. Inserir edição, a partir da 2ª. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

PIAGET, J. **A equilíbrio das estruturas cognitivas**: problema central do desenvolvimento. Trad. de Alvaro Cabral, Rio Janeiro: Zahar: 1976.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Trad. De Alvaro Cabral, 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIRES S.S. Ensino de inglês na educação infantil. In: SARMENTO, S. ; MÜLLER, V. (Orgs). **O ensino do inglês como língua estrangeira**: estudos e reflexões. Porto Alegre: APIRS, 2004. p.204-232.

REBEIRO, G.B. F. **Fatores protetivos e o jogo de regras Rummikub**: um estudo com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

Enviado em Fevereiro/2013
Aprovado em Novembro/2013

Matemática: contextualização, limites socioculturais e ambientais de sua aplicação no cotidiano discente

Rosineide Xavier Figueiredo

Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) – Campus Vitória da Conquista, BA -Brasil
rose.xf02@gmail.com

Milton Ferreira da Silva Júnior

Departamento de Ciências Agrárias e Ambientais da Universidade Estadual de Santa Cruz – Ilhéus, BA -Brasil.
notlimf@gmail.com



EDUCAÇÃO: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

A problemática ambiental tem sido objeto de estudo e preocupação da sociedade contemporânea. Por sua vez, a educação transforma o modo de pensar e de agir dos sujeitos por meio de um ensino contextualizado e interdisciplinar, despertando neles o senso crítico. Levando isso em consideração, esta pesquisa estudou especificamente a Matemática, ciência do raciocínio lógico e instrumento para que o homem interfira na construção de uma sociedade pautada na interpretação da natureza para uma vida sustentável, e também buscou investigar os limites socioculturais da implantação das práticas ambientalistas na contextualização do ensino da referida disciplina para o alcance do que Capra (1996) chama de Alfabetização Ecológica. A pesquisa foi realizada com alunos das primeiras e quartas séries dos Cursos de Modalidade Integrada do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), campus de Vitória da Conquista, durante o mês de dezembro de 2011. A investigação foi quantitativa, com aplicação de questionário, e os dados coletados permitiram alcançar resultados que levantaram propostas de mudanças no ensino e na aprendizagem não só da Matemática, mas, também, das demais disciplinas, no sentido de contribuir para o desenvolvimento de atitudes e valores do comportamento humano.

Palavras-chave: Alfabetização Ecológica. Ensino Contextualizado. Interdisciplinar. Matemática. Problemática ambiental.

Mathematics: contextualization, sociocultural and environmental limits of its application in the students' everyday lives

Abstract

The environmental issues have been the subject of study and concern in the contemporary society. In its turn, education changes the ways of thinking and acting of the individuals through a contextualized and interdisciplinary teaching, awakening them to a critical sense. Taking this into account, this research studied specifically mathematics, which is not only the logical reasoning science but also an instrument which can be used by man to interfere in the building of a society based on his interpretation of nature in order to achieve a sustainable life. It also sought to inquire into the social and cultural limits of the introduction of the environmental practice in Mathematics teaching in order to reach what Capra (1969) calls "Ecological Literacy". The survey was carried out with first and fourth-grade students of the Integrated Mode Courses in the Federal Institute of Education, Science and Technology of Bahia (IFBA), campus Vitoria da Conquista, during the month of December 2011. As it was a quantitative research, a questionnaire was applied and the collected data made it possible to reach results that generated proposals for changes in teaching and learning not only mathematics but also other disciplines, aiming to contribute to the development of attitudes and values concerning the human behavior.

Keywords: Ecological Literacy. Real Context Teaching. Interdisciplinary. Mathematics. Environmental issues.

Matemáticas: contextualización, límites socioculturales y ambientales de su aplicación en el cotidiano discente

Resumen

La problemática ambiental ha sido objeto de estudio y preocupación de la sociedad contemporánea. A su vez, la educación transforma el modo de pensar y de actuar de los sujetos por medio de una enseñanza contextualizada e interdisciplinar, despertando en ellos el sentido crítico. Tomando esto en consideración, esta investigación estudió específicamente las Matemáticas, ciencia de raciocinio lógico e instrumento para que el hombre interfiera en la construcción de una sociedad pautada en la interpretación de la naturaleza para una vida sostenible, y también buscó investigar los límites socioculturales de la implantación de las prácticas ambientalistas en la contextualización de la enseñanza de la referida disciplina para el alcance de lo que Capra (1996) llama de Alfabetización Ecológica. La investigación se realizó con alumnos de los primeros y cuartos años de los Cursos de Modalidad Integrada del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Bahia (IFBA), campus de Vitória da Conquista, durante el mes de diciembre de 2011. La investigación fue cuantitativa, con aplicación de cuestionario, y los datos recolectados permitieron alcanzar resultados que levantaron propuestas de cambios en la enseñanza y en el aprendizaje no solo de Matemáticas, sino también de las demás disciplinas, en el sentido de contribuir para el desarrollo de actitudes y valores del comportamiento humano.

Palabras clave: Alfabetización Ecológica. Enseñanza Contextualizada. Interdisciplinar. Matemáticas. Problemática ambiental.

1. Introdução

A educação é uma prática de cunho social que implica na interação do homem com o seu contexto socioeconômico, político e cultural, interferindo em seus processos de aprendizagem. Então, é nesse espaço que o indivíduo pode adquirir uma consciência ecológica com o desafio de harmonizar objetivos socioeconômicos e ambientais e redefinir os padrões de uso de recursos naturais.

Assim sendo, a escola passa a ser “um espaço/mundo do questionamento, da mediação/confronto entre teorias e práticas, da recriação de teorias e práticas [...]” (PRADO; DAMASCENO, 2007, p. 25), onde o indivíduo realiza suas aspirações e reflete sobre o fazer, como fazer e o que fazer em certos contextos e limites socioculturais. Dessa forma, é necessário que haja a exploração e atualização dos aprendizados. O professor, segundo Laudares (2004), precisa estimular o estudante a propor soluções, a levantar hipóteses, a organizar, a comparar, a analisar os seus resultados e a associá-los com o espaço no qual está inserido. Como diz Moretto (2010, p.46) “a construção do conhecimento é resultado de uma interação social, via linguagem e imersão em determinado contexto cultural, com o objetivo da inserção do sujeito em seu meio”.

Entretanto, a realidade do ensino atual, baseada na transmissão compartimentada do conhecimento, dificulta a interação com a realidade social. Surge um novo paradigma, o qual, segundo Capra (1996), sugere que a análise do todo é imprescindível, ou seja, cada componente de um ecossistema tem importância representativa dentro do contexto de sistemas vivos, constituindo o que ele chama de redes.

Na ciência, essa descoberta foi bastante significativa, pois mostra que não existe nenhum fenômeno mais importante do que outro, todos se completam formando uma estrutura única de objetividade científica. Os inúmeros avanços na Matemática diminuíram a imprecisão do modelamento dos fenômenos da natureza. Capra (1996) declarou que vários modelos de sistemas só foram formulados quando novas ferramentas matemáticas ficaram disponíveis, tornando possível a resolução de equações complexas. Assim, as inúmeras descobertas contribuíram para o aparecimento de novas teorias matemáticas a exemplo do cálculo diferencial, topologia, geometria fractal.

Essa geometrização dos problemas matemáticos deu à ciência uma infinidade de aplicações em todos os campos, pois o aparecimento de novos fenômenos contribuiu para o avanço na teoria matemática. Isso mostra que a Matemática da Complexidade não representa um conjunto de fórmulas e expressões escandalosas que impedem o seu entendimento e aplicação de maneira objetiva, mas, sim, uma importância para a resolução de problemas das mais diversas áreas. Por isso, “contextualizar a matemática é essencial para todos”, afirma D’Ambrósio (1996, p. 115).

Além disso, a contextualização da Matemática se faz necessária, porque muitos dos problemas em seu ensino são oriundos tanto da forma isolada como é trabalhada como de sua própria concepção euclidiana, por vezes hegemônica, na linearidade do seu conhecimento. A Organização Curricular para o Ensino Médio (BRASIL, 2008, p.69) prevê a integração e articulação dos conhecimentos em processo permanente de contextualização. Dessa forma, “é importante que os alunos percebam a Matemática como um conhecimento social e historicamente construído” e não formal e inesperadamente acontecido, pois se trata de uma ciência capaz de mobilizar competências que solucionam problemas em situações apropriadas, de maneira a transferir essa capacidade de resolução de problemas para os acontecimentos de outras áreas do conhecimento e da atividade humana nos limites socioculturais considerados.

O conhecimento matemático é necessário “como instrumento para lidar com situações da vida cotidiana ou, ainda, como forma de desenvolver habilidades de pensamento” (BRASIL, 2000, p.111). Portanto, a contextualização é imprescindível, pois mobiliza competências para solucionar problemas em situações apropriadas, de maneira a transferir essa capacidade para os acontecimentos do mundo social. Assim, os aspectos referentes ao meio ambiente natural e socioeconômicos, políticos e culturais podem ser tratados de maneira contextualizada para se atingir um desenvolvimento que “busca melhorar a qualidade de vida humana, respeitando a capacidade de suporte dos ecossistemas” (DIAS, 2004, p.31).

Na contextualização dos fatos, o grande desafio é harmonizar objetivos socioeconômicos e ambientais e redefinir padrões de uso de recursos e das finalidades do crescimento, porém, para atingi-lo é necessário que o indivíduo seja ecologicamente alfabetizado ou ecoalfabetizado, como diz Capra (1996), ou seja, compreenda os princípios

de organização dos ecossistemas.

O trabalho a ser executado pela educação e por outras esferas da sociedade é o fortalecimento dos princípios da ecologia para que eles sejam, sempre, manifestados, pois se observa que a crise ecológica é também uma crise de educação, cujos princípios têm que estar voltados para a sustentabilidade. Orr (2006, p.11) ressalta que “o desequilíbrio dos ecossistemas reflete um desequilíbrio anterior da mente, tornando-o uma questão fundamental nas instituições voltadas para o aperfeiçoamento da mente”. Nesse contexto, surge a Alfabetização Ecológica que, segundo Mitchell (2009), trabalha educação com o desenvolvimento do indivíduo voltado à formação integral para que ele possa despertar-se no cuidado pelos outros seres vivos e repensar suas atitudes no que se refere às necessidades de sobrevivência.

Para tanto, a importância da vida e da sustentabilidade será absorvida quando, de fato, a escola se comprometer a trabalhar com o ensino e a aprendizagem de habilidades e procedimentos que envolvam formação de valores, transformando as informações e conceitos em conhecimento que trarão benefícios a todos.

Esse trabalho da escola desperta no indivíduo uma amorosidade pela natureza, destaca a importância da sustentabilidade do planeta Terra e desenvolve a Inteligência Naturalista ou Ecológica, que consiste “numa atração pelo mundo natural” (ANTUNES, 1998, p. 62). Ela é uma das sete inteligências, na Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, que representam um conjunto de habilidades mentais vitais ao pleno desenvolvimento humano.

O aprimoramento dessa inteligência, no sentido da manutenção e preservação do meio ambiente, contribui para que o indivíduo mantenha uma relação inteligente no controle entre cognição, emoções, sentimentos e psicomotricidades para desenvolver e manter sustentabilidade na relação homem natureza. Afinal, “numa visão sistêmica, a Natureza não é algo que está fora do âmbito humano, o mundo na sua integralidade contém de forma entrelaçada o ambiente natural e cultural, sendo o homem um elemento importante de ambos” (NICOLLIER; VELASCO, 2008, p.15-36), ou seja, natureza é parte do ambiente, não elaborada pelo homem, e cultura refere-se ao conhecimento adquirido e empregado socialmente, conforme afirmam Andrade, Soares e Huck (1999). Essa interação mostra, segundo Mitchell (2009), que a inteligência naturalista incorpora a alfabetização cultural como algo relevante para a Alfabetização Ecológica.

Além disso, o indivíduo, por meio do raciocínio lógico dedutivo, utiliza conceitos, teorias e histórias para explicar os fenômenos naturais. Nesse momento, há interação entre as inteligências naturalista e lógico-matemática, pois usa instrumentos matemáticos na exploração da natureza. A última inteligência, na concepção de Gardner, quando estimulada, elabora na pessoa “novas formas sobre o pensar e uma percepção apurada dos elementos da grandeza, peso, distância, tempo e outros elementos que envolvem nossa ação sobre o ambiente” SANTOS, 2004, s.p.). Assim sendo, as atividades voltadas aos temas ambientais contribuem para interação entre todas as disciplinas, fazendo com que o estudante conheça seu espaço e o seu contexto social, além de influenciar na formação integral e na reflexão de suas atitudes como um indivíduo alfabetizado ecologicamente.

Portanto, a integração das disciplinas em torno de temas voltados aos aspectos socioeconômicos e políticos da comunidade tornará o papel da alfabetização ecológica ainda mais significativo. Nesse aspecto, Orr (1996) coloca que o objetivo da educação é formar a personalidade humana mediante os conhecimentos cognitivo, emocional e psicomotor que são introduzidos em sua mente por meio dos sentimentos associados aos fatos, técnicas e informações discutidas. Por essa razão, segundo Mitchell (2009), há necessidade de formar indivíduos alfabetizados ecológica e cientificamente por meio da pesquisa, despertando a curiosidade, a imaginação e o senso crítico. No caso da Matemática, segundo Laudares (2004), os PCNs buscam relacionar observações do mundo real com representações (esquemas, tabelas, figuras) e essas representações com os conceitos matemáticos, tornando-os relevantes para a ciência e a sociedade.

Os saberes dos diversos campos do conhecimento, por sua vez, podem ser interagidos de forma interdisciplinar, uma prática que “comparecem as disciplinas, as atividades de ensino e de aprendizagem, as concepções de ciência, de realidade” (BICUDO, 2010, p.216). Na realização de projetos ambientalistas com a Matemática, a interação entre as disciplinas deve se transformar num processo em que há construção do conhecimento de forma dinâmica, refletindo na mudança do comportamento, afirmam Leite, Ferreira e Scrich (2009). Nesses projetos, as ações coletivas e cotidianas têm mais ênfase e abrem discussões em torno da temática ambiental, estimulando o exercício da cidadania de forma crítica e consciente.

Na Matemática, essas atividades representam o despertar do raciocínio para uma

nova linguagem presente no cotidiano. Ela passa a ter um novo tratamento científico, pois a prática interdisciplinar, segundo Luck (2010), promove uma ampliação da visão de mundo e sua complexidade, além de posicionar o homem na realidade e na produção do conhecimento, propiciando a transformação em todos os sentidos. Portanto, “pensar o ensino da Matemática, na atualidade, requer uma reflexão sobre a função social do conhecimento matemático no século XXI [...]” (CRUSOÉ, 2009, p. 51).

2 Material e Métodos

Este artigo fez parte da pesquisa desenvolvida no Mestrado do Programa de Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente (PRODEMA) da UESC, Ilhéus/BA, durante o mês de dezembro de 2011. Ela teve como ponto de partida a busca de possíveis soluções para as questões ambientais por meio da contextualização do ensino da disciplina Matemática, ministrada nos Cursos de Modalidade Integrada que envolvem a formação técnica de nível médio, apresentando disciplinas do núcleo comum e do curso técnico.

A área de estudo é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), campus de Vitória da Conquista, localizada ao sudoeste do estado da Bahia.

Os sujeitos desse estudo foram cento e trinta e um estudantes (131) matriculados nas 1ª e 4ª séries dos Cursos da Modalidade Integrada no ano letivo de 2011. Eles foram submetidos ao formulário socioeconômico e cultural, com a finalidade de traçar o seu perfil.

O estudo utilizou o método quantitativo com aplicação de questionário estruturado, contendo perguntas de múltipla escolha, o que é adequado para apurar opiniões e atitudes explícitas e conscientes dos participantes. “Eles tratam de probabilidades, associações estatisticamente significantes, importantes para se conhecer uma realidade” (CODATO; NAKAMA, 2006, p. 35), já que o trabalho selecionou uma grande quantidade de informações numéricas representativas de um universo.

O enfoque qualitativo foi usado nas questões em que os participantes tiveram que justificar as respostas dadas. Esse método trabalha com opiniões e enfatiza o subjetivo que “pode levar a resultados objetivos, claros e concisos, desde que o pesquisador ao interpretar os dados dê o sentido “real” que foi transmitido pelos sujeitos pesquisados”, enfatizam Codato e Nakama (2006, p.35). Então, o presente estudo completa o quantitativo na interpretação dos dados e vice-versa. O questionário aplicado objetivou detectar as

características do ensino e da aprendizagem da Matemática em que estão inseridos e a contribuição dela nas questões ambientais.

Como houve quantificação na coleta das informações, então os dados foram tratados pela análise descritiva para garantir a precisão, evitando distorções, pois ela tem por objetivo encontrar fenômenos, expondo-os detalhadamente, classificando-os e interpretando, como atesta Vieira (2002).

Dos cento e trinta e um alunos que responderam às perguntas, 58 são do sexo masculino e 73 do sexo feminino, distribuídos pelas sete turmas que participaram da pesquisa: o primeiro ano dos quatro cursos, Meio Ambiente, Informática, Eletrônica e Eletromecânica, e o quarto ano de todos estes cursos, exceto o de Eletrônica. A idade dos alunos de primeiro ano variou entre 13 e 17 anos e os de quarto ano, entre 17 e 21 anos. Isso mostra, claramente, que a faixa etária dos estudantes está normal para a série cursada. Uma parte deles vem de outras cidades e regiões, atraída pelas ações do instituto que são aplicadas no desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas estendidas à comunidade, ações estas que preparam o aluno para a vida a partir de uma concepção de sociedade, trabalho, cultura, educação, tecnologia e ser humano.

3 Resultados e Discussão

Por apresentar uma linguagem precisa e formal, a matemática exige uma prática constante e permite uma argumentação concisa e universal. Mesmo sendo abstrata, essa disciplina se originou a partir da necessidade diária do homem, ao longo da história das civilizações. Tendo esse foco como base, foi perguntado aos alunos se eles já utilizaram a Matemática para resolver os problemas do seu dia a dia, o que pode ser visualizado na Figura 1 que 109 discentes (cerca de 83,2%) disseram que sim e 22 (cerca de 19,8%) disseram que não.

Os alunos que já utilizaram a Matemática para resolver os problemas do dia a dia, citaram algumas situações, a saber:

Distância de um local a outro, contas de porcentagem, tempo de estudo e lazer, cobrar dívidas, fatura de cartão e parcela de alguma loja, tamanho de móveis, dividir um alimento, compra em supermercado, planejar orçamento doméstico, administrar e manipular o dinheiro na loja para calcular o desconto do produto, tamanho de cada parte da peça de tricô, diferenciar horários adversos em relógios diferentes, relacionar dinheiro com o que devo gastar, orçamento de trabalho

escolar, gasto na escola, juro de cartão de crédito, pagamentos, receita de culinária, promoção, áreas de alguns espaços, divisão de itens entre pessoas, arquitetura residencial, renda familiar (alimentos, produtos, energia).

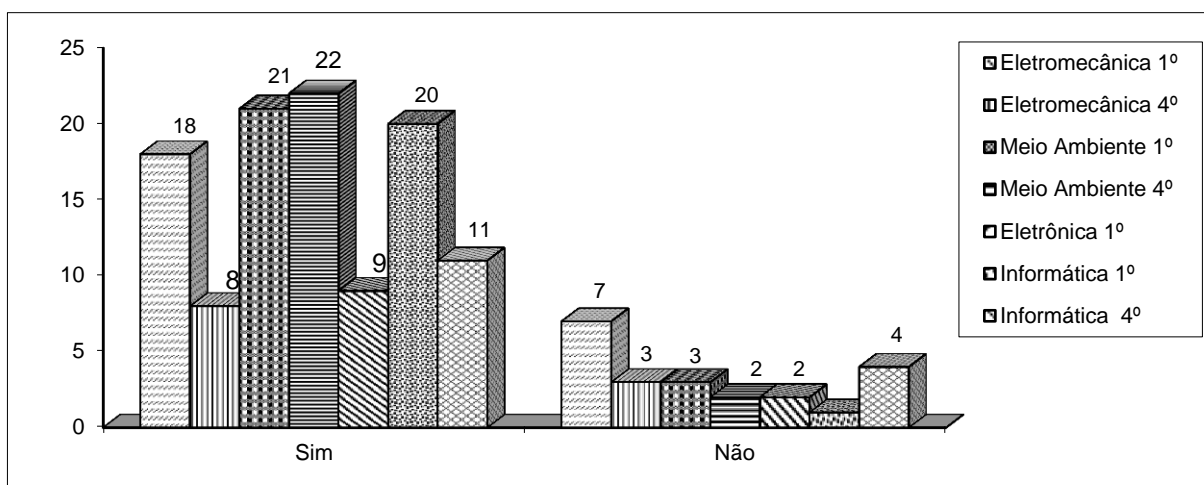


Figura 1 - Uso da matemática na resolução dos problemas do dia a dia
Fonte: Dados da pesquisa

Percebe-se que foram elencadas situações mais voltadas à economia, horários e outros exemplos corriqueiros da vida diária. Todavia, alunos do quarto ano de Meio Ambiente, por terem disciplinas específicas da área que usam cálculos, citaram esgotamento sanitário, tratamento de água. Nesses casos, a Matemática entraria na representação da quantidade de produtos utilizados nas etapas e no uso da modelagem, para representar e explicar todos os fenômenos que ocorrem desde os reversíveis até as reações químicas numa sequência de relações e fórmulas. Houve aplicação dos conhecimentos matemáticos adquiridos nas disciplinas técnicas e não um estudo contextualizado no período em que os conteúdos foram explorados.

Foi, também, perguntado aos estudantes se já utilizaram a Matemática para resolver os problemas ambientais, detectando-se que 63 (cerca de 48,1%) utilizam e 68 (cerca de 51,9%) não utilizam, conforme Figura 2.

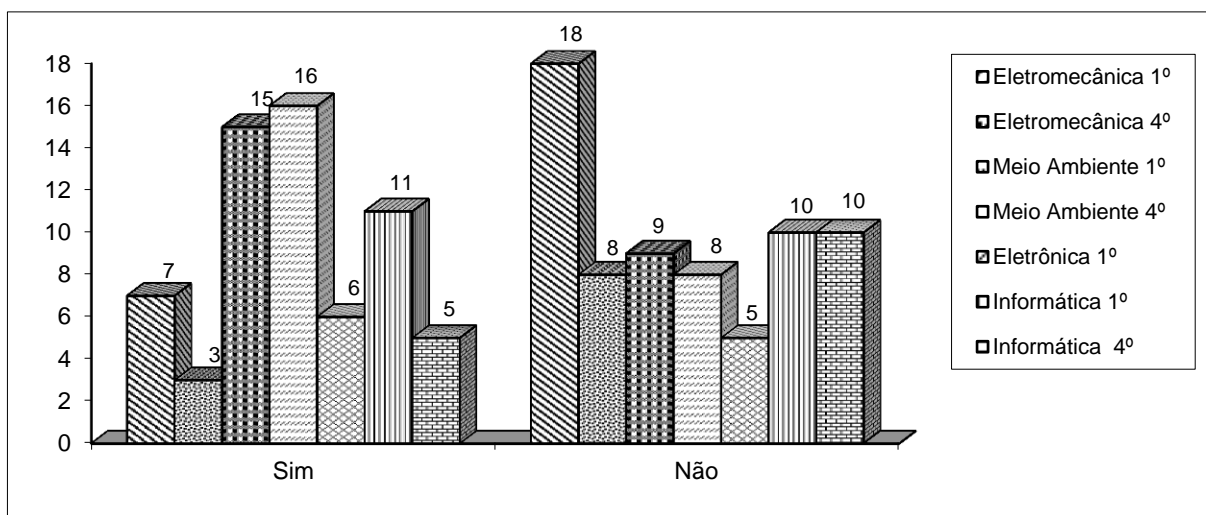


Figura 2 - Utilização da matemática para resolver problemas ambientais

Fonte: Dados da pesquisa

O IFBA, Campus de Vitória da Conquista está utilizando a temática ambiental como foco das discussões, mas ainda precisa ser mais abordada pelas disciplinas como forma de atender às necessidades urgentes do contexto socioeconômico e político em que se encontra a sociedade.

A utilização da matemática como ferramenta para resolver problemas em geral, e não só os ambientais, contribui para abrir os horizontes, transformando a linguagem formal e os símbolos matemáticos em ferramentas. “Tem-se tornado cada vez maior a necessidade de que a Matemática, como disciplina escolar, acompanhe por um lado a evolução da sociedade e por outro, a evolução da ciência” (FILIPPSEN, 2003, p.2).

Diante disso, foi feita a seguinte pergunta aos alunos: *quando a matemática é mais importante para você?*, e obteve-se como resultado 82 (cerca de 62,6%) pessoas que disseram que ela é importante quando entendem o conteúdo e veem aplicação na realidade; 42 (cerca de 32,7%), quando conseguem entender a solução dos problemas; 4 (cerca de 3,1%), quando é estudada de forma abstrata; 2 (cerca de 1,5%), quando é estudada de forma repetitiva/ pronta/ decorada; e 1 (cerca de 0,76%) não respondeu, como é apresentado no gráfico 3. A maioria percebe que a matemática está presente no seu cotidiano e que, conforme Fonseca (2008, p. 17), “os fenômenos ou fatos podem explicar a sistematização dos conteúdos matemáticos”, ou seja, ver a aplicação dos mesmos num contexto mais amplo.

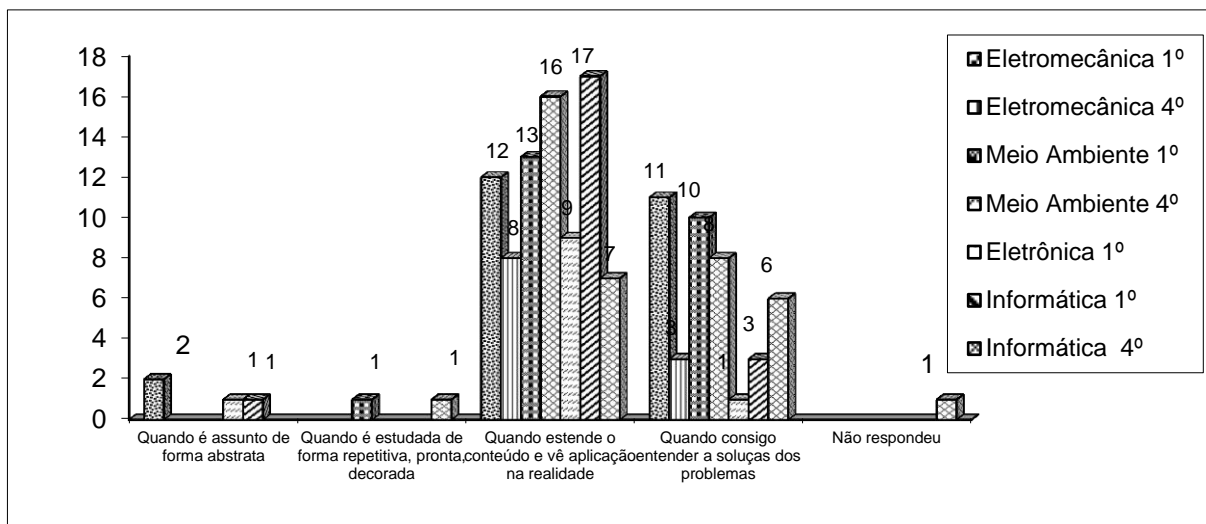


Figura 3 - Quando a Matemática é importante
Fonte: Dados da pesquisa

Diante de tais considerações, conclui-se que, para o aluno, é importante questionar a respeito do conteúdo aplicado ao cotidiano para que ele possa associar, construir, comparar e, finalmente, chegar a uma conclusão. Nesse sentido, há necessidade de seleção de conteúdos e um trabalho de contextualização dos mesmos para que esses sujeitos tenham o êxito esperado pelo ensino e pela aprendizagem da Matemática.

O aluno foi indagado: *o que acha mais importante trabalhar na Matemática?*

Apenas 59,54% dos alunos (78 deles) acreditam que é significativo trabalhar conteúdos voltados à realidade. Os alunos das primeiras séries de Meio Ambiente, Informática e Eletromecânica e da quarta série de Meio Ambiente enxergam que o cotidiano constitui uma grande fonte de recursos para explicar os conceitos matemáticos. O restante, conforme gráfico 4, se distribuiu da seguinte forma: 18 (cerca de 13,74%) preferem que seja trabalhado só o conteúdo da disciplina, outros 18 (cerca de 13,74%) só conteúdos voltados ao vestibular, 16 (cerca de 12,2%) só temas abstratos voltados aos conteúdos (práticas) e 1 considera tudo relevante (cerca de 0,76%).

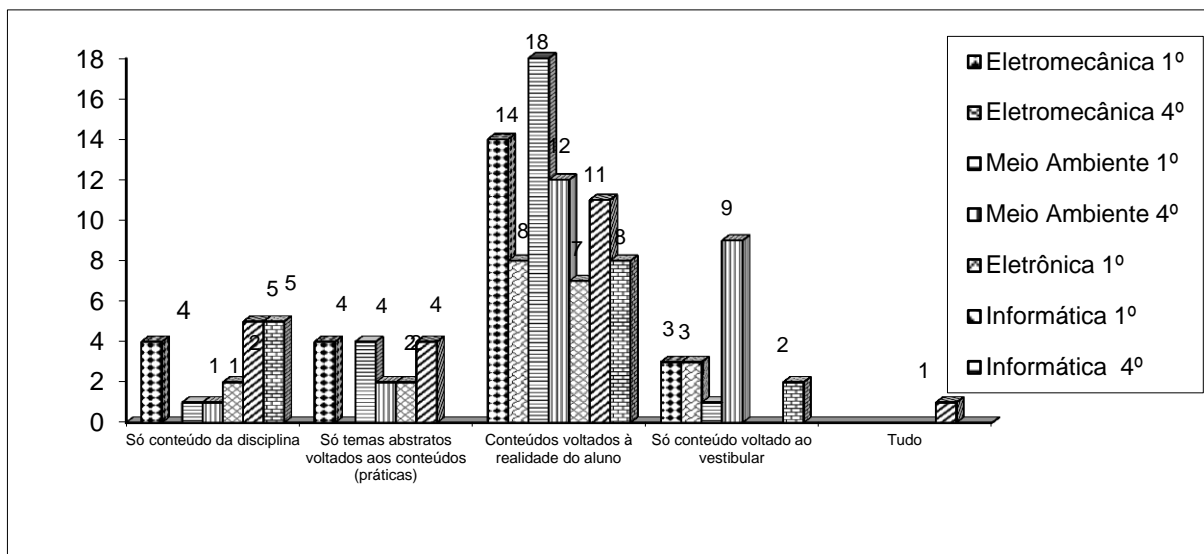


Figura 4 - O que é mais importante se trabalhar na Matemática

Fonte: Dados da pesquisa

Diante das últimas considerações, percebe-se que, para o aluno, os conteúdos se tornariam mais fáceis quando aplicáveis à realidade mais próxima. De fato, torna-se significativo e mais prazeroso transformar as informações em ferramentas úteis ao contexto do sujeito.

Ao estudante também foi perguntado: *qual assunto você mais discute nas aulas de Matemática?*

As opções de resposta para essa pergunta foram: a) temas políticos; b) temas econômicos; c) temas sociais; d) temas ambientais; e) todos os citados e f) nenhum deles.

O resultado, apontado na Figura 5, foi: 1 indivíduo discute temas ambientais (cerca de 0,76%); 4 discutem temas políticos (cerca de 3,05%); 10, temas sociais (cerca de 7,63%); 42, temas econômicos (cerca de 32,06%); 48, nenhum dos citados (cerca de 36,64%) e 22 discutem todos os citados (cerca de 16,79%). Isso significa que há uma diversidade de temas que são debatidos durante as aulas de Matemática, mas não se pode deixar de considerar que hoje os temas se entrelaçam. Enfatizando essa situação, Souza e Roseira (2010) falam que o conhecimento matemático precisa ser abordado pelas várias dimensões do mundo real: cultural, socioeconômica e política.

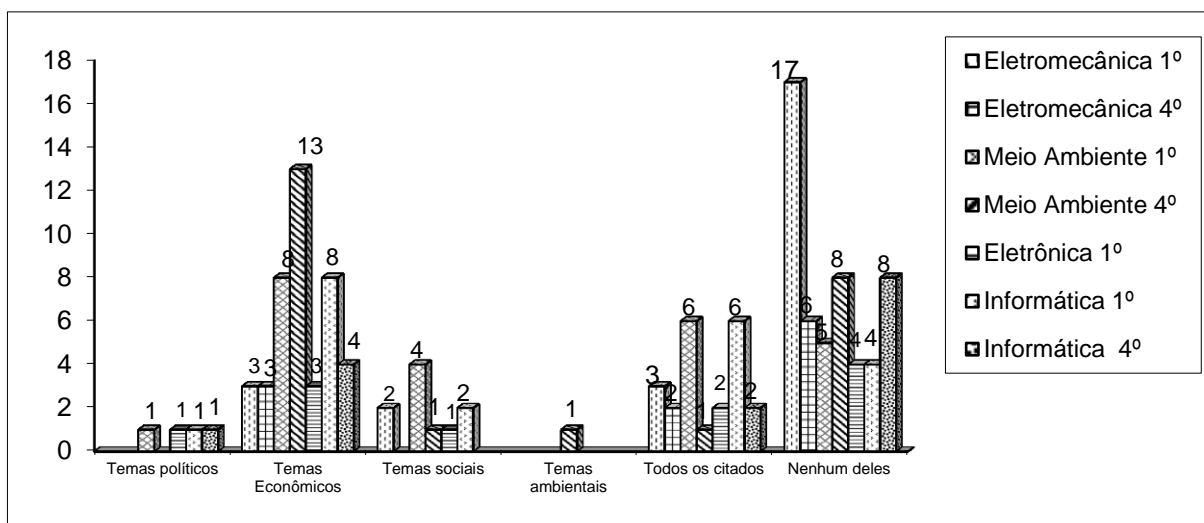


Figura 5 - Assunto mais discutido nas aulas de Matemática

Fonte: Dados da pesquisa

Os temas econômicos são mais enfatizados nas aulas pelo fato de apresentarem mais proximidade com a matemática (exigem mais cálculo) e se torna mais cômodo para os professores direcionarem essa temática.

O percentual de estudantes que não discutem nenhum dos temas propostos na pergunta, durante as aulas, é alto. Para eles, as aulas são meramente transmissão continuada de assuntos. Fato que sugere uma prática pedagógica que integre todas as questões: socioeconômicas, políticas, culturais, com uma vertente para os problemas ambientais. É importante considerar que a discussão de outros temas nas aulas de Matemática dá significado aos conhecimentos a serem abordados, porém é necessário que haja correlação entre os conceitos adquiridos e a vivência dos indivíduos de forma a compreender e a transformar o contexto. Essa ideia no ambiente matemático ultrapassa o espaço da sala de aula com suas técnicas e símbolos, ou seja, os conhecimentos, os conceitos e procedimentos matemáticos são compreendidos em suas dimensões socioeconômicas, políticas, históricas e culturais, mesmo se tratando de uma ciência de caráter abstrato.

Discutir, por exemplo, a respeito do crescimento econômico significa dizer que as atividades humanas, segundo Capra (2005), estão causando danos irreversíveis. Esse caso é apenas para mostrar que é possível buscar na matemática possíveis soluções para diversos problemas. A educação precisa acompanhar o surgimento de novas tecnologias e as transformações do mundo contemporâneo, pois o aluno precisa “compreender a cidadania como participação social e política” (OLIVEIRA, 2006, p.24). Nessa nova vertente

educacional, os cidadãos são capazes de desenvolver capacidades de pesquisar e de criar, em substituição ao velho sistema de memorização.

“A educação — um campo altamente sensível às novas demandas e temáticas sociais — incorpora a preocupação ambiental em seu universo propriamente educacional, transformando-a em objeto da teoria e prática educativa” (CARVALHO, 2001, p.189).

Para executar tais mudanças, o sistema educacional precisa passar por transformações em sua estrutura e se fundamentar, segundo Capra (2008), na alfabetização ecológica que significa muito mais do que educação ambiental, sendo o alicerce da transformação da reforma escolar. As bases tecnológicas da matemática, por exemplo, precisam se estruturar e se adequar às novas exigências do alunado e do próprio sistema que está influenciando, cada vez mais, as discussões em torno dos problemas ambientais.

De acordo com Lopes (2002, p.391) “a aprendizagem contextualizada é associada, nos PCNEM, à preocupação em retirar o aluno da condição de espectador passivo, em produzir uma aprendizagem significativa e em desenvolver o conhecimento espontâneo em direção ao conhecimento abstrato”, ou seja, é preciso desenvolver a construção do conhecimento por meio do contato com a realidade.

Esse contato facilita a aprendizagem do aluno, no tocante à assimilação dos conceitos matemáticos. A diversificação do uso de metodologias, por sua vez, contribui para que o aluno alcance o real, proporcionando a ele a construção do conhecimento de maneira concreta e o desenvolvimento de habilidades e de várias aplicações. Uma delas é o projeto interdisciplinar que trabalha com diversas disciplinas e envolve vários professores com ritmos e interesses diferenciados, tornando esse tipo de atividade ainda mais interessante e cooperativo, pois favorece um ambiente de trabalho onde interagem todos os envolvidos (discentes e docentes), instigando diversas discussões.

Aos alunos foi perguntado se julgavam conveniente os professores trabalharem juntos, 94 deles disseram que sim (cerca de 71,8%); 4 (cerca de 3,05%), não; 32 (cerca de 24,4%), depende da situação; e 1 não respondeu (cerca de 0,76%), conforme mostra a Figura 6.

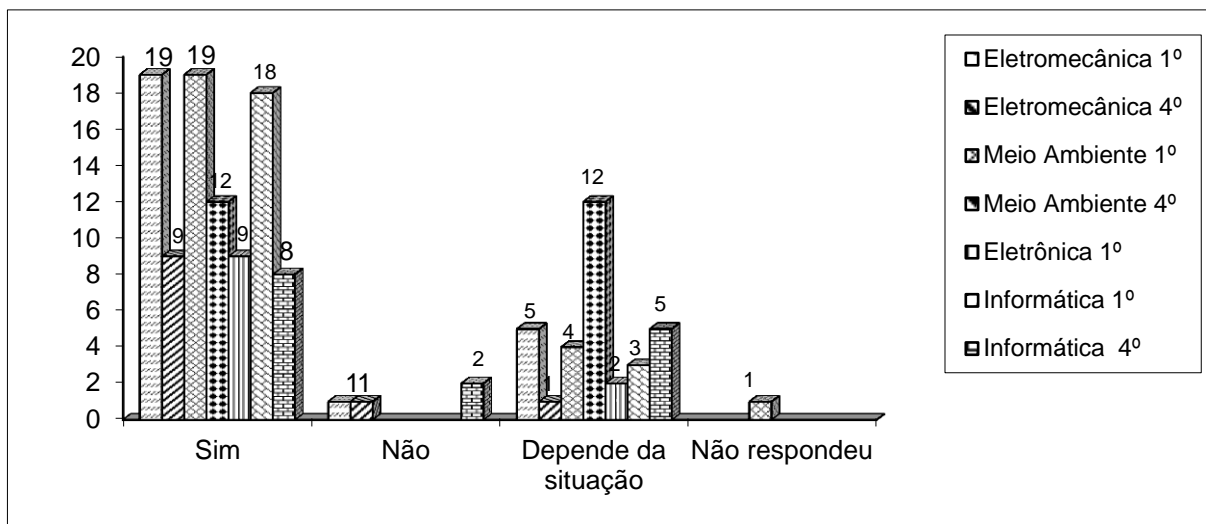


Figura 6 - Preferência do aluno pelo trabalho dos professores em conjunto

Fonte: Dados da pesquisa

Na Figura 6, observa-se que os alunos do 1º ano de Meio Ambiente, Eletromecânica e Informática responderam que é importante relacionar o saber de uma disciplina com o das outras como uma maneira de aumentar as informações e enriquecer o conhecimento adquirido e aplicado ao contexto social. Na justificativa de tal pergunta, os alunos do 1º ano de Eletromecânica justificaram: “Nos ajudam mais a assimilar assuntos”(A₁). “Um pode ajudar o outro a passar melhor os conhecimentos” (A₂). “Estimula a coletividade” (A₃).

De fato, para o aluno, nesse tipo de trabalho os professores se engajam, trocando experiências, e o resultado, em grande parte, é satisfatório. O estudante trabalha com prazer, mostra sua criatividade e constrói seu conhecimento por meio da troca de ideias com seus pares.

Na turma da 4ª série, a resposta não mudou muito: “Para fazer pontes entre áreas distintas” (A₄). “Integração é uma forma de dinamizar o trabalho” (A₅).

Na turma da primeira série de Meio Ambiente, os alunos justificaram: “Um trabalho realizado coletivamente resulta em mais resultados, atinge objetivos com mais eficiência” (A₆). “Só confirma o fato de que as disciplinas estão interligadas, e juntas, podem debater muitos alunos e dessa forma, o conhecimento aplicado é mais completo” (A₇).

Esse grupo enfatiza a aprendizagem como principal objetivo da atividade em grupo. Outro disse que depende da situação e justificou: “Dependendo do projeto, às vezes uma matéria atrapalha a outra” (A₈). Esse aluno é a favor de que os professores trabalhem juntos. Contudo, os educadores precisam construir e discutir a ideia para perceber se atingirá o

objetivo da atividade, para não constituir apenas mais um trabalho facilitador do ensino e da aprendizagem.

Os alunos veteranos do Curso de Meio Ambiente (4ª série) responderam: “Estimula a participação dos alunos” (A₉). “Quando conhecimentos diferentes se juntam, tudo fica mais fácil pra entender, potencializa as capacidades cognitivas discentes” (A₁₀).

Os alunos expuseram que se motivam mais nesse tipo de dinâmica, pois discutem diversos temas e estimulam a aprendizagem dos mesmos. Um aluno dessa turma respondeu que depende da situação: “Algumas não gostam de aderir às regras de grupo” (A₁₁).

Essa fala trata do comprometimento dos professores e das matérias envolvidas, pois, em alguns casos, os responsáveis pelas disciplinas não se envolvem ou não planejam o projeto, ficando o trabalho desconectado dos demais.

Os alunos da primeira série de Informática justificaram: “Prende a atenção do aluno” (A₁₂). “Melhor aproveitamento/aprendizagem” (A₁₃).

Na opinião desse grupo, o trabalho coletivo contribui para um melhor desempenho escolar. Os alunos veteranos desse curso disseram: “Interligar as matérias facilita o aprendizado” (A₁₄). “As aulas passam a ser interativas” (A₁₅).

Percebe-se que a visão dos alunos (1ª ou 4ª) é a mesma: foca os conteúdos das disciplinas na realidade e estimula o discente a se interagir nas atividades.

Na 1ª série de Eletrônica, as opiniões ficaram parecidas com as demais: “Há uma absorção melhor dos conteúdos” (A₁₆). “Interação de disciplinas e maior entendimento dos alunos em diferentes assuntos” (A₁₇).

Na pesquisa de Milanezi (2006, p.96), um aluno abordou a respeito da importância da atividade interdisciplinar quando disse que “é um trabalho em que não há uma matéria apenas para ser trabalhada”. Essa fala traduz as colocações que os estudantes do IFBA fizeram, no sentido de envolver várias áreas do saber na mesma discussão.

Esses comentários servem de base para a reflexão no que se refere às mudanças do ensino e da aprendizagem: bases tecnológicas, metodologias utilizadas pelos professores. A didática empregada por eles não se adequa mais às necessidades e exigências do atual contexto social.

Como o aluno de hoje é ativo, acaba exigindo e gostando que o professor traga novidades para o espaço da sala de aula, que seja inovador na dimensão de

procedimentos e atitudes. Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, “o aluno constrói conhecimento com significado, nisso se identificando com as situações que lhe são apresentadas, seja em seu contexto escolar, seja no exercício de sua plena cidadania” (BRASIL, 2008, p.83).

Para o professor, não existe uma receita pronta de técnicas eficazes para se atingir as metas interdisciplinares. O docente precisa saber o momento certo de combinar o conteúdo com a metodologia a ser aplicada em sala de aula, pois o importante para os sujeitos do ensino e da aprendizagem é o aumento das informações que são traduzidas em saber social.

Não basta *juntar* as disciplinas por áreas afins ou por assuntos e realizar uma atividade. É necessário um estudo profundo sobre de um tema que esteja ligado ao contexto mais próximo do aluno para que seu conhecimento seja transformado em saber social e de real significância para ele.

4 Considerações Finais

O ensino de Matemática no IFBA, campus de Vitória da Conquista, garante a inserção social do educando. Essa educação integra o saber e o fazer, a ação e reflexão crítica sobre a ação, gerando um processo de constante valorização do conhecimento do aluno.

Os alunos utilizam a Matemática para resolver os problemas do dia a dia. Só que apenas os da quarta série do Curso de Meio Ambiente apresentam aplicação em situações mais amplas e de caráter mais social. Nesse caso, houve a transformação da linguagem formal e dos símbolos matemáticos em ferramentas mais precisas, que abriram os horizontes para contextos complexos.

Tem-se a convicção de que a Matemática precisa acompanhar a evolução social e da ciência, uma vez que as exigências em torno do cidadão estão cada vez mais crescentes no que se refere à solução dos problemas.

Em relação aos aspectos ambientais, os alunos desse mesmo curso são os que mais aplicam a Matemática como ferramenta para solucioná-los, em virtude das disciplinas técnicas que utilizam os saberes matemáticos. Os demais discentes utilizam tais saberes, mas com outro foco. Isso se deve ao fato de que as discussões a respeito das questões ambientais não são constantes, limitando-se aos momentos em que se realiza alguma

atividade que exija pesquisa.

Quando há aplicação do conteúdo matemático, o aluno busca soluções, repensa a realidade e utiliza os conhecimentos que já possui. Esse fato será possível mediante a interação do professor, aluno e realidade social.

Os sujeitos desse estudo desejam que o ensino da Matemática seja repensado, que o professor reflita se as práticas pedagógicas já existentes acompanham o progresso e as exigências do mundo real, mesmo porque esses discentes já se despertaram para a importância da contextualização do conteúdo.

Diante disso, faz-se necessária a aplicação das técnicas interdisciplinares como forma de associar os diversos saberes, tendo o cotidiano como uma grande fonte de recursos para explicar os conceitos. Os alunos da instituição aqui tratada apreciam essas atividades. Nelas, acabam assimilando mais informações que serão transformadas em conhecimento útil à sua realidade, e há até uma redução das dificuldades de abstração dos conteúdos matemáticos.

Ao tomar a realidade como objeto de discussão, o aluno analisa a sua postura como cidadão. A inclusão dos problemas socioeconômicos, políticos e culturais, notadamente os ambientais, no currículo e nas atividades escolares expõe a importância dos diversos conteúdos matemáticos. No caso específico do instituto, os alunos são conscientes da importância da proximidade com a problemática ambiental, só que a realização de trabalhos precisa aumentar para que esses indivíduos criem valores de sustentabilidade econômica e sociocultural, e exerçam seus papéis de cidadãos ecológicos.

Diante do exposto, é essencial a continuidade da pesquisa no tocante ao tempo de discussão da temática ambiental no campus, para garantir a missão do instituto que é de formar indivíduos atuantes e críticos, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento sustentável.

Referências

ANDRADE, J. de; HUCK, R.; SOARES, L. F. de A. **Identidade cultural no Brasil**. São Paulo: A9, 1999.

ANTUNES, C. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. 16ed. Campinas: Papirus, 1998.

BICUDO, M. A. V. Possibilidades pedagógicas. In: _____ (Org.). **Filosofia da educação matemática: fenomenologia, concepções, possibilidades didático-pedagógicas**. São Paulo: UNESP, 2010. p.213-223.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretária de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias.** Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SemTec). **PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais – ciências da natureza, matemática e suas Tecnologias.** Brasília: MEC/SemTec, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2011.

CAPRA, F. Alfabetização ecológica: o desafio para a educação do século 21. In: TRIGUEIRO, A.(Coord.). **Meio Ambiente no século 21: 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento.** 5ed. Campinas: Armazém do Ipê, 2008. p.19-33.

CAPRA, F. **As conexões ocultas: uma ciência para uma vida sustentável.** Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Cultrix, 2005.

CAPRA, F. **A teia da vida.** São Paulo: Cultrix, 1996.

CARVALHO, I. C. de M. **A invenção do sujeito ecológico: sentidos e trajetórias em educação ambiental.** 2001. 411f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001. Disponível em: <http://www.reasul.org.br/mambo/files/tese_isabelcarvalho.pdf>. Acesso em: 12 out. 2011.

CODATO, L. A. B.; NAKAMA, L. Pesquisa em saúde: metodologia quantitativa ou qualitativa?. **Revista Espaço para a Saúde**, Londrina, v.8, n.1, p.34-35, dez. 2006. Disponível em: <http://www.ccs.uel.br/espacoparasaude/v8n1/v8n1_artigo_6_nota.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2011.

CRUSOÉ, N. M. de C. **Interdisciplinaridade: representações sociais de professores de matemática.** Natal: EDUFRRN, 2009.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação matemática: da teoria à prática.** Campinas: Papirus, 1996. (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

DIAS, G. R. **Ecopercepção: um resumo didático dos desafios socioambientais.** São Paulo: Gaia, 2004.

FILIPPSEN, R. M. J. **Educação matemática e educação ambiental: educando para o desenvolvimento sustentável.** [S.l.]: Universidade Luterana do Brasil, 2003. Disponível em <<http://www.liberato.com.br/upload/arquivos/0131010716351516.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2010.

FONSECA, L. S. da. **Ensaio de educação matemática para o ensino médio.** Aracaju: Info Graphics, 2008.

LAUDARES, J. B. Educação matemática e educação tecnológica – o tratamento da matemática em cursos tecnológicos da PUC Minas. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 8, 2004, Recife, **Anais...** São Paulo: Sociedade Brasileira de Educação Matemática - SBEM, 2004. p.1-17. Disponível em: <<http://www.sbem.com.br/files/viii/pdf/04/CC00991350600.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2014.

LEITE, M. B. F.; FERREIRA, D. H. L.; SCRICH, C. R. Explorando conteúdos matemáticos a partir de temas ambientais. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 15, n. 1, p. 129-138. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v15n1/v15n1a08.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2011.

LOPES, A. C. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educ. Soc. Campinas**, v. 23, n. 80, p.386-400, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12938.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2011.

LUCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 17ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MILANEZI, P. L. **A participação da Matemática em práticas pedagógicas interdisciplinares**. 2006. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/FAEC-85TQ84/1/1000000614.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2010.

MITCHELL, D. B. **A philosophical analysis of David Orr's theory of ecological literacy: biophilia, ecojustice and moral education in middle school learning communities**. 2009. 71f. Thesis (Graduate Faculty) – University of Georgia. Athens, 2009. Disponível em: http://athenaeum.libs.uga.edu/bitstream/handle/10724/11417/mitchell_debra_b_200905_ma.pdf?sequence=1. Acesso em: 31 mai. 2012.

MORETTO, V. P. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. 6ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

NICOLLIER, V.; VELASCO, F. G. C. A inteligência naturalista: um novo caminho para a Educação Ambiental. **Revista Eletrônica do Prodepa – REDE**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 19-44. jun. 2008. Disponível em: <<http://www.prodema.ufc.br/revista/index.php/rede/article/viewPDFInterstitial/9/9>>. Acesso em: 28 maio 2010.

OLIVEIRA, A. L. de. **Educação ambiental: concepções e práticas de professores de ciências do ensino fundamental**. 2006. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e o Ensino da Matemática) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2006. Disponível em: <<http://www.sfipec.org.br/iel/bolsaderesiduos/Teses/Tese4.pdf>>. Acesso em: 7 nov. 2011.

ORR, D. Prólogo. In: STONE, M. K.; BARLOW, Z. (Orgs.). **Alfabetização ecológica: a educação das crianças para o mundo sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2006. p.9-11.

ORR, D. What is education for? In: **Context Institute Homepage**. Washington, 1996. Disponível em: http://ecomunities.tafensw.edu.au/pluginfile.php/12139/mod_page/content/147/David%20Orr%20-%20What%20is%20Education%20for2.pdf. Acesso em: 29 ago, 2012.

PRADO, G. do V. T.; DAMASCENO, E. A. Saberes docentes: narrativas em destaque. In: VARANI, A.; FERREIRA, C. R.; PRADO, G. do V. T. (Orgs.). **Narrativas docentes**: trajetórias de trabalhos pedagógicos. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p.15-27.

SOUZA, N. F. de; ROSEIRA, N. A. F. A contextualização no processo ensino-aprendizagem da matemática. In: JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 3., JORNADA REGIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 16., 2010, Passo Fundo. **Anais...** Passo Fundo: UPF, 2010. p.1-8. Disponível em: <<http://www.mat.ufrgs.br/~ppgem/contextualizacao.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2011.

VIEIRA, V. A. As tipologias, variações e características da pesquisa de marketing. **Revista da FAE**, Curitiba, v. 5, n. 1, p. 61-70, jan./abr. 2002. Disponível em: http://www.fae.edu/publicacoes/pdf/revista_da_fae/fae_v5_n1/as_tipologias_variacoes_.pdf. Acesso em: 10 mar. 2014.

Enviado em Março/2013
Aprovado em Abril/2014

Descrevendo a Corporeidade: implicações educativas a partir da ginga do brasileiro no futebol e na dança

Pierre Normando Gomes-da-Silva

Departamento de Educação Física da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - PB - Brasil
pierrenormandogomesdasilva@gmail.com

Djavan Antério

Departamento de Educação Física da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - PB - Brasil
djavananterio@gmail.com

Guilherme Barbosa Schulze

Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - PB - Brasil
guilherme.schulze@gmail.com

Rodrigo Wanderley de Sousa Cruz

Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - PB - Brasil
rodrigousacruz@gmail.com



EDUCAÇÃO: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

O presente estudo descreve a corporeidade, a partir de seu signo, a ginga. Ginga como modo perceptivo e expressivo do sujeito cultural relacionar-se com o entorno brasileiro. Trata-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, do tipo documental, cuja técnica de coleta se deu por meio de recortes fotográficos (*frame a frame*) extraídos de duas situações videográficas distintas: drible no futebol e mandinga na dança. Caracterizou-se como questão norteadora do estudo: *Quais as implicações educativas decorrentes da ginga brasileira no futebol e na dança?* Os dois gestos descritos foram: no futebol, o drible de Robinho (Brasil x Equador, Maracanã/RJ, 2007) e na dança, uma *performance* de Antônio Nóbrega no espetáculo Lunário Perpétuo (2003). A análise do movimento foi dada a partir da labanálise (LMA), com seus fatores de movimento (tempo, espaço, peso e fluxo). Os resultados evidenciam que o gingado brasileiro pode ser desdobrado em implicações pedagógicas em termos de uma educação sensorial e multicultural.

Palavras-chave: Educação. Corporeidade. Movimento

Describing the Corporeality: educational implications from the swing of brazilian football and dance

Abstract

This study describes the corporeality from its sign, the swing. Swing as the perceptive and expressive way of the cultural subject to relate to the Brazilian context. It's about a descriptive research, with qualitative methodology and documentary type, which tecnic of data collect happened from photographics dippings (frame to frame) extracted from two different videographic situations: the dribble of football and the movement of dance. The leading question of the study is characterized by: which are the educative implications that come from the Brazilian swing at football and on the dance? The two gestures described were: at football the Robinho's dribble (Brazil x Ecuador, Maracanã/RJ, 2007) and on the dance, a performance analysis of the movement were given by *Laban Movement Analysis* (LMA), with its movement factors (time, space, weight and flow). The results show that the Brazilian swing can be deployed in pedagogical implications for sensory and multicultural education.

Keywords: Education. Corporeality. Movement.

Describiendo la Corporeidad: implicaciones educativas a partir de la ginga* del brasileño en el fútbol y en la danza

Resumen

El presente estudio describe la corporeidad, a partir de su signo, la *ginga*. *Ginga* como modo perceptivo y expresivo del sujeto cultural de relacionarse con el entorno brasileño. Se trata de una investigación descriptiva, de abordaje cualitativo, de tipo documental, cuya técnica de recolecta de datos se dio por medio de recortes fotográficos (cuadro a cuadro) extraídos de dos situaciones videográficas distintas: drible en el fútbol y el *hechizo* en la danza. Se caracterizó como cuestión guía del estudio: *¿Cuáles son las implicaciones educativas derivadas de la ginga brasileña en el fútbol y en la danza?* Los dos gestos descritos fueron: en el fútbol, el drible de Robinho (Brasil x Ecuador, Maracanã/RJ, 2007) y en la danza, una *performance* de Antônio Nóbrega en el espectáculo *Lunário Perpétuo* (2003). El análisis del movimiento se dio a partir del análisis del movimiento según Laban (LMA), con sus factores de movimiento (tiempo, espacio, peso y flujo). Los resultados evidencian que el *gingado* brasileño puede desdoblarse en implicaciones pedagógicas en términos de una educación sensorial y multicultural.

Palabras clave: Educación. Corporeidad. Movimiento.

* en portugués: *ginga* significa el balance, la cadencia, el meneo del cuerpo de un lado para el otro; el ritmo con vigor, fuerza y energía.

1 Introdução

Em meio ao clima futebolístico que toma conta do ambiente nacional, sobretudo pela recente Copa das Confederações (2013) e a iminente Copa do Mundo (2014), momento em que a seleção brasileira busca o hexacampeonato (1958, 1962, 1994, 2002), iniciamos este artigo ratificando nossa hipótese de que o futebol, bem como a dança, produzidos no país, constituem uma vigorosa expressão da cultura brasileira. Desenvolvemos essa ideia a partir de Freyre (1947, p.51), que afirmava ser o futebol “uma verdadeira instituição brasileira, por ter tornado possível a sublimação de vários daqueles elementos irracionais de nossa formação social e de cultura”. E a dança, como o movimento típico das manifestações folclóricas brasileiras, tais como: congados, reisados, batuques, folias, bumba-meu-boi, devoções, comemorações cívicas. Ou melhor, a dança é o movimento próprio da “cultura da festa”, marca característica do povo brasileiro (MONTES, 1998).

Partindo desse pressuposto de que o futebol e a dança estão inseridos e são marcantes na cultura brasileira, cumpre-nos esclarecer nossa compreensão de movimento corporal como constituinte da corporeidade, tendência geral dos gestos humanos no espaço. Os movimentos não são concebidos como instrumentos do pensar ou expressão do sentir, mas como configuração do ser em envolvimento com o seu mundo. Assim, a corporeidade se constitui e reconstitui-se nos modos de mover-se no mundo, individual ou comunitário. São os movimentos que estabelecem a interação com o entorno natural-histórico-cultural.

Corporeidade, assim, está dada nas circunstâncias, não está num movimento isolado, mas, sim, no ambiente configurado pelos gestos no mundo. A corporeidade é a forma com que movimentos são produzidos em relação aos outros sujeitos, à natureza, aos objetos ou a si mesmo. É o ambiente de comunicação entre *o eu* e o mundo, no qual todas as ações (distraídas ou habituais) e inações adquirem sentido (GOMES-DA-SILVA, 2011a). Daí entendermos o movimento humano como desvelamento do ser no tempo, que é o horizonte da espacialidade vivida, ou seja, descrevemos o sentido do movimento como modo do homem estar no mundo junto com outros. Portanto, encaramos o movimento

como um fenômeno comunicativo que se constitui e reconstitui historicamente na existencialidade cotidiana (GOMES-DA-SILVA, 2012).

Entendemos que o ato de movimentar-se produz sentido porque expressa a intersubjetividade tanto individual quanto coletiva. A corporeidade é a tendência dos gestos criada pela experiência do corpo ao dirigir-se à circunvizinhança. Essa trajetória descrita pelos gestos no espaço, entre o eu e o mundo, expressam certa maneira de ser no mundo. Para a investigação da corporeidade, o que temos, em termos visíveis, é o corpo movimentando-se no espaço durante certo tempo, mas, diferente dos objetos, o movimento humano revela a experiência vivida, a sensibilidade de uma época e a expressividade de um povo (GOMES-DA-SILVA; GOMES, 2010).

A corporeidade, ou contorno espacial dos movimentos, vai se tornando visível nas tomadas de posições efetivas e na prática de percepção do sujeito vivo em face do mundo, porque são nessas atitudes que ele configura o entorno: animando alguns movimentos e adormecendo outros. Nesse sentido, apostamos que os brasileiros, em sua multiplicidade social e heterogeneidade étnica, estão impregnados profundamente, em seu fazer e sentir, por um movimento característico, a ginga. A ginga fica evidenciada no futebol, especialmente nos dribles, e nas mandingas das danças folclóricas. Com isso não estamos buscando no universo desconcertante da cultura brasileira encontrar uma autenticidade, uma propriedade brasileira, tentação dos folcloristas, mas falar de um lugar comum, presente e marcante nesse difusionismo cultural, o gingado brasileiro. Toledo afirma que:

No brasileiro, o ponto de equilíbrio, como ninguém ignora, está na cintura. Um brasileiro, no meio da multidão multinacional, será reconhecido por um certo jeito de rolar a cintura. A plasticidade da cintura escoa para as pernas e pode resultar em força e originalidade no percurso que vai até a ponta dos pés (TOLEDO, 1998, p. 174).

Sendo assim, resolvemos descrever a corporeidade, no caso brasileiro, a partir das ações corporais como o drible no futebol e a mandinga na dança, como aqueles que demarcam identidades e pertencimentos, significam exuberâncias e comunicam intenções. Portanto, é o movimentar-se do sujeito no mundo, produzindo e comunicando cognições e afetos, que concretiza e dinamiza as culturas. O drible no futebol e a mandinga na dança folclórica/popular não emergem simplesmente da necessidade do jogador ou dançarino, mas são respostas criadas, mesmo que inconscientes ou culturalmente construídas, às

situações concretas nas quais os sujeitos se encontram e no ambiente cultural que convivem.

O movimento do dançarino, em nosso caso a mandinga, tem como principal objetivo o de transformar a percepção do espectador, seduzi-lo (GIL, 2009). Já o drible no futebol objetiva desvencilhar-se do adversário por meio de uma ação ludibriadora, mantendo a posse da bola rumo ao campo adversário para enfim marcar o gol (FRISSELLI; MANTOVANI, 1999). A *performance* de um dançarino torna-se mais interessante e espetacular de acordo com o modo como ele lida com forças que se opõem, tal como o jogador no futebol. As forças opostas no futebol materializam-se no adversário, nos limites espaciais do campo, nas regras específicas do esporte, e na própria habilidade necessária para conduzir a bola. No caso da dança, essas forças tendem a ser menos visíveis, o dançarino lida com as limitações de sua habilidade ou técnica, assim como com a gravidade para apresentar sua *performance*. Trabalha com o universo da sua imaginação e a de seu público onde uma eventual bola ou o gol podem estar presentes como elementos imaginados. Por exemplo, o espetáculo de dança do Grupo Ximbira (SP, 07/2012), com direção de Edson Lima, dentre tantos outros grupos, que construiu sua coreografia inspirada em cenas do futebol.

Por isso, afirmamos, o drible e a mandinga são signos da corporeidade, porque remetem à *malícia*, revelam o gingado como uma forma de resistência escrava decorrente de um simbolismo polissêmico “dos ritos holísticos, em que o sagrado, o lúdico e o guerreiro estão fortemente imbricados” (SODRÉ, 2002, p. 86). A ginga, como uma marca, do brasileiro se mover, não é a defesa de uma peculiaridade corporal, porque essa seria uma investigação árdua e com resultados facilmente contestáveis. Mas como um movimento gestado nas rodas cantadas e nos campinhos de várzea, nas brincadeiras de rua e nas festas populares, em território brasileiro. A partir de Cascudo (1976), entendemos a ginga como um gesto que é anterior a palavra, portanto não lhe é complementar, mas uma provocação. Um manejo corporal característico, imbuído de significados, intencionalidades, anseios e tradição. O gingado é uma forma de ser, de portar-se, de ocupar o espaço-tempo. Na ginga há padrões rítmicos dos africanos, a astúcia, bem como a força de seus corpos energéticos; há, também, a alegria e o espírito guerreiro dos indígenas; por fim, temos a parcela ibérica, através de suas tradicionais danças (RIBEIRO, 1995).

A ginga está visivelmente presente no futebol, em especial no drible, e nas coreografias das danças da cultura popular. É pela ginga que o jogador ou dançarino, vale também para o capoeirista, situa-se no espaço e habita o tempo, movendo-se em qualquer direção, plano ou nível. É pela ginga que o jogador, em nosso caso Robinho, ou o cantor-brincante, Antônio Nóbrega, entra ou sai da jogada; sobe ou desce do palco; ataca ou defende; gira ou salta. Enfim, a ginga possibilita ao brincante uma visão ampla do jogo, por meio dela seduz, seja o adversário ou o público.

Sendo assim, é possível pensar o movimento da ginga brasileira em termos de representação cultural e implicação educativa. Partimos da premissa de que o processo educativo não se dá de um cérebro a outro, mas de um corpo ao outro, por meio dos gestos, das falas, das emoções, arrazoamentos, sentimentos, resistências e histórias de vida. Por entendermos as práticas corporais, em nosso caso a ginga nos dribles e mandingas, como signos da corporeidade, portanto, com desdobramentos educativos, definimos nossa questão-problema: *Quais as implicações educativas decorrentes da ginga brasileira no futebol e na dança?*

2 Trajeto Metodológico

A pesquisa em questão caracteriza-se como descritiva, de abordagem qualitativa, do tipo documental, cuja técnica de coleta se deu por meio de recortes fotográficos (*frame to frame*) extraídos de duas situações videográficas distintas: drible no futebol; e *performance* coreográfica na dança. A técnica *frame-to-frame* refere-se à fragmentação em quadros de um trecho de uma película ou vídeo com o objetivo de examinar detalhadamente a ação corporal do sujeito analisado. No *quadro a quadro* há a possibilidade de um olhar minucioso no que se refere à gestualidade corporal, ou às especificidades do movimentar-se.

Realizamos dois recortes em dois vídeos, resultado das filmagens do jogo transmitido (Brasil x Equador, RJ, 17/10/2007) e do espetáculo Lunário Perpétuo (Recife/PE, 2003). O corte é uma técnica cinematográfica que permite a montagem, e esta, por sua vez, tem mais a ver com o tempo do que com o espaço. Por isso, a ginga, no drible e na mandinga, foi vista em “pedaços de uma cena em rápida sucessão, montando um painel de mosaicos que dá a impressão de muitas coisas acontecendo ao mesmo tempo”, esclarece Pignatari (1984,

p.12). De modo que analisamos a linguagem em corte, nesses dois episódios, num drible de futebol e numa mandinga na dança.

Para essa linguagem em corte, tomamos dois episódios espetaculares, de reconhecimento nacional pela *plasticidade brasileira*, no futebol e na dança. No futebol, Robson de Souza (Robinho) e na dança, Antonio Nóbrega; nomes do mundo do espetáculo, capazes de, através dos movimentos de seus corpos, manterem o público atento e também em movimento. A ginga nos dribles de Robinho nos estádios rivaliza com a ginga do brincante Antônio Nóbrega em suas apresentações que contam, ainda, com suas habilidades como cantor, compositor e instrumentista.

A análise transcorreu pela configuração corporal em dois gestos, no futebol, o drible *pedalada* e na dança, a mandinga. A metodologia utilizada foi a *labanalise ou Laban Movement Analysis* (LMA), que permite perceber o modo como o corpo utiliza o espaço e o tempo. Os movimentos são descritos com ênfase em seus aspectos qualitativos ou expressivos, ou seja, como cada uma das ações é executada segundo quatro fatores: fluxo, espaço, peso e tempo. O fluxo se refere à tensão muscular usada para deixar fluir o movimento (livre ou controlado). O espaço diz da atenção do indivíduo ao ambiente ao mover-se (direto ou indireto/multifoco). O peso corresponde a mudanças na força usada pelo corpo ao mover-se (forte ou leve). E, por fim, o tempo que indica a variação na velocidade do movimento (rápida ou lenta).

Nesse sentido, pela forma de descrição e registro do movimento, é possível perceber-se questões como a necessidade de mover-se e a atitude interna que precede ou impulsiona a ação em si. Pela LMA não se descreve apenas os padrões de movimento, em seus percursos e ritmos, mas investiga-se sua atmosfera, os sentimentos e intenções que estão movendo-os. Assim como Costa, Gomes-da-Silva e Schulze (2012) pesquisaram a atitude do professor analisando seu andar, também nós investigamos a atitude do gingado brasileiro, impresso nas mandingas e dribles.

3 Resultados

3.1 Antônio Nóbrega (Recife, 1952): análise da mandinga no espetáculo *Lúnario Perpétuo*





Antonio Carlos Nóbrega é um artista multi-instrumentista que pertenceu à Orquestra de Câmara da Paraíba e à Orquestra Sinfônica do Recife. Mais tarde, no início dos anos 1970, integrou o Movimento Armorial, partindo de referências ibéricas e mouriscas presentes no Nordeste, para criar uma música única. Transferido para São Paulo, Nóbrega continuou sua carreira solo, sempre unindo os vários instrumentos que toca à dança, ao teatro e a tudo que se refere à cultura popular pernambucana (WOLNEY, 2010).




Estudioso e apaixonado pela manifestação cultural popular brasileira, Nóbrega é um forte exemplo de identidade regional/nacional, possivelmente o artista brasileiro mais completo (instrumentista, dançarino, compositor, ator e cantor e coreógrafo). Gravou vários CDs e DVDs, todos voltados ao ritmo predominantemente brasileiro, apresentando arranjos próprios em seus espetáculos, que são bastante concorridos pelo público conhecedor de sua arte.

O espetáculo *Lunário Perpétuo*, com turnê em todo Brasil, foi filmado, por ocasião do seu lançamento, no teatro da UFPE em Recife, em 2002. A produção em DVD (90 min, 2003) contou com a direção de Walter Carvalho. Nóbrega denominou *Lunário Perpétuo* ao seu espetáculo, por representar uma espécie de compêndio dos seus 30 anos de carreira, reunindo toques, cantos, instrumentais, danças e emboladas. Um almanaque semelhante ao “*Lunário*”, que era um livro espanhol, traduzido para o português no século XVIII, que esteve em voga durante muito tempo no sertão nordestino, que continha informações gerais: santos do dia, efemeridades, fases da lua para o plantio, receitas medicinais caseiras e conselhos úteis mil.

Antônio Nóbrega estava com aproximadamente 50 anos quando gravou o DVD *Lunário Perpétuo*, numa habilidade criativa em harmonizar o universo dos repertórios populares, com os emblemas e símbolos europeus da Idade Média, que estão na base da formação cultural dos brasileiros. Nóbrega apresenta-se como um brincante, cuja arte flui das descobertas de pesquisas, de profissionalização de instrumentistas, ficando as bases de uma linguagem substantivamente nova, produzindo um laço cada vez mais forte entre o artista, sua obra, e seus públicos. O espetáculo *Lunário Perpétuo* ensina a amar a terra e o que dela procede, em seus ritmos, musicalidade e genialidade.

| Fotograma | Quadro (<i>Frame</i>) | Observações |
|-----------|-------------------------|-------------|
|-----------|-------------------------|-------------|

| | | |
|---|---|--|
| 1 |  | <ul style="list-style-type: none"> • Posição inicial: Olhar focaliza pontos próximos no nível baixo frontal; Apoio sobre os metatarsos; Joelhos destravados e braços recolhidos. • Espaço compartilhado amplo. |
| 2 |  | <ul style="list-style-type: none"> • Peso desloca-se para o pé esquerdo, ombros elevam-se, braços suspensos e semiflexionados. Leve tensão nas mãos. |
| 3 |  | <ul style="list-style-type: none"> • Peso desloca-se para o pé direito, permitindo o avanço do pé esquerdo à frente com braços, acompanhando o movimento de forma simétrica. E braço esquerdo avança para frente. |
| 4 |  | <ul style="list-style-type: none"> • Peso desloca-se para o pé esquerdo, cruzando e posicionado o pé direito à esquerda do corpo. Braço esquerdo abre para a esquerda e braço direito abre para a direita. • Torção do tronco (twist): centro de gravidade fica atrás dos pontos de apoio obrigando o corpo a deslocar-se na direção oposta (para trás). |

| | | |
|---|--|--|
| 5 |  | <ul style="list-style-type: none"> • Eleva-se o centro de gravidade: Peso nos metatarsos, ombros e braços elevam-se e cotovelos direcionados para cima. |
| 6 |  | <ul style="list-style-type: none"> • Tendência ao plano da mesa (eixo vertical). Ombros e braços deslocam-se mais para baixo e faz-se o giro em torno do eixo tendo como base de apoio o pé direito. |
| 7 |  | <ul style="list-style-type: none"> • Final do giro (plano da mesa): Novamente com os dois pés em contato com o chão; ombros e braços deslocam-se mais para baixo; flexão de cotovelos e hiperextensão dos dedos das mãos. |

Fonte: <<http://youtu.be/gqZvdxKdau0>>

Quadro 1 – Mandinga dançada por Antônio Nóbrega em Lunário Perpétuo

Os fatores do movimento, pela LMA, são quatro contextualizados pelo corpo do praticante. Daí apresentarmos um pouco da motilidade do cantor-brincante em seu espetáculo e os fatores de peso, espaço, fluxo e tempo.

a) Fator Espaço: Os movimentos na sequência observada estavam centralizados na kinesfera (espaço pessoal que cerca cada um, até onde pode alcançar- NEWLOVE, 2004) delimitada essencialmente pelo olhar dirigido para a diagonal baixa. O foco estava dirigido para a forma como os pés estavam em contato com o piso dando a sensação que o tronco e os braços apenas acompanhavam ou contrabalançavam os movimentos.

- b) Fator Tempo: súbito e rítmico com pequenas variações sincopadas. Repetição rítmica da sequência por algumas vezes.
- c) Fator Peso: forte com movimentos partindo do centro para as extremidades com acento para fora. Impulso nos pés para cima com apoio nos metatarsos.
- d) Fator Fluxo: controlado, com tensão muscular nos artelhos, abdômen e dedos das mãos para realização dos movimentos.



Essa mandinga apresentada por Nóbrega foi realizada com movimentos súbitos, rítmicos e sincopados; parece ter influência do frevo, do reisado e do maracatu pernambucanos. A alegria e fluência com que realiza os passos da dança demonstram o grau de intimidade que possui com os padrões de movimento interpretados. Essa intimidade estende-se à relação com o público quando, ao invés de enfrentar ou apresentar-se para a plateia, parece convidá-la a dançar com ele. Isso acontece essencialmente através da direção do olhar que, dirigido para a diagonal baixa, dirige os olhares para seu corpo ao invés de levantar os olhos na direção do público ou acima dele, quando obrigaria os olhares a dividir a atenção entre seus movimentos e seu rosto. O apoio nos metatarsos demonstra uma disponibilidade para sair do chão e avançar.



Nóbrega não faz uso de movimentos amplos, dedica-se a dominar seu gestual dentro de uma kinesfera mais próxima. Assim, apesar de dispor de um amplo espaço de palco que, por vezes, percorre traçando um caminho circular, especificamente na sequência analisada percorre uma diagonal do centro-trás para a esquerda-frente, retornando em seguida. Isso também sugere um convite ou provocação para que a plateia dance com ele. Os acentos definidos ao final de muitos movimentos dos pés, como se chutasse o ar juntamente com o foco baixo não deixa de ser um *link* entre a *performance* de um jogador de futebol e a sua própria.




3.2 Robinho (Nasc. São Paulo, 1984): análise do drible *Você vai pra lá que eu vou pra cá*

Assim como muitos outros jogadores brasileiros, Robinho iniciou sua prática na modalidade futebol de salão. Morador de área carente, no litoral de São Paulo, jogador desde os 6 anos, conhecido quando criança como *neguinho do cemi*, porque entre um e outro bate-bola, guardava carros em frente ao cemitério do bairro do Biratu. Ao ser descoberto por um *olheiro* (caça-talentos) o ainda menino aprendera mais sobre o controle

de bola. Alguns anos depois, era titular do time de futsal do Santos Futebol Clube, clube de futebol que o lançou e o tornou ícone do esporte. Reconhecido como o *driblador, enganador dos adversários*, o atacante atraiu a atenção da mídia especializada, tal como o interesse dos maiores clubes da Europa, como [Chelsea](#), [Milan](#), [Bayern Munique](#) e [Real Madrid](#), time este com o qual assinou contrato, rendendo alguns milhões de dólares ao seu clube brasileiro (GLOBO ESPORTE, 2010).

| Fotograma | Quadro (<i>Frame</i>) | Observações |
|-----------|---|--|
| 1 |  | <ul style="list-style-type: none"> • Robinho: focaliza o olhar no nível baixo, na direção da cintura do adversário; Joelhos destravados e afastados entre si, proporcionando maior equilíbrio do tronco; Braços separados do corpo e semiflexionados; palma da mão voltada para trás. Espaço compartilhado amplo. • Adversário plantado em prontidão (foco na bola). |
| 2 |  | <ul style="list-style-type: none"> • Robinho: Peso desloca-se para o pé esquerdo; Perna direita realiza gestual para iludir adversário (passando em círculo sobre a bola finta), o que se dá por 2x; Braço direito elevado, compensando a ação da perna direita; Centro de gravidade em equilíbrio, levemente puxado para trás para defender-se de um possível avanço do adversário. • Adversário continua imóvel, estável com olhar focado na bola. |

| | | |
|---|---|--|
| 3 |  | <ul style="list-style-type: none"> • Robinho: Peso no pé esquerdo permite a ação do pé direito sobre a bola; Centro de gravidade desloca-se para a direita permitindo que o apoio passe para o pé direito; Braços colaboram no equilíbrio e na finta. • Adversário mostra-se confuso, olhar focado para o lado esquerdo, com centro de gravidade para direita. |
| 4 |  | <ul style="list-style-type: none"> • Robinho: Peso convergido agora para o pé direito que projeta o centro de gravidade para o lado esquerdo permitindo rapidez na ação |
| 5 |  | <ul style="list-style-type: none"> • Robinho: Forte arrancada. Explosão na corrida (pontos de explosão demarcados), tirando, por alguns instantes o adversário de tempo. • Adversário: Percebe que foi vítima de finta, e mantém seu centro de gravidade na direção em que se dirige, se recuperando rapidamente. |
| 6 |  | <ul style="list-style-type: none"> • Robinho: Interrompe a corrida com o travamento da perna esquerda próxima a bola; Pé direito prepara-se para o chute. • Adversário: Impulsiona-se com hiperextensão da perna direita em busca de fechar o ângulo de Robinho e bloquear a bola que aparentemente será |

| | | |
|---|---|--|
| | | chutada. |
| 7 |  | <ul style="list-style-type: none"> • Robinho: Ao invés de chutar a bola (movimento súbito, direto com acento no final), reduz a velocidade do pé permitindo a retomada de condução da bola de volta ao lado direito (perceber a inclinação do tronco naquela direção) - Torção do tronco (twist). |
| 8 |  | <ul style="list-style-type: none"> • Robinho: Com a bola sob domínio do pé direito, o tronco inclina-se para o lado direito dando a sensação que ele vai novamente para a direção de início, no entanto seu centro de gravidade não se projeta, |
| 9 |  | <ul style="list-style-type: none"> • (...) permitindo que o adversário pare, aguardando seu avanço. |

| | | |
|----|---|--|
| 10 |  | <ul style="list-style-type: none"> • Robinho: Quando o adversário apóia-se na perna direita, Robinho puxa a bola para a esquerda. |
| 11 |  | <ul style="list-style-type: none"> • Robinho: Deslocando-se antes que o adversário se recupere, aproveitando a leve vantagem no distanciamento que tem para enfim (...) |
| 12 |  | <ul style="list-style-type: none"> • (...) Chutar a bola. |

Quadro 2 – Drible realizado por Robinho no jogo Brasil x Equador, nas eliminatórias da Copa 2010, Maracanã/RJ, em 17/10/2007
 Fonte: <<http://youtu.be/W5rvr54nyKs>>

Robinho estava com 23 anos quando participou do jogo contra o Equador no estádio do Maracanã, em 17 outubro de 2007. Esse drible foi objeto de discussão nos comentários esportivos da semana que se seguiu. Ao ser entrevistado denominou seu drible como sendo:

você vai pra lá que eu vou pra cá. Os movimentos desse drible podem ser analisados pelos fatores de movimento.

- a) Fator Espaço: a sequência de movimentos esteve delimitada em sua kinesfera próxima, com certo deslocamento, mas dirigida pelo olhar focado na diagonal baixa: cintura do adversário e bola entre os pés;
- b) Fator Tempo: súbito e rítmico, com pequenas variações sincopadas. Algumas repetições gestuais do pé direito por sobre a bola, circundando-a, numa sequência rápida com o fim de ludibriar o adversário;
- c) Fator Peso: forte com movimentos partindo do centro para as extremidades com acento para fora. Impulso nos pés para cima com apoio nos metatarsos em alguns momentos;
- d) Fator Fluxo: controlado com movimentos de paradas bruscas e explosões em arrancadas e chutes.

Os movimentos são rápidos, diretos, leves e controlados. A leveza somada à destreza das ações demonstram o grau de intimidade que o jogador possui com a condução da bola. Essa intimidade transparece na relação comunicativa com o adversário, provocando-o a tomar a bola. Na medida em que o adversário responde às ações da finta, outra ação ludibriadora acontece, escapando da marcação. Isso acontece essencialmente por meio de sinais gestuais emitidos: direção do olhar para a diagonal baixa, inclinações do tronco para certa direção, dos apoios nos pés e movimentos de pernas livres por sobre a bola. Ele faz uso de movimentos curtos e arrancadas aparentemente amplas para incrementar seu domínio espacial em uma área tão grande como o campo de futebol. Percorre um caminho reto até encontrar o adversário quando alterna a trajetória entre direita e esquerda até que logra retomar a linha reta para passar a bola após ultrapassar o adversário. O acento definido ao final de muitos movimentos dos pés tem a função de conduzir a bola.

4 Discussão

A mandinga de Nóbrega e o drible de Robinho são realizações próprias do gingado brasileiro, um molejo de cintura e explosão nas pernas e pontas dos pés. Pela LMA, como linguagem de mapeamento corporal baseada em suas quatro categorias, apostamos que o impulso que move as duas ações espetaculares possui a mesma natureza, portanto, sinaliza

a mesma atitude adotada, tanto pelo jogador quanto pelo cantor-brincante. As atmosferas que os precursores carregam em seus movimentos pelo espaço estão tingidas pelos mesmos sentimentos e ideias, pelo mesmo impulso. Uma qualidade expressiva *condensada* ou também denominada por Fernandes (2005, p. 43) como “Atitude Lutante”, que quer dizer uma certa ordem na disposição dos quatro fatores.

Ambos relacionam-se com o espaço a partir de um olhar focado, para baixo ou para diagonal-baixo, declarando atenção na ação. Os brincantes, no futebol ou na dança, estão totalmente inteiros no que estão fazendo, estão centrados, focados. Quanto ao peso, em ambos, o esforço é forte, no sentido de flexível nas mudanças da força usada pelo corpo. Em ambos, potência e vigor dizem de um peso ativo. A leveza dos gestos não significa relaxamento, mas força de mobilidade. O tempo é de um fraseado expressivo, Robinho e Nóbrega gingham num estado rítmico, dinâmico, rapidez e paradas bruscas. De modo que o fluxo não é contínuo, mas controlado, cada gesto é muito bem delimitado, cuidado, pensado. Daí a conclusão da atitude lutante, porque o gingham apresentado possui um fluxo contido, um espaço direto, um peso forte e um tempo acelerado.

Esse fraseado expressivo, ou essa qualidade de atitude, pode ser confirmado pela teoria *Texto do Futebol* de Silveira e Silva (2010), ao afirmarem que um encadeamento de gestos futebolísticos forma um enunciado, ou seja, os gestos dos jogadores (morfologia), seus significados (semântica) e sua organização (sintaxe), constrói um discurso ou texto. Ao pensarmos no drible ou na mandinga como texto, nos aproximamos de Pasolini (1971) para tipificar a singularidade desse enunciado. Pasolini (1971) propôs classificar o texto futebolístico como *futebol-prosa*, baseado no encadeamento lógico de jogadas, e *futebol-poesia*, quando há preponderância de jogadas imponderáveis, que destroem e reorganizam o jogo. Desse modo, a finta no futebol ou a mandinga na dança, pertencem ao *texto poético*, porque são expressões individuais de inegável talento e beleza plástica, ao tempo que são fulgurantes e eficazes.

Enquanto Robinho tem seu foco concentrado na bola e no adversário, Nóbrega se concentra em pontos no espaço e na música. A plateia do show, assim como o adversário, é estímulo definitivo que gera energia e qualidade de expressão para ambos. Robinho e Nóbrega (jogador e brincante) movem-se com atenção ao ambiente, atentos a mudanças do ambiente que possam indicar-lhes algo, som da música ou movimento do adversário. Isso

está posto devido o possível treino de ambos em focarem a visão no espaço de atuação, palco e campo.

Em termos do fator tempo, as sequências de movimento selecionadas trazem um passo em comum, conhecido no futebol como *toque de letra* ou *pedalada*, e na dança como *cruzado de perna*. Trata-se do movimento de cruzar uma perna por trás da outra que é o ponto de apoio levando a uma torção do tronco. Robinho (ver fotograma 7) utilizou-o para fintar o adversário e Nóbrega (ver fotograma 4) a utilizou para brincar com seu aparente *partner* (parceiro) imaginário. Enquanto Robinho deixa de acentuar o final do movimento para deslocar-se de volta à direção de onde vinha, Nóbrega acentua em tempo súbito, marcando o final de um avanço e o retorno à mesma direção de onde vinha. Esse cruzado indica uma variação na velocidade de movimento, ambos os brincantes saem de um tempo desacelerado para uma aceleração brusca, ao realizarem o gesto. Essa mudança na qualidade do tempo, variação quantitativa de velocidade, dá ênfase na qualidade expressiva, dilatando o tempo na ação. Ou seja, esse gingado ao relacionar-se com o quando do movimento, põe em evidência a intuição do jogador e sua rápida decisão diante do contexto.

A ginga existente nos movimentos analisados foi possível não só porque Robinho ou Nóbrega são atletas e artistas, respectivamente. Mas, supomos, pelas experiências corporais que esses sujeitos viveram no território cultural brasileiro, seja Recife/PE ou São Paulo/SP, com o *brincar* na rua ou o aprender música em escolas. Tanto o Robinho, reconhecidamente como brincalhão, quanto o Tonheta, personagem de Nóbrega, um misto de palhaço e vagabundo, são tipos populares que povoam as ruas e praças do Brasil. Nesse ponto é que esta pesquisa nos sugere o desdobramento educativo, a partir de seu viés cultural.

5 Considerações Educativas

Por meio dos movimentos analisados, pudemos perceber que a ginga que se faz presente no futebol ou na dança é constituída por um mosaico da estética corporal do brasileiro, configurada numa horizontalidade de fluidez e graça, própria da concepção de *cultura da festa* do brasileiro. Essa estética da ginga brasileira desdobra-se em pelo menos

duas implicações educativas: o gingado brasileiro impõe a necessidade de uma educação sensorial e multiétnica.

Primeiro, pela LMA, vimos que a ginga brasileira está caracterizada por uma atitude lutante, ou seja, que esses movimentos são próprios da cultura e valorizados nacionalmente, dizem não de uma malandragem para a preguiça, desleixo ou improdutividade. Pelo contrário, o fluxo contido, o espaço direto, o peso forte e o tempo acelerado revelam uma qualidade dinâmica, aberta para a mudança, inteligente para tomada de decisões rápidas e eficazes em seus resultados. Sendo assim, é preciso pensar uma educação que assuma a ginga como uma diretriz pedagógica para tratar os conhecimentos escolares, ao tomar o movimento como linguagem capaz de promover e multiplicar sentidos.

A começar pela valorização do corpo, ou melhor, da corporeidade dos educandos. Não se aprende, pelo menos no Brasil, sem considerar o movimento dos alunos. Uma escola que não inclui o movimento como motor da aprendizagem ainda não é brasileira, no sentido da ginga. Tem de haver uma “pedagogia da ressurreição do corpo” (GOMES-DA-SILVA, 2011b, p. 123), aquela que afirme a centralidade da percepção corporal e a primazia da experiência vivida na constituição de toda e qualquer aprendizagem. Movimento como conexão entre a experiência visível e a invisível, o pensamento invisível encarnado na visibilidade do movimento. Movimento não é expressão de pensamento ou sentimento, mas ele é o próprio pensamento e sentimento. Ele não é representação de algo, mas o próprio modo proposicional de representação. Uma escola em movimento, tanto do ponto de vista da mobilidade corporal, quanto da mobilidade de conhecimentos, estratégias e espaços educativos.

Quando afirmamos mobilidade corporal estamos pensando, especificamente, numa educação sensorial, porque estamos convencidos, a partir de inúmeras pesquisas, a exemplo de expressividade e sensorialidade (FIGUEIREDO JR; GOMES-DA-SILVA, 2011), que é por meio da exploração sensorial que se desenvolvem, gradualmente, as qualidades expressivas. E é a qualidade expressiva, na perspectiva labaniana, que provoca a evolução da atenção (espaço direto), intenção (peso forte) e decisão (tempo acelerado). Fatores encontrados na ginga brasileira, expressividade cuja ênfase abrange duas vertentes: descobrir e defender. Utilizamos a sensorialidade para descobrir o mundo, no momento em que nos relacionamos com o meio, mudando a percepção para adquirir maior interação.

Bem como, de igual necessidade, lançamos mão da sensorialidade para defesa do mundo, para nos proteger do meio, quando este ameaça aniquilamento, então, evitamos a mudança perceptiva e conseqüente relacionamento. De modo que a sensorialidade e expressividade ocupariam o centro de ensino em todos os componentes curriculares.

Segunda implicação educativa da estética do gingado brasileiro: educação multicultural. A descrição e análise dos gingados de Robinho e de Antônio Nóbrega, mais do que tudo arte performática, nos fez perceber um padrão de movimento com profundas raízes no universo popular. Adotando uma perspectiva mais antropológica, a ginga configura-se como reflexo de uma nação *plurificada* ou invés de unificada. Nas palavras de Ribeiro (1995), o Brasil é resultante da fusão desses milhões de gente desencontrada. Fusão genética, uma vez que a mestiçagem, aqui, sempre se fez sem freios e sem nenhuma noção que fosse crime ou pecado. Fusão também espiritual, pela confluência que aqui se deu dos patrimônios culturais de nossas diversas matrizes. Tudo isso nos plasmou como um povo mestiço na carne e no espírito. Eis a justificativa da clássica afirmativa de Freyre (1947, p.113), quando diz que “todo brasileiro, mesmo o alvo, de cabelo louro, traz na alma, quando não na alma e no corpo, a sombra, ou pelo menos a pinta, do indígena e/ou do negro”.

Compreendemos que o gingado de todos nós, brasileiros, é fruto da mestiçagem. É propriedade de um povo, que é produto da confluência de várias culturas e povos. E a contribuição das diferenças é que de fato proporciona a originalidade desta cultura (MUNANGA, 1999). Essa autenticidade do mestiço, ao contrário de pensar a pureza como unidade, o que nos une, como povo tipicamente misturado. Nossa unidade, por sermos desde sempre mestiços, é sermos multiétnicos, multiculturais, com pluralidade de vozes e expressões. E, nessa multiculturalidade, inventamos e reinventamos maneiras diversificadas de estarmos no mundo. E a ginga é expressão contundente dessa miscigenação.

O drible e a mandinga analisados expressam essa conjuntura cultural de diferentes sentimentos e pertencimentos. Isso reforça a prerrogativa de que a ação funcional de ginga é uma marca expressiva, peculiar à pluralidade identitária gestual. Desse modo, a ginga é transindividual do sujeito, portanto, enuncia um modo de agir comunicativo, permeado de expressão de vitalidade, com ações risonhas e zombeteiras, capazes de surpreender e produzir alegria. Semelhante ao que Lévi-Strauss (1970, p. 42) denominou de “mística

operativa”, a gíngua brasileira articula o simbólico, presente no seu universo de representações, e o orgânico, presente na conformação das forças físicas e anatomofisiológicas do brasileiro.

Nesse sentido, uma educação que considere a gíngua do brasileiro valorizará o espaço de confluência das diversas culturas. A cultura popular terá um lugar central, porque é nela que estão plasmadas as raízes do universo simbólico do povo brasileiro. A dança e o futebol terão prioridade sobre o aprender. No Brasil se deveria aprender por meio da dança e do futebol, assim, os brasileiros certamente aprenderiam melhor, diferente de ficarem cada vez mais aprisionados por milhares de horas numa carteira. Uma educação multicultural aposta na alegria de aprender dançando, driblando, num ritmo de aprendizagem que seja significativa para cada uma das diferentes raças, gêneros, visão de mundo, condições socioeconômicas, religiosas. Sendo assim, impõe-se uma educação cujas propostas de práticas curriculares problematizem a construção das diferenças, a relação entre pluralidade cultural e poder, a diversidade de valores... Uma proposta curricular que dilua as fronteiras dos universos culturais distintos e que garanta uma formação de consciência crítica quanto às desigualdades culturais e exclusão social.

Referências

CASCUDO, L. da C. **História dos nossos gestos**: uma pesquisa na mímica do Brasil. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

COSTA, S.B.; GOMES-DA-SILVA, P.N.; SHULZE, G. A linguagem expressiva do andar. In: CATTUZZO, M.T.; CAMINHA, I.O. (Orgs.). **Fazer e pensar ciência em educação física** – livro 1. Ed. Universitária UFPB, 2012.

FERNANDES, C. **O corpo em movimento**: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas. 2ed. São Paulo: Annablume, 2005.

FIGUEIREDO JR. J.M.; GOMES-DA-SILVA, P.N. Expressividade e sensorialidade. **Rev. Ativ. Fís. e Sau.**, Pelotas/RS, v.16, n.2, p.172-176, 2011.

FREYRE, G. **Interpretação do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1947 (Coleção Documentos Brasileiros. nº 56).

FRISSELLI, A.; MANTOVANI, M. **Futebol**: Teoria e Prática. São Paulo: Phorte, 1999.

GIL, J. **Movimento total**. São Paulo: Iluminuras, 2009.

GLOBO ESPORTE. Portal Globo Mídias. Disponível em: <<http://globoesporte.globo.com/>>. Acesso em: 6 set. 2013.

GOMES-DA-SILVA, P.N. Corporeidade do movimento: por uma análise existencial das práticas corporais. In: HERMIDA, J.F.; ZOBOLI, F. (Orgs.). **Corporeidade e educação**. João Pessoa: Ed. Univ. UFPB, 2012. p.139-174.

GOMES-DA-SILVA, P.N. **O jogo da cultura e a cultura do jogo**: por uma semiótica da corporeidade. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2011a.

GOMES-DA-SILVA, P.N. Pedagogia da ressurreição do corpo: muito além do medo da morte. In: GOMES, E.S.; POSSEBON, F. **O evangelho apócrifo de Pedro**. João Pessoa: Ed. Univ., UFPB, 2011b. p.123-149.

GOMES-DA-SILVA, P.N. GOMES, E.S.L. **Malhação**: corpo juvenil e imaginário pós-moderno. João Pessoa: Ed. Universitária – UFPB, 2010.

LÉVIS-STRAUSS, C. A. **As estruturas elementares do parentesco**. Petrópolis: Vozes, 1976.

MONTES, M.L. Entre o arcaico e o pós-moderno: heranças barrocas e a cultura da festa na construção da identidade brasileira. **Rev. Sexta-Feira**, São Paulo/SP, v.2, n.2, p.12-26, abr. 1998.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil**: Identidade nacional Versus Identidade Negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

NEWLOVE, J.; DALBY, J. **Laban for all**. London: Routhledge, 2004.

PASOLINI, P.P. **O gol fatal**. [1971]. Disponível em: <<http://bit.ly/fLR6Ta>>. Acesso em: 12 out. 2010.

PIGNATARI, D. **Signagem da televisão**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

RIBEIRO, D. **O Povo Brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SILVEIRA, M.T.; SILVA, A.R. **Lendo o jogo**: o futebol enquanto linguagem. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 33, 2010, Caxias do Sul. **Anais do Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, Caxias do Sul, Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom), 2010. p.1-15, disponível em mídia CD.

SODRÉ, M. **Mestre Bimba**: corpo de mandinga. Rio de Janeiro: Manati, 2002.

TOLEDO, R.P. Contribuições para uma etiologia do pontapé. **Revista Veja**, São Paulo, ano31, n.22, p.174, 3 jun, 1998.

WOLNEY U. (Ed.). Antônio Nóbrega: entrevista. **Revista da UFG**, Goiânia, ano XII, nº 8, p.126-134, jul. 2010. Disponível em: <[http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/Revista UFG - 2010](http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/Revista_UFG_-_2010)>. Acesso em: 1 fev. 2011.

Enviado em Abril/2013
Aprovado em Abril/2014

Escola de Tempo Integral: Desafios Políticos, Curriculares e Pedagógicos

Sandra Valéria Limonta
Universidade Federal de Goiás - GO- Brasil
sandalimonta@gmail.com



EDUCAÇÃO: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

Este artigo objetiva discutir o projeto de escola de tempo integral que se encontra em construção em nosso país, articulando história e política a uma reflexão teórica sobre a organização curricular e o trabalho pedagógico em escolas de jornada ampliada. A partir de revisão e análise bibliográfica realizada como procedimento de pesquisa de uma investigação sobre currículo e ensino na escola pública de tempo integral, problematizam-se teoricamente dois conceitos que podem contribuir para o debate: currículo integrado e mediação pedagógica.

Palavras-chave: Escola de tempo integral. Currículo. Mediação pedagógica.

Full Time School: Policy, Curriculum and Pedagogic Challenges

Abstract

This article discusses the design of a full-time school that is under construction in our country, articulating policy, history and a theoretical reflection on the curriculum organization and pedagogical work in full-time schools. From literature review and as a research procedure for an investigation of curriculum and teaching in public full-time school, we theoretically problematize two concepts that can contribute to the debate: integrated curriculum and pedagogical mediation.

Keywords: Full-time schools. Curriculum. Pedagogical mediation.

Escuela de Tiempo Integral: Desafíos Políticos, Curriculares y Pedagógicos

Resumen

Este artículo tiene como objetivo discutir el proyecto de escuela de tiempo integral que se encuentra en construcción en nuestro país, articulando historia y política a una reflexión teórica sobre la organización curricular y el trabajo pedagógico en escuelas de jornada

ampliada. A partir de la revisión y el análisis bibliográfico realizado como procedimiento de investigación de un estudio sobre el currículo y la enseñanza en la escuela pública de tiempo integral, se problematizan teóricamente dos conceptos que pueden contribuir para el debate: currículo integrado y mediación pedagógica.

Palabras clave: Escuela de tempo integral. Currículo. Mediación pedagógica.

1 Introdução

As escolas de Educação Básica, em nosso país, têm assumido, nos últimos anos, responsabilidades e compromissos que ultrapassam em grande medida sua função social primordial de iniciar as crianças e jovens no longo processo de escolarização. Entendemos a Educação Básica como o processo de proporcionar aos estudantes acesso e apropriação qualitativa da cultura acumulada historicamente e sistematizada pela humanidade: domínio da língua materna (leitura, escrita e letramento) e iniciação ao conhecimento sistematizado como currículo escolar nos campos da Literatura, Arte, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Humanas. Os conteúdos escolares, para nós, constituem a *estrutura do currículo formal ou currículo estruturante*.

A ampliação das funções e tarefas escolares para além da escolarização básica tem implicado, contemporaneamente, na necessidade de estender o tempo de permanência dos estudantes na escola, tempo que tem sido destinado também a outros conhecimentos e atividades além daquelas de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares, que visam contribuir no processo de desenvolvimento dos alunos e se fazem importantes principalmente para as crianças e jovens que estudam na escola pública, que, muitas vezes, não têm acesso a outra instituição formativa que não seja a escola.

No entanto, estamos com dificuldades para planejar a organização e a articulação da estrutura do currículo com esses novos conhecimentos e atividades. O que se observa é a ocupação do tempo escolar que foi ampliado com demandas que, muitas vezes, não se articulam com os objetivos e conteúdos de aprendizagem e desenvolvimento e acabam por se tornar vazias de significado e sentido tanto para os alunos quanto para os educadores.

Fazer a crítica da submissão do ensino dos conteúdos escolares às demandas sociais das crianças no espaço escolar exige a compreensão da origem desse fenômeno no contexto mais amplo e, também, a elaboração de contribuições para que sejam repensados o currículo, a organização do trabalho pedagógico e o ensino nessas circunstâncias.

Libâneo (2012, p.16) usa a expressão “escola do acolhimento social” para tecer uma crítica pertinente ao processo de precarização dos processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos formais nas escolas públicas brasileiras. Alerta para a questão do fracasso escolar brasileiro, que não se infere mais pelo número de crianças reprovadas, mas pelo número de crianças que alcançam séries e níveis mais elevados da Educação Básica sem que tenham aprendido os conteúdos mais elementares.

Ainda segundo Libâneo (2012), em um extremo, temos a escola assentada na aprendizagem, no conhecimento científico e nas tecnologias para os filhos dos ricos e em outro extremo, uma escola voltada primordialmente para as missões sociais, para a assistência e apoio às crianças e suas famílias, ou seja, a escola do acolhimento social, da convivência social, para os mais pobres. “A escola constituída sobre o princípio do conhecimento está dando lugar a uma escola orientada pelo princípio da socialidade” (MIRANDA, 2005, p. 641).

Um dos maiores objetivos da política educacional brasileira, na atualidade, é a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola e, para nós, essa ampliação do tempo de escola não está se constituindo como consequência de um projeto educativo que tem como fundamento a ampliação e a melhoria do ensino e da aprendizagem dos conteúdos escolares, mas como contingência de uma sociedade com sérios limites nas suas capacidades de cuidar, proteger e educar as crianças e jovens.

As reflexões que aqui trazemos sobre essa temática são a síntese da revisão bibliográfica empreendida numa pesquisa em andamento sobre o projeto de escola pública em tempo integral em construção em nosso país. Pesquisa na qual, a partir da historicização da escola de tempo integral no Brasil, objetivamos compreender as políticas para a ampliação da jornada escolar e como essa ampliação repercute na organização do currículo e do trabalho pedagógico nas escolas.

A ampliação da jornada escolar no Brasil é uma questão há muito discutida, mas efetivamente prevista como política pública a ser planejada e implementada pela União, estados e municípios a partir da década de 1990, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8069/1990; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394 de 1996; na Portaria Normativa Interministerial 17, de 24/04/2007 (que institui o Programa

Mais Educação) e no Decreto 7.083, de 27/01/2010 (que dispõe sobre a implementação do Programa Mais Educação nas escolas) (BRASIL, 1990, 1996, 2007, 2010).

Na última versão do novo Plano Nacional de Educação¹ a meta de número 6 é oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica para atender, pelo menos, 25% do total de alunos. A meta se desdobra em oito estratégias: 1) ampliação do tempo (igual ou superior a 7 horas diárias; 2) construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres; 3) melhoria e ampliação dos recursos de infraestrutura e equipamentos, material didático e formação para os professores; 4) articulação no território – fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos, e equipamentos públicos; 5) parcerias com entidades privadas; 6) parcerias com Organizações Não Governamentais; 7) atendimento em tempo integral à diversidade (escolas do campo, indígenas e quilombolas); 8) tempo integral para pessoas com necessidades educacionais especiais, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.

Reproduzimos, aqui, a meta e as estratégias para que tenhamos clareza da dimensão do projeto nacional de escola de tempo integral proposto para a próxima década, ao mesmo tempo em que será preciso continuar enfrentando os demais problemas históricos da escola pública brasileira.

É no sentido de refletir sobre a (re)organização das funções sociais da escola, do currículo e do trabalho pedagógico na escola de tempo integral que afirmamos a necessidade de uma discussão aprofundada sobre os novos sentidos que a educação escolar assume quando se coloca como uma necessidade social, e não educacional, a permanência dos estudantes na instituição escolar em período integral. Subjacentes à dimensão tempo-espaço da escola de tempo integral estão diferentes conceitos de educação integral, historicamente presentes nos debates sobre a escola brasileira desde o advento da República, mas que ganham novos delineamentos no atual momento histórico. Dadas essas considerações iniciais, apresentamos uma breve análise histórico-política sobre a escola de

¹ Disponível em www.observatoriodopne.org.br. Acesso em 02/04/2014.

tempo integral no Brasil e problematizamos teoricamente dois conceitos que podem contribuir para esse debate: currículo integrado e mediação pedagógica.

2 Educação integral e escola de tempo integral: conceito(s) e contexto(s)

De acordo com Cavaliere (1996, 2002 e 2007), na década de 1930, com o intenso crescimento urbano-industrial e o processo de escolarização das grandes massas da população o debate sobre a educação necessária à sociedade brasileira ocupa papel de destaque nas discussões políticas. A educação integral passa a ser um elemento evidente nessa discussão quando é apontada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como modelo ideal de escolarização, entendendo que na formação completa da criança estaria o embrião do adulto civilizado, capaz de alavancar o desenvolvimento do país. Pode-se dizer que, a partir daí, a ideia de educação integral anunciada pelos pioneiros sempre esteve nos horizontes políticos e pedagógicos, mas efetivamente nunca se concretizou.

O movimento reformador do início do Século XX, refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de massas, industrializada e democrática. De modo geral, para a corrente pedagógica escolanovista, a reformulação da escola esteve associada à valorização da atividade ou experiência em sua prática cotidiana (CAVALIERE, 2002, p.251).

Naquele momento da década de 1930, além dos pioneiros da Educação Nova, o Movimento Integralista e o Movimento Anarquista defendiam, no Brasil, uma educação escolar voltada para a formação integral do homem, mas cada movimento trazia sua própria concepção político-ideológica de educação e de sociedade. Os integralistas defendiam uma escola de período integral e uma ideia de educação integral que combinasse esforço físico (educação física e ginástica), esforço intelectual (ensino tradicional e cientificista), ensino religioso e convivência social, numa releitura escolástica, permeada de patriotismo acrítico, da ideia de educação integral defendida pelos escolanovistas.

O movimento anarquista, baseando-se principalmente em Pistrak, propunha uma educação escolar cujas bases se davam nas relações entre o trabalho como atividade constitutiva da condição humana e a educação, colocando a formação crítica e política como

elemento fundamental da educação integral. Em comum, porém, as três correntes afirmavam que a escola deveria ocupar-se da formação integral das crianças e jovens: cultural, intelectual, física, psicológica, social, política e moral (CAVALIERE, 1996, 2007).

Nos anos de 1980 no Rio de Janeiro, a ideia será retomada com a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), idealizados por Darcy Ribeiro e seguindo ainda a tradição do pensamento de Anísio Teixeira, segundo Coelho e Cavaliere (2002). No mesmo período, em São Paulo o governo estadual implementou o Programa de Formação Integral da Criança (Profic), com o objetivo de ampliar o tempo de permanência das crianças mais pobres na escola e tomando por pressupostos epistemológicos as ideias de Paulo Freire.

No âmbito federal, entre 1991 e 1994, o governo Collor construiu diversos Centros de Educação Integral da Criança (Caic), cujos princípios pedagógicos retomavam os ideais anisistas com pinceladas patrióticas do movimento integralista, mas que não chegaram a ser totalmente implementados. Durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), sob a égide do movimento de globalização econômica e cultural do capitalismo contemporâneo e dos organismos internacionais, as grandes reformas educacionais que foram implementadas na educação brasileira reavivaram, no nível do discurso político e em projetos-piloto pontuais, a educação integral e a escola de tempo integral como ideal a ser alcançado num período posterior à urgente universalização da Educação Básica. Os Centros Educacionais Unificados (CEUs), da prefeitura de São Paulo, implementados durante a gestão de Martha Suplicy (2001-2004) e ainda em funcionamento, são o que temos de mais recente no que diz respeito às experiências mais amplas de educação em tempo integral no Brasil.

Atualmente, diversas experiências de implantação de escolas de tempo integral estão em andamento nas redes municipais e estaduais em todo o país, a maioria delas baseando-se nas anteriores, brevemente descritas acima e iniciando a ampliação da jornada escolar pelo Programa Mais Educação, refletindo o resultado de diferentes forças sociais e políticas, que vão desde uma concepção mais ampliada e crítica de educação integral e de escola de tempo integral até a efetivação aligeirada de promessas de campanha eleitoral.

Escapa à maioria dessas propostas um fundamento que pode comprometer todo o projeto: permanecer por mais tempo na escola é consequência e não a razão do projeto das

escolas de tempo integral. A escola é de tempo integral porque é necessário mais tempo (e mais espaço) para que a escolarização seja ampliada e se atinja níveis cada vez mais elevados de formação (corporal, psicológica, social, cultural, científica, estética, política...). Sem essa perspectiva, corre-se o risco de preencher o tempo ampliado num sentido utilitarista ou lúdico, sem a devida relação com a formação integral.

A realização de um processo de escolarização plena e de qualidade, que para nós é o acesso e apropriação da cultura acumulada historicamente e sistematizada sob a forma dos conteúdos escolares é, neste momento histórico, um dos mais importantes aspectos do processo de educação de um ser humano, entendendo aqui a educação num sentido mais amplo (e não apenas escolar) como condição de humanização e de cidadania, conforme Saviani (2007).

A apropriação da cultura produzida historicamente via educação escolar é a principal função social da escola e, ao realizá-la, estamos também promovendo o desenvolvimento das capacidades máximas do pensamento. Ao proporcionar ao aluno os conteúdos escolares, é preciso que a escola preocupe-se em ajudá-lo a apropriar-se desses conteúdos de forma a construir e desenvolver habilidades cognitivas, como a capacidade de estabelecer relações, de construir sínteses e de pensar teoricamente – o que Vigotski (2001, 2010) denomina de funções psicológicas superiores – *ferramentas mentais* necessárias para compreender criticamente a realidade.

A apropriação da cultura via conteúdos escolares implica, também, na reelaboração crítica destes, e ao questionar a realidade em que vive porque possui as ferramentas da cultura e do pensamento, o indivíduo em processo de escolarização está, também, em processo de preparação para a vida em sociedade, assim, a formação política a partir dos conteúdos escolares, é também função social da escola. Finalmente, a escola cumpre com a importante função social de preparação dos estudantes para que possam prosseguir nos estudos visando à formação profissional, seja técnica, tecnológica, licenciatura ou bacharelado.

3 Currículo e organização do trabalho pedagógico nas escolas de tempo integral – possibilidades em análise

Pensar a organização da educação integral na escola de tempo integral exige a compreensão do(s) significado(s) do currículo escolar, uma vez que este carrega e organiza os conhecimentos e atividades que serão realizados na escola e reflete uma concepção e um ideal de educação. A resposta à pergunta *O que deve conter um currículo de uma escola de tempo integral?* precisa considerar a multidimensionalidade do fenômeno educativo e, ao mesmo tempo, deve responder aos desafios históricos e emergentes e da Educação Básica brasileira.

Segundo Goodson (2003, p.31) “A palavra currículo vem da palavra latina *scurrere*, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida). As implicações etimológicas levam ao entendimento do currículo como percurso a ser apresentado e seguido”. Recorrer ao sentido etimológico não é uma tentativa de precisar o conceito, mas uma forma de perceber como os sentidos do currículo foram se modificando e se aprimorando no tempo histórico, mas não perderam de todo essa conotação original.

As concepções mais contemporâneas de currículo giram em torno da ideia de programas de estudos, conjunto de experiências vividas pelos alunos na escola ou ainda, num sentido mais abrangente, projetos e diretrizes educacionais definidas pelas administrações centrais a serem adotados pelos sistemas de ensino.

A ideia de currículo como percurso de um conjunto de conhecimentos organizados e sistematizados está intimamente associada às mudanças sociais e econômicas da época pré-industrial, que trazem a necessidade de padronização e organização do ensino e da escola enquanto instituição. Essa concepção original não se perderá no tempo histórico, pelo contrário, foi lentamente se consolidando e, hoje, corresponde ao sentido tradicional do termo, pode-se dizer que é o conceito de currículo presente nos diferentes níveis de ensino.

Essa perspectiva de currículo como um plano de estudos em que os conteúdos, cuidadosamente selecionados e sistematizados, têm como fim o desenvolvimento intelectual do educando, direcionando-o às exigências de uma sociedade já organizada, tem suas raízes na visão positivista de sociedade, ciência e educação e está sendo dura e firmemente questionada pelos estudiosos do currículo há pelo menos duas décadas, no entanto, tal concepção se mantém praticamente inalterada no que se refere à concepção e

planejamento do currículo escolar (COSTA, 2003; GARCIA e MOREIRA, 2003; MACEDO e LOPES, 2006).

Trazemos aqui para nos ajudar a repensar essa concepção a perspectiva crítica do currículo, que busca contrapor-se à visão positivista. Na perspectiva crítica situam-se autores como Forquin (1993), Sacristán (2000), Apple (1989, 1997, 2003a, 2003b, 2005 e 2006) e Apple e Buras (2008), dentre outros. Na perspectiva crítica, o currículo é historicamente situado e determinado por uma multiplicidade de interesses (econômicos, sociais, políticos, culturais) num constante e complexo processo de inclusão, revisão e retirada de conhecimentos, quase sempre submetido às necessidades econômicas (e não sociais, políticas ou culturais) da sociedade.

Para Forquin (1993), o currículo expressa a legitimação de parte do patrimônio cultural e intelectual produzido pela humanidade considerado merecedor de ser preservado e transmitido. Segundo Sacristán (2000), currículo é a seleção de elementos da cultura considerados necessários (por uma dada sociedade num determinado contexto histórico-cultural) para a formação de suas crianças e jovens. Além de legitimar e selecionar os elementos da cultura considerados fundamentais para a preservação, transmissão e formação, o currículo escolar, para Apple (1997, 2003a e 2006) e Apple e Buras (2008) expressa e materializa um projeto de educação (de uma sociedade, de um país, de um estado, de uma cidade, de uma escola, de um professor...).

Um exemplo interessante, que ilustra a complexidade da composição dos currículos escolares, é a análise que podemos fazer da Lei 9.494 de 1946, que dispõe sobre o ensino de Canto Orfeônico e da Lei 9.795 de 1999, que estabelece a Educação Ambiental como uma prática educativa transversal e interdisciplinar (BRASIL, 1946, 1999). Qual era o contexto da década de 1940 que levou o Canto Orfeônico para o currículo escolar? Por que, posteriormente, desapareceu dos currículos? Qual é o contexto atual que coloca para a escola a necessidade de integrar a Educação Ambiental em suas atividades educativas? Como trabalhar com um conhecimento não disciplinarizado, transversalizando-o nas outras disciplinas e/ou áreas do conhecimento?

A perspectiva crítica de currículo apresenta para os educadores um problema epistemológico: o quê, então, cabe à escola ensinar? É preciso considerar que no projeto de

educação integral na escola de tempo integral essa questão é ainda mais complexa e exige o aprofundamento de todos os envolvidos no conhecimento sobre teoria e planejamento curricular para que se possa delimitar e planejar quais são os conhecimentos e atividades que deverão compor o currículo dessas escolas.

Nossos estudos a respeito do currículo das escolas de tempo integral nos levam a considerar que estão *inchados* de disciplinas, conhecimentos e atividades justapostas, fragmentadas e não planejadas, o que não têm contribuído para uma formação cultural, intelectual e política de qualidade dos estudantes. No campo do currículo há certa dificuldade em articular formação científica, cultural, estética, política e corporal a partir dos conteúdos escolares, núcleo central da organização curricular, e os demais componentes e atividades que estão sendo inseridos.

Trazemos, aqui, o conceito de currículo integrado para pensarmos em caminhos para a integração curricular dos conteúdos escolares entre si (Linguagem, Artes, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Humanas) e com as oficinas/atividades em momentos e/ou atividades interdisciplinares, como projetos pedagógicos, projetos de pesquisa, centros de interesse, estudos do meio, solução de problemas, ateliês, oficinas, temas geradores e outras práticas pedagógicas que poderão ser realizadas no tempo-espço da escola de tempo integral, mas sem perder os conteúdos escolares de vista em nenhuma delas.

O conceito de currículo integrado pressupõe uma organização curricular pluridisciplinar, em que várias disciplinas afins entram em correlação sem que nenhuma perca sua identidade, distanciando-se da ideia de currículo interdisciplinar ou transdisciplinar. Santomé (1998, p. 63), faz uma crítica das possibilidades limitadas do currículo interdisciplinar no contexto educativo: “[...] a regorganização de algumas disciplinas já consagradas deu origem à interdisciplinas, como a biofísica, a geoquímica, a medicina legal... A interdisciplina de hoje é a disciplina de amanhã.” O autor propõe, então, a concepção de currículo integrado como uma possibilidade de diálogo entre as disciplinas e seus diferentes conhecimentos, as experiências sociais dos educandos e cultura como um todo, levantando a possibilidade do estabelecimento de um pensamento relacional, não restrito à lógica interna das disciplinas.

O currículo integrado, para Pacheco (2001 e 2005) e Ramos (2005), não pressupõe a inexistência da estrutura curricular por disciplinas ou a negação destas. A integração ressaltaria a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento. Nesse sentido, a ideia de integração curricular tem como concepção de educação a perspectiva omnilateral e politécnica do indivíduo, tendo como eixos articuladores dessa formação a ciência e a cultura.

Uma das perspectivas mais interessantes que o currículo integrado traz para pensarmos a escola de tempo integral é a possibilidade de organização do conhecimento e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistemas de relações, inseridos por sua vez numa totalidade concreta. No processo formativo, o método da exposição dos vários campos do conhecimento e das inter-relações que mantém entre si e com a totalidade social mais ampla reestabelece as relações dinâmicas e dialéticas entre os conceitos, reconstituindo as relações que configuram a totalidade concreta da qual se originaram.

Considerando o currículo como “projeto educativo em ação/construção” (PACHECO, 2001, p.88), todos os que dele/nele participam são sujeitos que desempenham um papel ativo e interdependente e que a integração curricular tem como objetivo a efetiva aprendizagem dos educandos. O processo de desenvolvimento curricular culmina na gestão do currículo realizada pelos professores nas aulas e no desenvolvimento das atividades de ensino em sala de aula.

Segundo Moreira (2003, p.55) “[...] num momento em que a escola e a universidade públicas são acusadas de não ensinar, de não preparar devidamente seus estudantes, é fundamental ressaltar a importância do conhecimento no processo pedagógico”. Trata-se de cumprir a difícil tarefa democrática e emancipadora da educação escolar, conforme Libâneo (1998) e Saviani (2005, 2007), proporcionando às crianças e jovens de nossas escolas públicas o acesso e a apropriação, com qualidade, dos conteúdos escolares.

Nesse sentido, a possibilidade da integração curricular como acima apresentada coloca o desafio da organização do ensino. Para que a integração curricular se materialize no cotidiano do ensino, é preciso construir com os professores uma concepção de ensino que não é apenas conhecer os conteúdos e expor/transmitir num determinado momento aos

alunos. A concepção de ensino como mediação pedagógica parece ser a que pode nos ajudar a materializar um currículo integrado na escola de tempo integral.

A pesquisa atual sobre a Didática utiliza a palavra “mediação” para expressar o papel do professor no ensino, isto é, mediar a relação entre o aluno e o objeto de conhecimento. Na verdade, trata-se de uma dupla mediação: primeiro tem-se a mediação cognitiva, que liga o aluno ao objeto de conhecimento; segundo, tem-se a mediação didática, que assegura as condições e os meios pelos quais o aluno se relaciona com o conhecimento (LIBÂNEO, 2011, p. 92).

Ao explicitar a lei genética geral do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que afirma que tais funções aparecem duas vezes, primeiro nas atividades sociais, no plano intersíquico, e depois na atividade individual, no plano intrapsíquico Vigotski (2001) esclarece que esse movimento não é direto e nem de causa e efeito, ou seja, não pode ser compreendido no plano psicológico como a relação estímulo-resposta. Entre o sujeito e o mundo há elementos intermediários, mediadores: os instrumentos e os signos.

A base materialista histórico-dialética do pensamento vigotskiano pode ser percebida em toda sua riqueza quando o autor afirma que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e de toda cultura humana têm sua origem nas formas mais primitivas de trabalho, com os primeiros instrumentos criados pelos homens para transformar e controlar a natureza. Ao transformar a natureza e criar cultura, o homem transforma a si mesmo e, nessa dinâmica, são criados os signos, *marcas externas* que simbolizam alguma coisa, e que passam a organizar e regular a atividade mental interna, tornando-se instrumentos psicológicos. A linguagem é o paradigma mais importante de todo o sistema de signos criado pelo homem, pois é um sistema de signos capaz de comportar e transmitir todos os outros (VIGOTSKI, 2010).

A mediação entre a cultura e a criança é realizada pelos indivíduos próximos a ela por meio da linguagem, que possui ainda a dimensão do significado. Os homens atribuem significados aos signos linguísticos que também são transmitidos, o que é denominado de mediação semiótica. Os significados são contextualizados e históricos e, mais do que a palavra em si, é o seu significado social e histórico que constitui a cultura humana que a criança vai, paulatinamente, internalizando por meio da linguagem.

Os indivíduos adultos e as crianças mais velhas são os portadores desse complexo sistema de signos e significados que carrega toda a experiência cultural acumulada e, nesse sentido, são os elos entre a criança e a realidade no início do processo de desenvolvimento. Na escola, a mediação entre o aluno e o conhecimento se dá por meio do ensino e seu portador é o professor. Aqui se percebe, mais uma vez, a importância dos primeiros anos de escolarização no processo geral de desenvolvimento da criança.

Essas considerações mostram o traço mais marcante de uma didática crítico-social na perspectiva histórico cultural: o trabalho docente como mediação entre a cultura elaborada, convertida em saber escolar, e o aluno que, para além de um sujeito psicológico, é um sujeito portador da prática social viva. O modo adequado de realizar a mediação didática, pelo trabalho dos professores, é o provimento aos alunos dos meios de aquisição de conceitos científicos e de desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas, dois elementos da aprendizagem escolar interligados e indissociáveis (LIBÂNEO, 2011, p. 93).

Voltamos, aqui, como num círculo que se fecha, aos desafios políticos da educação integral na escola de tempo integral. Os professores das escolas de tempo integral não podem (e nem devem) construir sozinhos tão grandes e complexas habilidades didático-pedagógicas. Será preciso que o poder público acredite e invista no professor e demais profissionais das escolas de tempo integral em todos os aspectos: formação de qualidade, tempo para planejamento e pesquisa, melhor remuneração e carga horária de dedicação exclusiva à escola.

Um outro problema bastante importante e que não poderá ser devidamente analisado neste texto é a questão da infraestrutura física e material das escolas de tempo integral. A precariedade dos prédios e dos arranjos materiais que tem caracterizado as escolas públicas de tempo integral dificulta ou mesmo inviabiliza a organização curricular e pedagógica sugerida anteriormente. Não podemos propor um projeto educativo como este para os profissionais da escola sem lhes dar as condições adequadas de trabalho. A escola de tempo integral não cumprirá minimamente seus objetivos sem que tempo, espaço, currículo e ensino se articulem e se complementem.

4 Considerações finais

Neste artigo buscamos apresentar contribuições para a compreensão e realização do projeto brasileiro de escola pública de tempo integral, articulando história e política à uma reflexão teórica sobre currículo integrado e mediação pedagógica. Contudo, os desafios políticos, curriculares e pedagógicos da escola de tempo integral apontados neste texto não podem ser entendidos como intransponíveis. O primeiro passo para superar uma realidade é conhecê-la radicalmente, no sentido que Marx (1958, p. 10 apud VÁZQUEZ, 2011, p.119) dá à ideia de conhecimento radical: “Ser radical – diz Marx – é atacar o problema pela raiz [...] é uma crítica que responde a uma necessidade radical”.

A escola de tempo integral pode se constituir num verdadeiro movimento teórico, político e pedagógico capaz de ressignificar a função social da educação e da instituição escolar. É preciso aproveitar este momento histórico e transformar a escola pública. No entanto, só fará sentido pensar a escola de tempo integral se a concepção de educação integral que a sustenta representar uma ampliação das oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras.

A melhoria da qualidade da escola pública brasileira é uma necessidade radical que não pode mais ser adiada. A transformação da sociedade passa pela transformação do homem-massa em filósofo (GRAMSCI, 2010) e a escola pública de tempo integral pode desempenhar papel de grande destaque nesse processo.

Referências

APPLE, M.W. **Ideologia e currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, M.W. **Para além da lógica do mercado**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

APPLE, M.W. **Educando à direita**. Mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez, 2003a.

APPLE, M.W. **Poder, significado e identidade**. Ensaio de estudos educacionais críticos. Porto: Porto Editora, 2003b.

APPLE, M.W. **Os professores e o currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

APPLE, M.W. **Educação e poder**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 1989.

APPLE, M. W.; BURAS, K. L. **Currículo, poder e lutas educacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto 7.083** de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 20 set. 2013.

BRASIL. **Projeto de Lei 8.530/2010**. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <www.observatoriodopne.org.br>. Acesso em: 02 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial 17**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115>. Acesso em: 20 set. 2013.

BRASIL. Casa Civil. **Lei 9.795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm>. Acesso em: 24 mar. 2014.

BRASIL. Casa Civil. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 22 ago. 2013.

BRASIL. Casa Civil. **Lei 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 22 ago. 2013.

BRASIL. **Decreto-Lei 9.494**, de 22 de julho de 1946. Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico. Disponível em: <www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto.lei:1946-07-22;9494>. Acesso em: 24 mar. 2014.

CAVALIERE, A.M.V. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.28, n.100 – Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

CAVALIERE, A.M.V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n.81, p.247-270, dez. 2002.

CAVALIERE, A.M.V. **Escola de educação integral**: em direção a uma educação escolar multidimensional. 193f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1996.

COELHO, L. M. C.; CAVALIERE, A. M. V. (Orgs). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiões do contemporâneo**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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

GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade**. Incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. *Cadernos Cenpec*. São Paulo, n.2, p. 129-135, ago./dez. 2006.

GOODSON, I. **Currículo**: teoria e história. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Volume 2. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.1, p.13-28, jan.-mar. 2012.

LIBÂNEO, J. C. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: _____.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança**. Diferentes olhares para a Didática. Goiânia: CEPED/PUC GO, 2011. p. 85-100.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**. A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. 22ed. São Paulo: Loyola, 1998.

MACEDO, E. F. de; LOPES, A. C. **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

MIRANDA, M. G. de. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, n.91, p. 639-651, mai.-ago. 2005.

MOREIRA, A. F. B. Seleção e organização dos conhecimentos curriculares no ensino superior. Notas para discussão. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (Orgs.). **Formação de professores**. Perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2003. p. 47-66.

PACHECO, J. A. **Currículo**: teoria e práxis. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2001.

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, M. N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: _____.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Ensino Médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. P. 106-127.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**. Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17 ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Primeiras aproximações. 10 ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

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

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: _____.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, Alexei N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Enviado em Maio/2013
Aprovado em Maio/2014

***Ensino de Geografia como um campo de pesquisa no Brasil:
uma história da disciplina acadêmica no contexto das
narrativas de Livia de Oliveira***

Geórgia Stefânia Picelli Laubstein-Oliveira

Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista, campus de Rio Claro, São Paulo -Brasil
georgia_picelli@yahoo.com.br

João Pedro Pezzato

Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista, campus de Rio Claro, São Paulo -Brasil
jpezzato@rc.unesp.br



EDUCAÇÃO: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

O presente texto registra as memórias da professora Livia de Oliveira com o objetivo de contribuir para a escrita da história da Geografia como disciplina acadêmica. A trajetória da professora possibilita compreendermos o contexto histórico de construção das universidades públicas do Estado de São Paulo, Brasil. Nascida no interior do Estado de São Paulo, em 1927, Livia atuou no ensino básico e no superior. Foi também pioneira no desenvolvimento da investigação acadêmica para a área do ensino de Geografia, em especial no campo da cartografia escolar. Seu trabalho possibilitou que a cartografia escolar deixasse de ser uma simples transposição de conceitos e métodos técnicos para o ensino básico.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Memórias. Educação. História das Disciplinas. História da Universidade Pública.

***Teaching Geography as a field of research in Brazil:
a history of academic discipline in the context of Livia de Oliveira's
narratives***

Abstract

This text records the memories of teacher Livia de Oliveira aiming to contribute to the writing of the history of geography as an academic discipline. The trajectory of the teacher allows us to understand the historical context of the construction of public universities in the state of São Paulo, Brazil. Born in the state of São Paulo in 1927, Livia worked in elementary school and also with higher education. She was also a pioneer in the development of

academic research in the area of teaching geography, especially in the field of school cartography. Her work enabled the school cartography stop being a simple transposition of concepts and technical methods into the elementary school.

Keywords: Teaching Geography. Memories. Education. History of Disciplines. History of Public University.

***Enseñanza de Geografía como un campo de investigación en Brasil:
una historia de la disciplina académica en el contexto de las
narrativas
de Livia de Oliveira***

Resumen

El presente texto registra las memorias de la profesora Livia de Oliveira con el objetivo de contribuir para la escritura de la historia de la Geografía como disciplina académica. La trayectoria de la profesora posibilita comprender el contexto histórico de la construcción de las universidades públicas del Estado de São Paulo, Brasil. Nacida en el interior del Estado de São Paulo, en 1927, Livia actuó en la enseñanza básica y en la superior. Fue también pionera en el desarrollo de la investigación académica para el área de la enseñanza de Geografía, en especial en el campo de cartografía escolar. Su trabajo posibilitó que la cartografía escolar dejara de ser una simple transposición de conceptos y métodos técnicos para la enseñanza básica.

Palabras clave: Enseñanza de Geografía. Memorias. Educación. Historia de las Disciplinas. Historia de la Universidad Pública. Cartografía Escolar.

1 Introdução

Este artigo tem como principal objetivo discutir a trajetória profissional de Livia de Oliveira, registrada nos depoimentos a respeito de seu percurso como professora e pesquisadora do Ensino de Geografia. A análise de sua trajetória profissional pode contribuir para a pesquisa no campo do Ensino de Geografia.

Foi na década de 1930 que a Geografia surgiu como curso superior universitário e, assim, recebeu certo reconhecimento como um campo de conhecimento válido no Brasil. Entretanto, como conhecimento escolar que integra o conjunto de disciplinas do currículo oficial, a Geografia já era ensinada nas escolas secundárias antes de haver formação profissional específica. Nesse período, a disciplina escolar era ministrada por intelectuais da comunidade, advogados, engenheiros e professores leigos.

Entre as décadas de 1960 a 1980, a Geografia brasileira passou por inúmeras transformações, que influenciaram não somente a Geografia enquanto conhecimento acadêmico, mas também seu ensino nas salas de aulas da escola básica. Tais mudanças

foram decorrentes das publicações destinadas ao ensino, em grande parte compostas por livros didáticos, e de determinações de políticas públicas que incidiam na dimensão curricular do ensino no período.

A professora Lívia de Oliveira iniciou sua carreira docente universitária na década de 1960, e desenvolveu, no final da década de 1970 e início da década de 1980, importantes pesquisas sobre a Cartografia para a escola básica. Suas pesquisas tiveram como referencial teórico as contribuições de Jean Piaget, e tais concepções não estavam presentes nas discussões relativas ao ensino de Geografia no país. A professora Lívia foi, assim, a precursora no desenvolvimento das pesquisas da Cartografia Escolar e do Ensino de Geografia. Seu trabalho possibilitou que o ensino de Geografia passasse a ser visto como um tema de pesquisas acadêmicas, no âmbito da Ciência Geográfica. Lívia de Oliveira praticamente inaugurou um campo de pesquisa no Brasil, essa foi uma de suas principais contribuições.

2 Depoimentos de memória e a história da Geografia acadêmica: o registro de uma trajetória

Na perspectiva da pesquisa qualitativa, selecionamos a História Oral que, ao estabelecer procedimentos de trabalho com entrevistas e transcrição de depoimentos, possui técnicas específicas, bem como um conjunto de conceitos e procedimentos metodológicos, para a investigação que se propõe a eleger a oralidade como fonte principal de estudo (AMADO; FERREIRA; 2001, p. xvi).

O relato oral da professora Lívia é o ponto de partida para as discussões realizadas ao longo deste trabalho. Sua narrativa é concebida como um documento construído, assim como a produção bibliográfica da professora Lívia, os demais documentos que tratam da temática estudada e esta própria pesquisa. Tais produções são *documentos-monumentos* (BOURDIEU, 2008), isto é, construções resultantes de uma montagem, compostos por *materiais da memória*, que são os monumentos, ou *herança do passado* e que guardam a história de uma época, da sociedade que os produziu.

Segundo Jacques Le Goff (1990, p.535-548), “o monumento é um sinal do passado. Atendendo às suas origens filológicas, o monumento é tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação, por exemplo, os atos inscritos”.

No decorrer da produção de registros, interpretamos as histórias contadas pela professora Lívia, considerando que seu relato biográfico é composto por fragmentos, trechos de uma trajetória.

Assim sendo, não pretendemos registrar a história de vida de uma pessoa, uma vez que tratar a vida de uma pessoa como uma história “[...] talvez seja conformar-se com uma ilusão retórica, uma representação comum da existência que toda uma tradição literária não deixou e não deixa de reforçar” (BOURDIEU, 2001, p.185).

Mesmo que uma pessoa queira revelar todas as suas verdades, encontrará obstáculos porque sua identidade, constituída socialmente, inscreve-a num tempo e espaço determinados. Aquele que resolve contar seu passado certamente irá se esforçar na apresentação oficial de si mesmo. Da mesma forma, a construção do discurso tende a ser influenciada pelas leis da biografia oficial, isto é, tende a ser uma montagem na qual o relato de vida se apresenta como oficial (BOURDIEU, 2001)

Nesse contexto, os depoimentos da Professora Lívia foram registrados e a partir deles foi possível traçar uma das vias percorridas pelo ensino de Geografia no Brasil. Ao estabelecermos conexões entre o relato oral, a análise da produção acadêmica e do estudo da bibliografia, conhecemos e compreendemos o espaço social em que nossa narradora está inserida.

As entrevistas realizadas primam por estabelecer uma aproximação necessária entre entrevistador e entrevistada. Para Bourdieu (2008, p.695), o distanciamento entre pesquisador e narrador (ou entrevistador e entrevistada) pode gerar uma “comunicação violenta”; esta ocorre quando a violência simbólica não pôde ser evitada ou mesmo reduzida durante a entrevista. Há, numa “comunicação violenta”, uma dissimetria entre pesquisador e entrevistado; essa dissimetria é acentuada quando existem diferenças hierárquicas de capital, especialmente de capital cultural.

Isso posto, consideramos que as memórias sempre podem suscitar novos objetos, novos olhares e, por esse motivo, as entrevistas, transcritas e transformadas em uma

narrativa, são sempre consultadas e relidas. Além disso, são documentos por proporcionar leituras diferentes, adequadas a diferentes problemas de pesquisa.

Dentre as diversas possibilidades de análise oferecidas pelos indícios observados nas entrevistas, optamos por trazer à tona uma discussão advinda da leitura de Ivor Goodson (1990). Esse autor discute o desenvolvimento das disciplinas acadêmicas e, como veremos adiante, suas reflexões podem contribuir para a compreensão dos caminhos trilhados pela investigação a respeito do ensino de Geografia no Brasil.

Como nossa fonte principal de análise é o relato oral da professora Livia de Oliveira, nossa especial atenção recaiu nas reflexões que contemplam o espaço acadêmico vivido por nossa depoente enquanto estudante e professora universitária. Por esse motivo, detivemo-nos a discutir sua experiência como discente no curso de Geografia, realizado na Universidade de São Paulo (USP), e como docente na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro (FFCL), atualmente UNESP.

3 O Ensino de Geografia: um caminho para a definição de uma disciplina acadêmica

Como apontado anteriormente, o objetivo deste trabalho foi o de compreender as estratégias da trajetória profissional da Professora Livia no contexto do processo de configuração institucional da Geografia acadêmica na Universidade Estadual Paulista.

A constituição da Geografia como disciplina acadêmica no Brasil contou com a participação decisiva de grupos de intelectuais da USP e também da FFCL de Rio Claro. Nesse processo, a disciplina passa a se constituir como um saber autônomo nas instituições que congregam as universidades.

Ao se separar da História, na Universidade de São Paulo (USP), a partir de 1956, a Geografia passou a ser reconhecida como um campo de saber autônomo, com objeto e métodos próprios. Na Faculdade de Filosofia da USP, essa separação representou a oportunidade de ascensão na carreira acadêmica para professores que já lecionavam como assistentes de Cátedras já estabelecidas.

Devido à própria estrutura das Cátedras, os alunos recém-formados ou professores que ainda não faziam parte do quadro docente da instituição dificilmente conseguiriam, no curso de Geografia da USP, alcançar um lugar na carreira universitária.

Assim, vislumbrando a possibilidade de ascensão profissional na instituição, foram criados os Institutos Isolados e o curso de Geografia foi instalado. Nos Institutos Isolados de Ensino Superior – como era o caso da FFCL de Rio Claro – o sistema de Cátedras foi, em sua grande maioria, substituído pela estrutura de Departamentos; em alguns casos, a Cátedra era oferecida ao professor sem a necessidade de passar por todas as etapas de docência até conseguir ser catedrático. Essas estratégias permitiram a inserção de professores jovens, recém-formados e que ainda não haviam se especializado em uma área específica da Geografia.

No curso de Geografia e História da USP, havia cátedras mais ligadas à História e outras mais ligadas à Geografia. Com a separação da Geografia e da História, em 1956, houve a possibilidade de que cada uma dessas disciplinas se desenvolvesse de maneira mais autônoma, necessitando, portanto, de professores que pudessem contribuir com a especialização do conhecimento em cada uma dessas áreas, nessa nova configuração, como distintas entre si.

Entretanto, essa especialização não seria alcançada, necessariamente, através da contratação de novos docentes, mas, sim, a partir do aproveitamento dos professores que já lecionavam na instituição. Isso exigiu dos professores que já eram da *casa* o desenvolvimento de pesquisas em áreas determinadas, capazes de garantir a especialização do conhecimento na instituição. Nesse sentido, os financiamentos eram essenciais para garantir o desenvolvimento das investigações propostas.

O sistema de cátedras, adotado pela maioria das universidades brasileiras, permitia ao professor catedrático um cargo vitalício. Tal sistema foi adotado pela USP na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e, posteriormente, por alguns Institutos Isolados espalhados pelo Estado de São Paulo. Segundo Roiz (2004, p.93), o aspecto legal da criação das cátedras

compreende desde a incorporação de um corpo de regras que operem o desdobramento do processo que regeria a forma de seleção do profissional até a caracterização de suas funções. A organização das cadeiras efetua a disposição curricular de cada curso e delibera a maneira como os profissionais deverão agir dentro de cada seção ou subseção na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Por fim, os locais ou espaços de sociabilidade que se formava no interior de cada curso caracterizavam os laços de amizade, as escolhas políticas e as predisposições teóricas e práticas de cada um dos professores – na cadeira, que atuava profissionalmente, e no curso, entre ‘os pares’.

Ao longo do tempo, as regras para concorrer a uma vaga como professor catedrático foram reestruturadas. Mas, segundo Roiz (2004), a carreira docente no início do

funcionamento da Faculdade de Filosofia da USP não exigia o título de doutor, mesmo porque os cursos de pós-graduação, no Brasil, começaram a aparecer anos depois. De maneira geral,

[...] o início da carreira dependia mais de oportunidade, porque decorriam de assistências a professores efetivos. Era por meio desse 'estágio remunerado' (por assim dizer) que começava a carreira docente. Ao desempenhar as funções de assistente, anos depois renomeada como auxiliar de ensino, que o recém-formado aprendia a elaborar e planejar as aulas e o conteúdo das disciplinas, que observava como era o funcionamento administrativo da cadeira e que iniciava as primeiras pesquisas acadêmicas. Essas pesquisas que davam origem às teses de doutoramento dos assistentes (ou auxiliares de ensino). Ao defenderem seu doutoramento, uma outra etapa se iniciava. A carreira não tinha estabilidade, a menos que se fosse o titular da cadeira. Mesmo sem estabilidade plena, observou-se que foram ínfimos os casos em que os recém-doutores que já atuavam na instituição como assistentes (ou como auxiliares) eram dispensados de suas funções docentes. Aos iniciantes, embora não tivessem estabilidade garantida legalmente, restava, ao concluírem o doutoramento, esperar a oportunidade de prestarem o concurso para professor catedrático. Nesse caso, a aproximação e confraternização com os 'pares' era fundamental para alicerçarem (além de rituais de consagração) os laços de amizade (ROIZ, 2004, p.98-99).

No que se refere à Geografia, o curso da USP em Geografia e História inicialmente contava com a *cadeira de Geografia Física e Humana* sob a regência do professor *Pierre Monbeig*. Essa cadeira foi desmembrada em Geografia Física e Geografia Humana, por meio de medida institucional.

No final da década de 1930, a cátedra de Geografia Física teve como assistente o professor *João Dias da Silveira*, que assumiu a cadeira como professor interino em 1938. Ele iniciou suas atividades na Geografia da USP em 1936, como assistente de ensino, encarregado de preparar e ministrar aulas no curso de Geografia Física e Humana sob a coordenação do professor Pierre Monbeig, o qual foi seu orientador na tese de doutorado, defendida em 1946. Em 1950, o professor João Dias da Silveira assumiu a cátedra de Geografia Física (ROIZ, 2004, p.115).

O surgimento de uma nova disciplina dentro da cátedra, ou disciplina base, permitia o desmembramento de uma cadeira, garantindo o trabalho docente no meio acadêmico, além de possibilitar discussões mais específicas em torno de um determinado tema.

Dessa forma, a especialização do conhecimento tornava possível a formação de uma área específica e, portanto, de uma disciplina verdadeiramente acadêmica. Enquanto a Geografia possuía apenas algumas cadeiras dentro do curso de *Geografia e História*, sua

ampliação como uma área única de conhecimento ficou impossibilitada de acontecer, assim como a ampliação da carreira docente a outros candidatos a professores universitários.

Ao se desmembrar da História, em 1956, a Geografia conseguiu garantir seu lugar no âmbito acadêmico como uma disciplina universitária, principalmente por ter em sua estrutura disciplinas específicas que a caracterizam como uma Ciência de referência, com objeto e métodos próprios. No meio acadêmico, essa separação representou uma oportunidade de ascensão para professores recém-formados.

Em meados da década de 1950 e 1960, os financiamentos à Educação no Estado de São Paulo estavam atrelados à ideia de expansão da oferta do ensino técnico e na qualificação de mão de obra para o trabalho devido à expansão da industrialização verificada no Estado.

Nos Institutos Isolados, os financiamentos estavam mais propensos a acontecer, devido aos objetivos com que foram criados: instruir uma parcela da população muito importante para o desenvolvimento e expansão das atividades econômicas do Estado. Assim, o governo estadual, à época, deixava evidente que seu maior interesse estava em investir nos cursos dos Institutos Isolados.

Dessa forma, podemos dizer que o trabalho num Instituto Isolado significava, dentre outras coisas, maiores oportunidades de se obter financiamentos em pesquisas e infraestrutura, além de apresentar ocasião para a ascensão na carreira acadêmica.

E foi exatamente o que aconteceu com o Professor João Dias da Silveira: catedrático da USP na Cadeira de Geografia Física. O Professor aceitou o convite do Governador do Estado, em 1957, para ser o Diretor da FFCL de Rio Claro-SP.

Ao assumir a direção da FFCL de Rio Claro, o professor João Dias teve garantida sua ascensão na carreira acadêmica, além de possibilitar a ampliação de financiamentos em pesquisas nos cursos que compunham a instituição recém-criada.

Ao escrever para o Governador do Estado, o professor João Dias esclareceu que o aceite ao convite para ser diretor da FFCL estava atrelado a certas garantias, muitas delas relacionadas a investimentos em infraestrutura:

É natural que, coerentes com os pontos de vista mais do que uma vez expostos pela Congregação da Faculdade de que faço parte, pontos de vista aos quais sempre nos associamos, estivéssemos na obrigação de declinar da honrosa incumbência. Vossa excelência, entretanto, antes que nos manifestássemos, declarou que o convite era para dirigirmos a instalação de uma Faculdade de alto nível e em linhas renovadoras. Tendo Vossa Excelência colocado nesses termos a

instalação do novo instituto, criava, evidentemente, situação nova para nós. Não podíamos, como não podemos, duvidar dos propósitos do Governo, “máxime” quando Vossa Excelência, na referida audiência, fez questão de reafirmar que, para atingir tais escopos, estão as autoridades dispostas a oferecer todo o amparo e colaboração necessárias. Tudo indicava ter o Governo de Vossa Excelência deliberado depois de atentar maduramente para o problema [...] (SILVEIRA, 1988, apud BUSCHINELLI, 1988, p.17).

Em seu discurso, podemos perceber uma preocupação em justificar o aceite ao convite para os colegas da USP e, por consequência, para todos que se opunham à política de instalação dos IIES.

Diante da necessidade de justificar a existência da FFCL de Rio Claro, e também da própria Geografia como uma disciplina válida dentro da Faculdade recém-criada, o professor João Dias procurou trazer para a instituição de Rio Claro um corpo docente disposto a desenvolver e fortalecer o arcabouço teórico e prático da Geografia. Para tanto, arregimentou professores de outras universidades brasileiras, tais como da própria USP, do Rio de Janeiro, de Santa Catarina, além de recém-formados que almejavam seguir a carreira universitária.

Na FFCL de Rio Claro, a estratégia utilizada para garantir a existência das carreiras acadêmicas e da própria Ciência Geográfica foi, de certa forma, torná-la necessária à sociedade. Importante salientar que havia um contexto histórico, social, político e econômico propício à instalação de cursos de formação de professores no interior do país. Os mecanismos que tornavam a Geografia um saber necessário à sociedade já estavam sendo articulados através das legislações que determinavam a estrutura dos currículos escolares, especialmente no que tange aos exames exigidos para a admissão nos níveis mais elevados de escolarização. Além disso, com a crescente urbanização e industrialização brasileira, verificada ao longo das décadas de 1940-1960, as legislações educacionais tenderam a privilegiar o ensino técnico, mais prático e *útil* à sociedade que buscava um lugar no mundo do trabalho.

Nesse contexto, encontrava-se a Geografia da USP numa situação perturbadora ao se separar da História. Por um lado, havia uma situação favorável, decorrente da oportunidade de desenvolver-se como um campo de conhecimento autônomo. Por outro, havia uma situação difícil porque precisava articular mecanismos que garantissem seu lugar e sua existência numa Faculdade já constituída e com uma estrutura em que as cátedras prevaleciam.

A Geografia da USP precisava ser reconhecida como uma ciência num ambiente instável e, nesse sentido, tornava-se muito importante o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre os métodos da Geografia e seu objeto de estudo, bem como o aumento de recursos financeiros para as pesquisas.

Na USP, no início da década de 1960, houve uma tendência na especialização do conhecimento geográfico através das pesquisas realizadas na pós-graduação, além de uma busca crescente por recursos financeiros.

Em contrapartida, na FFCL de Rio Claro, a Geografia, desde o início, procurou se estruturar como uma área de conhecimento autônoma, isto é, como uma disciplina acadêmica, enquanto que na USP a Geografia lutava para manter o seu *status* como uma ciência de referência.

Na USP, as preocupações com a Ciência Geográfica, tais como a dicotomia entre Geografia Humana e Geografia Física, faziam parte da maioria das discussões acadêmicas, bem como dos trabalhos publicados em periódicos da época. Em contrapartida, discussões sobre a geografia ensinada nas escolas continuavam em segundo plano.

Mais uma vez, acentuou-se a separação entre Bacharelado e Licenciatura, na medida em que o Bacharelado se tornava o caminho necessário ao desenvolvimento de pesquisas que definiriam os parâmetros da Ciência Geográfica em discussão.

Além disso, como apontado anteriormente, a especialização do conhecimento geográfico na Universidade representou, dentre outras coisas, a ampliação das possibilidades de financiamentos tanto na USP quanto na FFCL de Rio Claro.

Cabe evidenciar que, para Goodson (1990, p.251), a intrínseca relação entre *status* acadêmico e a alocação de recursos explica as tentativas de uma disciplina para se tornar uma matéria acadêmica. Segundo ele:

Basicamente, uma vez que mais recursos são dados à matéria acadêmica que é objeto de exame, ensinada aos estudantes capazes, o conflito com respeito ao status do conhecimento examinável é, acima de tudo, uma batalha em torno dos recursos materiais e das perspectivas de carreira de cada professor da matéria ou da comunidade da matéria.

Assim, vemos que as diferenças entre as pesquisas realizadas na USP e na FFCL de Rio Claro, no período estudado, são fruto da separação entre Bacharelado e Licenciatura, que, por sua vez, aconteceu como uma estratégia necessária à definição de um modelo de Geografia nas duas instituições estudadas. As modificações verificadas no processo de

definição do modelo de Geografia a ser seguido determinaram o teor das pesquisas na USP e na FFCL de Rio Claro; ambas se tornaram difusoras de pesquisas inéditas, essenciais à sobrevivência da Geografia enquanto ciência, porém, diferentes quanto aos métodos utilizados e ao foco das investigações.

Dessa forma, compreendemos que o contexto histórico proporcionou a viabilidade da FFCL de Rio Claro. O processo de profissionalização da carreira docente em curso, tanto no nível do ensino superior quanto no ensino básico do período, contribuiu para que o curso de Geografia fosse justificado socialmente em uma instituição pública.

A trajetória que levou a Geografia brasileira a ser reconhecida como uma disciplina acadêmica contou com caminhos diferentes, preconizados por duas instituições importantes como a USP e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro. Embora esses caminhos tenham sido diferentes, os objetivos almejados eram os mesmos: fortalecer o conhecimento geográfico, garantir o espaço conquistado pela Geografia no âmbito acadêmico e também as carreiras docentes.

Entretanto, foi justamente esse caminhar diverso que possibilitou à Geografia brasileira se desenvolver de forma ampla, contemplando, ao longo do tempo, pesquisas sobre os mais variados temas, inclusive sobre o Ensino de Geografia.

Se as discussões na USP, ao menos até a década de 1960, foram vitais para o fortalecimento do corpo teórico e metodológico da Geografia, a FFCL de Rio Claro, através da atuação da professora Lívia, trouxe à tona preocupações e reflexões a respeito do ensino de Geografia. O destaque para o desenvolvimento de pesquisas com temáticas relativas ao ensino ficou principalmente a cargo da Professora Lívia, na instituição de Rio Claro, que veio a contribuir para o desenvolvimento de uma linha de investigações específica a respeito do ensino de Geografia ou, como a própria depoente denomina, a Didática da Geografia.

A narrativa elaborada a partir dos relatos da professora Lívia traz à tona diversas *pistas* sobre como o ensino de Geografia foi se tornando uma área de pesquisa no Brasil. Conhecer e entender os caminhos percorridos pela Geografia enquanto produção acadêmica Ciência é fundamental, especialmente quando as reflexões sobre este percurso oferecem relevantes considerações a respeito da constituição de uma área de pesquisas até então não consolidada: o Ensino de Geografia.

O contato com as ideias de Ivor Goodson (1990), especialmente no que se refere à história das disciplinas acadêmicas e sua institucionalização nas Universidades, concomitante à análise das entrevistas realizadas com a professora Livia, contribuiu para uma história da institucionalização da Geografia na Universidade Brasileira. Mais particularmente, o estudo permitiu que fossem registrados os mecanismos engendrados no interior do meio universitário em que a Geografia foi se estruturando como uma Ciência de referência com seus desdobramentos temáticos no campo da pesquisa.

Ao rememorar sua graduação na USP, Livia nos *obrigou* a mergulhar no universo acadêmico da Geografia frequentada por ela, fazendo-nos compreender que a Geografia daquele tempo – década de 1950 – ainda ligada diretamente à História, lutava para ser reconhecida como um campo de conhecimento válido dentro da própria Universidade. Somente no final da década de 1950, entre 1956 e 1957, é que a Geografia se estruturou como uma disciplina na Universidade, fazendo com que a Geografia da sala de aula fosse fortalecida como uma matéria escolar significativa para constar do currículo oficial.

Ao analisar a constituição da disciplina na Grã-Bretanha, Goodson (2001, p.156) aponta que a existência de exames nas escolas é condição necessária para a aceitação de uma disciplina acadêmica. Isso porque, de acordo com Chervel (1990) e Rodríguez Lestegás (2002), para que uma disciplina se constitua como tal são necessários 4 quesitos: a) uma vulgata (seleção de conteúdos, bibliografia, livros didáticos, prescrição curricular); b) uma série de exercícios (questionários, interpretação de texto etc.); c) procedimentos de motivação (questionamentos, problematizações, desafios etc.); e d) um conjunto de práticas de avaliação (exercícios de múltipla escolha, dissertação, questionários etc.).

No que se refere ao cumprimento de determinadas etapas de constituição das disciplinas escolares, a história da Geografia no Brasil não foi, em aspectos gerais, diferente da ocorrida na Grã-Bretanha, como demonstra o trabalho de Goodson (1990, 2008).

O trecho abaixo, transcrito a partir da entrevista de Livia, evidencia que a Geografia já possuía, no Brasil, um *status* importante no currículo escolar nas décadas de 1950 e 1960, entretanto, ainda buscava sua afirmação enquanto ciência dentro da própria Universidade:

Eu fiz a Graduação na USP. Só que entre eu ter formado na Escola Normal e ter entrado na USP para fazer Geografia e História na antiga Filosofia, Ciências e

Letras, eu fiz Enfermagem! Com 17 anos entrei na Enfermagem da USP; era apaixonada, como tudo que faço! Trabalhei, estudei, fui aos Estados Unidos, fiz o curso de especialização em Saúde Pública; trabalhava e dava minha aula, mas como eu era muito jovem não fui capaz de lidar com as coisas que aparecem na vida, e que depois apareceram na Geografia, mas aí fui capaz de lidar! Briguei feio na Faculdade de Higiene e eu saí; já estava fazendo Geografia quando fui trabalhar no Hospital de Ortopedia. Só depois é que eu fiz o Concurso para o magistério. (...) Aí eu fui lá (...) - naquela época era na Maria Antonia - vi o programa e decidi fazer o curso de História e Geografia por causa da História. Fiz um cursinho que era dado pelos próprios alunos da Filosofia. Na época a gente fazia o vestibular na própria Filosofia, não tinha essa história de coisa grande, nada! Só que naquela época não entrava Matemática; eu fiz Português, uma língua (Inglês), Geografia e História. Aí no vestibular - eu preciso contar para vocês! - eu entrei em primeiro lugar, aliás, a nota mais alta do vestibular do ano, de toda a Filosofia foi a minha nota (...) Todas as minhas notas foram assim, acima de 9! (...) Por isso a sorte foi essa, tudo o que caiu eu sabia, eu tinha vivido o que eu falava. Entrei na USP, na Geografia, era Geografia e História (Trecho de entrevista realizada com a professora Livia de Oliveira, Rio Claro-SP, 2005).

Ao obter garantias de disciplina universitária, a Geografia conseguiria, também, preservar as carreiras docentes envolvidas. Esse processo continuou ocorrendo na década de 1960, época em que a professora Livia iniciou sua atuação docente na universidade recentemente criada no interior de São Paulo, hoje denominada Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Livia de Oliveira, recém-formada, tinha como experiência de trabalho, no período em que tomou posse no cargo de docente do ensino superior, o magistério no ensino básico público. No âmbito do ensino superior, a docência na área do Ensino de Geografia teve início em 1962, assim como atesta sua narrativa:

Eu fui convidada pelo Doutor João para vir para Rio Claro. Naquela época, era o catedrático que convidava, e Doutor João me convidou para eu vir para cá bem antes do Doutorado! (...) Nessa época eu já tinha terminado a Geografia, já dava aula, já estava fazendo essas disciplinas, e o Doutor João sabia que eu tinha interesse de fazer carreira universitária. Aí depois, quando ele soube que mamãe havia morrido em 1961, ele voltou a me convidar. Aí eu disse que aceitava, por isso eu vim para Rio Claro em 1962. Ele foi meu professor e do meu concurso, também fizemos excursões juntos; conhecia o Doutor João desde o primeiro ano que eu fiz Geografia. (...) Só que eu tinha a minha cadeira no secundário; eu falei para ele que eu pediria um afastamento, mas que eu não iria largar, porque eu não sabia se ficaria aqui ou não. Demorou para sair meu afastamento, e eu vim pra cá em maio, e não em março. Ele queria que eu desse a disciplina que se chamava "Didática Especial de Geografia" para o quarto ano; (...) para os formandos aqui de Rio Claro. Ele me chamou bem atenção, porque ele não queria que eu transformasse a minha vinda como trampolim para eu passar para a Geografia; ele não queria que eu

viesses pra cá e depois passasse a trabalhar em Geomorfologia - que eu gostava muito - em Climatologia, Urbana... Ele queria que eu viesse para trabalhar em Didática da Geografia; que eu fizesse pesquisa, ele usou bem a palavra, que eu iniciasse trabalhos de pesquisa em Ensino da Geografia, não em Geomorfologia. (...) Ele queria que eu fizesse pesquisa em Ensino de Geografia! Nem a USP tinha esse tipo de trabalho! Então o meu trabalho foi pioneiro, de vanguarda por causa da visão do Doutor João, porque foi ele que me colocou nisso. Quando eu cheguei não havia programa nem nada, havia a minha experiência de secundário e de primário (Trecho da entrevista realizada com a professora Lívia de Oliveira, Rio Claro-SP, 2005).

As exigências feitas pelo professor João Dias à Lívia de Oliveira, quanto ao teor de suas investigações – o Ensino da Geografia –, inauguraram uma linha de pesquisa necessária à busca pela manutenção do *status* adquirido pela Geografia, que, por sua vez, precisava ser também garantido no curso recém-criado da FFCL de Rio Claro.

Entre 1960 e 1970, surgiram algumas pesquisas com temáticas relativas ao ensino de Geografia. Vivia-se um contexto em que tais temáticas tinham um caráter de comprometimento social com o ensino. Foi naquele período que ocorreu a ampliação de vagas para a educação básica, em especial para os primeiros anos de escolarização. Exatamente no momento da institucionalização dos Estudos Sociais no currículo oficial.

No âmbito das políticas públicas para o ensino básico, a substituição da Geografia e da História pela disciplina denominada de Estudos Sociais, ocorrida no currículo da escola básica brasileira na década de 1970, ameaçou o *status* adquirido pela Geografia enquanto uma disciplina acadêmica; como consequência, as carreiras docentes dos cursos de Geografia também corriam sério risco.

Nesse contexto, as pesquisas sobre o Ensino de Geografia começaram a se tornar necessárias porque justificavam a necessidade do conhecimento geográfico na escola e, ao mesmo tempo, garantiam as carreiras docentes no meio acadêmico. A Geografia como disciplina acadêmica precisava se fortalecer, pois seu fortalecimento, dentro do meio acadêmico, garantiria a sobrevivência da Geografia no currículo escolar. E foi com o intuito de estabelecer um rigor metodológico para as investigações em andamento nos cursos de Geografia que as pesquisas sobre a Geografia começaram a definir um modelo teórico e metodológico a ser utilizado. Diversos temas começaram a ser investigados, dentre eles o Ensino de Geografia.

Os trabalhos da professora Livia inauguraram um campo de investigação na Geografia até então relegado à Pedagogia: as pesquisas sobre o Ensino de Geografia nas escolas básicas. Até o início da década de 1970, no Brasil, os estudos sobre o ensino da Geografia nas escolas eram realizados por pesquisadores ligados diretamente à Pedagogia e não pelos próprios geógrafos, formados nas Universidades brasileiras. Em geral, a sala de aula da escola básica não era preocupação dos geógrafos; a didática era uma disciplina própria do curso de Pedagogia e não da Geografia.

Entretanto, já na década de 1960, a professora Livia iniciou reflexões sobre a Geografia da sala de aula e, mais tarde, na década de 1970, elaborou uma pesquisa que tentava estabelecer uma metodologia para o trabalho com mapas nas escolas. O caráter inovador de sua pesquisa consiste, principalmente, na introdução das concepções de Jean Piaget para o ensino de Geografia. Suas investigações, datadas das décadas de 1960 e 1970, estão inseridas no contexto em que a Geografia acadêmica precisava fortalecer seu *status* como uma disciplina acadêmica.

As dificuldades para a concretização de seu projeto profissional acabaram *obligando-a* a entrar em contato com o universo da prática docente logo cedo, enquanto ainda cursava a licenciatura. Geralmente, essa prática acontece após o término da Faculdade; no caso de Livia, o contato com o magistério como profissão ocorreu antes mesmo de se formar como professora de Geografia. Desde o início, Livia teve a oportunidade de trabalhar os conhecimentos adquiridos no curso de Licenciatura:

Quando eu dava aulas lá em Pedro de Toledo eu tive muita sorte porque eu era nova, dava aula de Geografia, fazendo Filosofia. Então, entre os alunos eu tinha muita autoridade porque eu estava estudando e ensinava uma Geografia já moderna para eles. Nós fazíamos trabalhos, [...] tinha um riozinho lá e nós íamos dar aula no rio. Todas aquelas nomenclaturas de rio eram dadas dentro do rio. Depois nós íamos para Peruíbe ensinar a parte de mar; [...] estudávamos a cidade de Pedro de Toledo, e eles confeccionavam mapas (Trecho da entrevista realizada com a professora Livia de Oliveira, Rio Claro-SP, 2005).

Vemos que sua prática docente estava imbuída de saberes e métodos da Geografia da época e, é significativo observar que, esses saberes não estavam diretamente relacionados à didática da Geografia do ensino básico. Eram conhecimentos mais

relacionados à ciência de referência, tais como, temas da geomorfologia, climatologia etc. Daí sua prática, enquanto docente do ensino básico, priorizar as excursões, ou trabalhos de campo, práticas, aliás, difundidas no âmbito acadêmico da Geografia da Universidade de São Paulo e na unidade do *campus* de Rio Claro – SP.

As investigações sobre o ensino de Geografia surgiram, então, como uma consequência da atuação docente de Livia de Oliveira na universidade, mais especificamente na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro. De modo mais amplo, dizemos que o modelo institucional da recém-criada Faculdade onde Livia foi convidada a atuar está associado aos projetos pessoais do Diretor da instituição e à necessidade particular de Livia em garantir seu espaço profissional do ensino superior. A confluência de projetos profissionais com a história particular de constituição das instituições de pesquisa e ensino superior no Estado de São Paulo, Brasil, contribuiu para a consolidação da Geografia como disciplina autônoma no meio acadêmico. Esse fato pode ser um dos responsáveis pela permanência da disciplina no currículo de praticamente todas as séries do ensino básico no país. Tal fato não foi garantido em todos os países ocidentais, na atualidade.

Ao chegar à FFCL de Rio Claro para lecionar no curso de Geografia, Livia se deparou com um modelo no qual a Didática fazia parte da grade curricular de praticamente todos os cursos, diferentemente da estrutura curricular dos cursos da Universidade de São Paulo. (BUSCHINELLI, 1988).

Ele queria que eu desse a disciplina que se chamava “Didática Especial de Geografia” para o quarto ano [...] Ele me chamou bem atenção, (...)Ele queria que eu viesse para trabalhar em Didática da Geografia; que eu fizesse pesquisa, ele usou bem a palavra, que eu iniciasse trabalhos de pesquisa em Ensino da Geografia, [...] Nem a USP tinha esse tipo de trabalho! [...] Quando comecei a trabalhar na Didática, senti que a questão do mapa é que seria importante para desenvolver trabalhos (Trecho da entrevista realizada com a professora Livia de Oliveira, Rio Claro-SP, 2005).

Os trabalhos com mapas a que Livia se refere dizem respeito às suas investigações sobre a aprendizagem do mapa em Geografia, baseadas nas concepções de Jean Piaget, um tema novo para a Geografia e também no campo educacional.

Poucas eram as pesquisas em Educação que utilizavam referenciais de Piaget, e na Geografia nada ainda havia sido publicado sobre essa temática, tampouco pesquisas sobre o ensino de Geografia. Mas a professora Lívia, ainda na década de 1970, inaugurou na Geografia as reflexões sobre o ensino da cartografia nas escolas, embasada nas concepções piagetianas sobre representação do espaço na criança.

Portanto, o tema de sua investigação não surgiu de modo intuitivo, mas, sim, articulado à necessidade de se realizar pesquisas numa Faculdade, garantindo, assim, o *status* de excelência da instituição; estava articulado a todo um contexto favorável. A manutenção do *status* da recém-criada FFCL significava também, para a professora Lívia, a conquista de seu espaço, como mulher (docente e pesquisadora), no universo acadêmico e contribuiu para a constituição da Geografia como uma disciplina de alto *status* na Universidade.

4 Considerações finais: uma longa trajetória de consolidação das pesquisas que tratam do Ensino de Geografia

Ao longo das décadas de 1960 e 1970, as pesquisas sobre o Ensino de Geografia se tornaram essenciais à sobrevivência do Curso de Geografia da Universidade em que Lívia iniciou sua atuação docente e também à manutenção de sua própria carreira como professora universitária.

À época, a preocupação era desenvolver, no âmbito do ensino de Geografia, um arcabouço teórico e metodológico capaz de caracterizar e justificar as pesquisas que vinham sendo realizadas por docentes responsáveis por disciplinas ligadas ao Ensino de Geografia.

A análise de diferentes fontes de informações, como depoimentos, bibliografia, publicações oficiais e demais documentos, mostra-nos que a professora Lívia de Oliveira teve um papel extremamente importante na definição da Geografia como uma disciplina acadêmica no país. O Ensino de Geografia se tornou um caminho, uma estratégia para garantir sua carreira docente no âmbito acadêmico e trouxe, com seu trabalho, uma metodologia e um arcabouço teórico novos para a Geografia brasileira.

A institucionalização do Ensino de Geografia como um campo de investigações surgiu, portanto, como uma consequência das estratégias engendradas no interior do meio acadêmico para sustentar o *status* da Geografia como uma disciplina necessária à universidade e à profissionalização dos docentes do ensino superior.

Sua trajetória de trabalho com o Ensino de Geografia apresenta uma variedade de contribuições. No âmbito do ensino e da pesquisa, Lívia veio e vem, ao longo de sua longa trajetória, introduzindo metodologias e técnicas de análise novas no campo da Geografia acadêmica brasileira, especialmente no âmbito da Cartografia escolar.

Portanto, conhecer os caminhos trilhados pelos profissionais envolvidos com o Ensino de Geografia pode nos ajudar a compreender não somente o passado, mas as estratégias adotadas para o ensino de Geografia nas escolas de educação básica e de ensino superior da atualidade.

Referências

- AMADO, J.; FERREIRA, M. M. Apresentação. In: _____; _____. (Orgs.). **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001. p. xvi.
- BOURDIEU, P. **A Miséria do Mundo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- BOURDIEU, P. A Ilusão Biográfica. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (Orgs.) **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001. p.183-191.
- BUSCHINELLI, A. **Subsídios para a História do Ensino Superior Oficial em Rio Claro: da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras ao Campus da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP**. Rio Claro: Instituto de Biociências, 1988. Mimeo.
- CHERVEL, A. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um Campo de Pesquisa. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 2, n.2, p.177- 229, 1990.
- GOODSON, I. **As Políticas de Currículo e de Escolarização**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GOODSON, I. **O Currículo em Mudança: estudos na Construção Social do Currículo**. Porto: Porto Editora, 2001.
- GOODSON, I. Tornando-se uma Matéria Acadêmica: padrões de Explicação e Evolução. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, n.2, p.230-254, 1990.
- LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

RODRÍGUEZ LESTEGÁS, F. Concebir la Geografía Escolar desde una Nueva Perspectiva: Una Disciplina al Servicio de la Cultura Escolar. **Boletín de la A.G.E.**, Madri, v. 3, n.33, p.173-186, 2002.

ROIZ, D. da S. **A Institucionalização do Ensino Universitário de História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1934-1956.** 2004. 156 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual Paulista. Franca, 2004.

Enviado em Junho/2012
Aprovado em Março/2014

Revista de Educação (1921-1923): moral e civilidade republicanas na formação docente

Carlos da Fonseca Brandão

Departamento de Educação da UNESP – Assis e Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP – Marília, SP-Brasil.

cbrandao@assis.unesp.br

Angélica Pall Oriani

Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP – Marília, São Paulo-Brasil

angelicaoriani@hotmail.com

Leila Maria Inoue

Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP – Marília, São Paulo-Brasil

leilinoue@yahoo.com.br



EDUCAÇÃO: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

Neste texto, problematizam-se os conteúdos de moral e civismo divulgados em cinco artigos da *Revista de Educação*, periódico de destinação pedagógica, publicado pela antiga *Escola Normal de Piracicaba*, em Piracicaba-SP, entre 1921 e 1923 e que teve Lourenço Filho como um dos seus editores. Para a análise, foram utilizados aspectos da teoria dos processos de civilização, com base na ideia de controle das emoções, proposta pelo sociólogo alemão Norbert Elias, nas primeiras décadas do século XX. Por meio de abordagem histórica, constataram-se nesses artigos os princípios de civilidade e de moralidade que deveriam ser ensinados por meio da escola aos normalistas para que esses os ensinassem aos seus alunos, futuros cidadãos da República. A partir da análise dos artigos desse periódico foi possível constatar o *desenho* de cidadão que se divulgava e, em decorrência, a disseminação – por meio da escola – de valores relativos às condutas sociais que condiziam com os padrões de comportamento de indivíduos civilizados para a República Brasileira.

Palavras-chave: *Revista de Educação*. Moral e civilidade. Norbert Elias.

Revista de Educação (1921-1923): republican moral and civility in teacher training

Abstract

In this paper, are analyzed the content of morality and civility disclosed in five articles published in the *Revista de Educação*, educational periodic published by the School for Teaching Training of Piracicaba, between 1921 and 1923, and that had Lourenço Filho as editor. For the analysis, it was used aspects of the theory of civilization processes, based on

the emotional control idea, proposed by the German sociologist Norbert Elias, in the first decades of the twentieth century. Through historical approach, it was founded in these articles the principles of civility and of morality that should be taught through the school to the teaching training students so they could teach it to their students, future citizens of Republic. From the analysis of the articles of this journal it was possible to observe the "drawing" of citizen who was disclosed and, consequently, the spread - through the school - of values related to social behavior that matched to the standards of civilized individuals to the Brazilian Republic.

Keywords: *Revista de Educação*. Morality and civility. Norbert Elias.

Revista de Educação (1921-1923): moral y civilidad republicanas en la formación docente

Resumen

En este texto, se problematizan los contenidos de moral y civismo divulgados en cinco artículos de la *Revista de Educação*, periódico con fines pedagógicos, publicado por la antigua *Escola Normal de Piracicaba*, en Piracicaba-SP, entre 1921 y 1923 y que tuvo a Lourenço Filho como uno de sus editores. Para el análisis, se utilizaron aspectos de la teoría de los procesos de civilización, con base en la idea de control de las emociones, propuesta por el sociólogo alemán Norbert Elias, en las primeras décadas del siglo XX. Por medio del abordaje histórico, se constataron en esos artículos los principios de civilidad y de moralidad que deberían enseñarse por medio de la escuela a los normalistas, para que estos los enseñaran a sus alumnos, futuros ciudadanos de la República. A partir del análisis de los artículos de este periódico fue posible constatar el *diseño* de ciudadano que se divulgaba y, en consecuencia, la diseminación - por medio de la escuela - de valores relativos a las conductas sociales que condecían con los patrones de comportamiento de individuos civilizados para la República Brasileña.

Palabras clave: *Revista de Educação*. Moral y civilidad. Norbert Elias

1 Introdução

O objetivo deste texto é analisar cinco artigos publicados pela *Revista de Educação*, periódico editado pela Escola Normal de Piracicaba, entre os anos de 1921 e 1923, buscando identificar os conteúdos de moral e civismo veiculados nos artigos desse periódico com a ideia de controle das emoções presente na teoria dos processos de civilização do sociólogo alemão Norbert Elias. Partindo de uma abordagem histórica, e focando nas questões de moral e civismo, encontramos nesses artigos os princípios que deveriam ser ensinados aos normalistas para que os ensinassem aos seus alunos, futuros cidadãos da República.

Ao realizar a presente pesquisa, observamos que naquele período (1921-1923) havia uma circulação mais intensa do discurso a respeito da importância dos saberes sobre a

moral e o civismo na formação de cidadãos – por meio da escola – para a construção e consolidação da nação brasileira republicana¹. Por outro lado, a questão do controle das emoções, central na teoria dos processos de civilização de Elias, influencia não só a conduta individual, mas, também (e em igual medida), a conduta social dos indivíduos. Assim, a escola, ao transmitir, entre outros, princípios de moral e civismo, está atuando sobre o indivíduo, no sentido de aumentar o patamar de controle de suas emoções individuais para que esse mesmo indivíduo adquira um determinado padrão de comportamento, minimamente adequado para o convívio em uma sociedade pacificada (BRANDÃO, 2007; ELIAS, 1993).

Delimitamos a temática de nossa análise à divulgação dos princípios de moral e ao civismo, presentes nos artigos publicados na *Revista de Educação*, por considerarmos que com essa temática podemos compreender melhor a ideia eliasiana de que a conduta social influencia (e, de certa maneira, regula) a conduta individual, bem como o seu inverso, ou seja, a ideia de que a conduta individual também influencia as condutas sociais dos indivíduos.

2 A Revista de Educação

A *Revista de Educação* é um periódico de destinação pedagógica, criado pela antiga Escola Normal de Piracicaba, logo após a implantação da Reforma da Instrução Pública de 1920, conhecida como *Reforma Sampaio Dória*, então Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo. No volume I, nº 2, publicado em setembro de 1922, a revista traz em sua contracapa a finalidade com que veio a lume:

A Revista de Educação, orgam² da Escola Normal de Piracicaba e escolas anexas, conforme a sua própria denominação indica, é uma publicação periódica que tem por fim estudar, discutir e divulgar as mais salientes questões que, directa ou indirectamente, se prendem á educação em geral. O objectivo immediato é o de contribuir de uma maneira pratica e tão efficaz quanto possível, para o progresso scientifico do ensino primário e secundário; e, como, nesse ensino o mal mais geral e nefasto é o verbalismo estéril, o aprendido só de palavras, o cultivo desintelligente e brutal da memória, a "Revista" inscreve como primeiro artigo de seu programma o combate systematico a esse desvio de instrução, que tanto mal

¹ Apesar de nossa análise ter como objeto os artigos da *Revista de Educação*, publicada em um período curto de três anos, as ideias de formação da nacionalidade brasileira, por meio de saberes de moral e civismo, circularam, segundo alguns pesquisadores, por um período relativamente longo, desde a Independência do Brasil, em 1822 (NAGLE, 1974; DE LUCA, 1999).

² Quando da citação de trechos do periódico, mantivemos a ortografia original.

causa a formação do espírito da criança, e do adolescente. Por isso mesmo, toda colaboração, ao mesmo tempo que orientada nesse sentido, deve ser vasada nos moldes da concisão, da clareza e da precisão da linguagem, fazendo questão das ideias e não só das palavras.

Pela apresentação é possível observar que os objetivos do periódico seriam combater o ensino verbalista de mera memorização e contribuir para a formação do professorado, ampliando o debate sobre questões educacionais do país e, também, apoiando o reformador Sampaio Dória, que defendia a moral e o civismo como principais elementos na formação da nova sociedade republicana³.

Foi em um momento de intensas manifestações de cunho nacionalista, efervescência cultural, política e social, haja vista os vários acontecimentos que marcaram o momento histórico – como a Primeira Guerra Mundial, a Semana de Arte Moderna e o Centenário da Independência do Brasil – que a *Revista de Educação* foi publicada⁴. As ideias de *efervescência educacional* e *otimismo pedagógico*⁵, que tomaram a Primeira República, podem justificar as publicações sobre a educação e a cultura, entre outros temas que buscaram valorizar os elementos nacionais.

Com a Proclamação da República, iniciou-se um movimento de superação do período Imperial considerado *atrasado* em todos os níveis. A escolarização passou a ser vista como o principal meio para a formação do cidadão republicano brasileiro e para fixar o imigrante estrangeiro no país que o acolheu. Em decorrência, a valorização dos elementos nacionais pela educação e pela escola se tornou um ponto importante para a formação da nação naquele momento e, com isso, foi dada maior ênfase na formação de professores.

Segundo Hilsdorf (1998), uma das primeiras medidas de Sampaio Dória, ao assumir o cargo de Diretor Geral, foi distribuir em diversas escolas do Estado pessoas de sua confiança,

³ De acordo com Carvalho (2010, p. 118), Sampaio Dória "[...] é o doutrinador e o propagandista da extinção do analfabetismo que faz uma opção política pela escola alfabetizante de dois anos, ele é também o educador spencerianamente atento aos meios e aos métodos pedagógicos de cultivo ao físico, da inteligência e do caráter da criança convencido de que esse era o caminho para deslanchar o desenvolvimento natural de suas faculdades. Desenvolvimento esse que, pela lei da recapitulação abreviada, que [...] era peça nuclear do credo pedagógico de Dória, seria necessariamente homólogo do desenvolvimento da civilização. Por isso, o reformador que propõe a escola de dois anos como uma fórmula mágica de extinção do analfabetismo é o pedagogo que acredita conhecer um método de ensino capaz de promover, com dois anos de escolarização, a cultura das faculdades intelectuais, morais e físicas da criança, dotando-a dos meios e das condições necessárias para seu natural posterior aperfeiçoamento: o método da intuição analítica".

⁴ O professor Lourenço Filho foi um dos principais criadores e editores da *Revista de Educação*, ex-aluno e colaborador de Sampaio Dória, por isso, há indícios de que a revista foi criada com estratégia editorial para divulgar a Reforma de 1920, e assim, de certa maneira, legitimá-la.

⁵ Expressões utilizadas, entre outros, por Nagle (1974).

que propagariam as medidas implantadas pela *Reforma de 1920*, garantindo sua efetivação. Nesse sentido, a vinda de Lourenço Filho para lecionar Psicologia e Pedagogia na *Escola Normal de Piracicaba* tinha o intuito de fazer a campanha em prol da Reforma Sampaio Dória naquela região. Hilsdorf afirma, ainda, que a vinda de Lourenço Filho

para Piracicaba não foi um ato do tipo "remoção de cadeira", tão comum na vida dos professores: ela está diretamente ligada à implantação da reforma do sistema público paulista empreendida por Antonio Sampaio Dória em fins de 1920 [...].

Para dar conta desse radical programa, Sampaio Dória colocou em pontos-chaves, administrativos e pedagógicos, da organização paulista de ensino, nomes do universo escolar compromissados com ele, quer do ponto de vista do partilhamento das idéias, quer do ponto de vista das relações pessoais, professores jovens, muitos deles ex-alunos, adeptos das novas teorias do ensino e simpatizantes ou membros, como ele, da Liga Nacionalista – que objetivava a nacionalização do país e a desalfabetização (HILSDORF, 1998, p. 96-98).

Consideramos, portanto, que a *Revista de Educação* foi criada como estratégia editorial para fazer a propaganda da *Reforma Sampaio Dória*, contribuindo para sua efetivação. Mas, é importante notar que quando o volume I, nº. 1 foi publicado, Dória já não estava mais à frente da Direção Geral da Instrução Pública Paulista. Mesmo com isso, ele não deixou de influenciar as publicações da Revista e as discussões sobre a instrução no cenário educacional paulista depois de sua exoneração.

Com relação ao período de publicação da *Revista da Educação* (1921-1923), há que se ressaltar a sua brevidade. Assim, foram encontrados 6 números, divididos em 3 volumes e todos publicados pela tipografia do *Jornal de Piracicaba* (diário que, atualmente, é publicado na cidade). O volume 1 é composto por dois números; o volume 2 por três números e o volume 3 é composto por apenas um único número, o que indica a decadência da Revista naquele momento. Em seu curto período de existência⁶, a Revista teve 7 editores, a saber: Honorato Faustino (diretor da Escola Normal de Piracicaba e anexas), Antônio Pinto de Almeida Ferraz e Lourenço Filho (professores da Escola Normal de Piracicaba), Pedro Crem, Dário Brasil, Antônio dos Santos Veiga e Maria Graner (professores da Escola Modelo uma das anexas à Escola Normal de Piracicaba). Os autores eram professores da própria escola e anexas, de outras Escolas Normais do Estado de São Paulo, como Campinas, Pirassununga e Casa Branca, bem como alunos e outros profissionais, como, por exemplo, médicos.

⁶ A ida de Lourenço Filho (maior idealizador da Revista) para reformar a Instrução Pública no Ceará, em 1922, pode ter contribuído para a extinção desse periódico.

Nery (2009, p. 121) levanta a hipótese de que a nomeação de Lourenço Filho representou uma tentativa de reequilibrar as forças, desestabilizando a hegemonia do grupo de professores organizados em torno da *Revista da Escola Normal de São Carlos* (1916-1923). Como mencionamos acima, para garantir com êxito a aceitação da Reforma, Sampaio Dória promoveu uma série de trocas no corpo docente das instituições. De acordo com Nery, Dória fez uma reorganização, transferindo os professores da Escola Normal Secundária de São Carlos para as antigas Escolas Normais Primárias.

Dessa forma, há igualmente indícios de que a *Revista de Educação* objetivava desarticular a *Revista da Escola Normal de São Carlos*, cujos colaboradores apoiavam o ex-diretor Oscar Thompson.

Os possíveis leitores da *Revista de Educação* seriam os estudantes das escolas normais, os professores já formados e outros profissionais que trabalhavam na área de educação. O periódico publicou artigos sobre diversas temáticas que estão relacionadas ao contexto político, econômico, cultural, social e, principalmente educacional, vivido no Estado de São Paulo, nas primeiras décadas do século XX, relativas às tentativas de modernização do ensino e extinção do analfabetismo, buscando formar uma sociedade nova. Alguns temas concernem às disciplinas da Escola Normal, dirigidas especialmente para a formação dos normalistas, como Prática Pedagógica, Higiene, História, Música etc., além de auxiliar no trabalho dos professores que já atuavam na escola primária⁷.

3 A moral e o civismo nos artigos da *Revista de Educação*

Nesse contexto da Educação Brasileira, os conteúdos sobre Moral e Civismo eram considerados essenciais para a formação do *novo* cidadão republicano e para a integração dos imigrantes estrangeiros. O primeiro dos artigos foi escrito por Thales Castanho de Andrade⁸ e tinha como título *Do ensino de história* (1921). Dario Brasil⁹ escreveu *O civismo*

⁷ Além de publicar sobre temas nacionalistas, a Revista se destacou pela publicação do artigo *Estudo da Atenção Escola* (v. I, n. 2, 1921), de Lourenço Filho. Nesse artigo, o autor explicita que o conhecimento do funcionamento da mente infantil pode ajudar o trabalho do professor. Fator importante para o ensino, despertar e manter a atenção da criança é tema central do artigo.

⁸ Thales Castanho de Andrade era formado pela Escola Normal de Piracicaba e amigo de Lourenço Filho desde 1915, quando juntos lecionaram com Sud Mennucci no Grupo Escolar de Porto Ferreira.

⁹ Lente de Geografia e História na Escola Complementar de Piracicaba.

pelo ensino de história, publicado no mesmo ano. No ano seguinte (1922), Pedro de Mello¹⁰ escreveu *7 de setembro de 1922*, Sud Mennucci¹¹ escreveu *Um jubileu* e, por fim, Joaquim da Silva¹² escreveu *Discurso*.

De modo geral, esses artigos tratam da importância e da necessidade dos conhecimentos sobre a história pátria para o professor e para o cidadão, e ressaltam a importância do papel do professor na formação da sociedade e a educação como meio de impulsionar o desenvolvimento do país; os sentimentos patrióticos e os valores morais necessários aos cidadãos. Os artigos – *Um Jubileu* e *Discurso* – são discursos pronunciados aos normalistas, colocando o professor como exemplo de cidadão a ser seguido pela população.

Na opinião de Bittencourt (2008, p. 109), a História era entendida como componente da formação nacional, sem perder seu caráter universal. Parte dos intelectuais engajados nos projetos de modernização do país, pela via da industrialização, considerava a história da pátria – ao lado da geografia – disciplinas fundamentais que deviam ser disseminadas para o conjunto da população estudantil.

Com o estabelecimento do regime republicano, a Instrução Moral e Cívica substituiu as aulas de ensino religioso. A introdução dessas disciplinas nas escolas representou, por vezes, um apêndice da História ou, outras vezes, um acréscimo a essa disciplina, servindo para desenvolver o sentimento patriótico, direcionando a moral secular (BITTENCOURT, 2008 p. 117). Na opinião de De Luca (1999, p. 86-87):

Da história, por sua vez, esperava-se um conjunto coerente de tradições a serem partilhadas por todos. Acreditando-se conduzidos pela mão firme da metodologia científica, os historiadores debruçaram-se sobre o passado, privilegiando certos indivíduos e episódios de um trabalho de consagração que respondia às necessidades do momento. Emergiu então a figura do bandeirante, dilatador incansável das fronteiras. A narração da conquista e da manutenção do território foi transformada na grande epopéia nacional, redimindo não apenas o nosso passado, mas também as regiões tropicais que – afinal – dava sinais de poder conviver com a civilização. Essa construção excludente, que transpunha a recente supremacia desfrutada por São Paulo para o tempo mítico das origens, mal conseguia disfarçar suas implicações políticas.

¹⁰ Lente de Francês na Escola Normal de Piracicaba.

¹¹ Delegado Regional de Ensino da Região de Piracicaba, no período em que Sampaio Dória foi Diretor da Instrução Pública de São Paulo. Escrevia para o jornal *O Estado de S. Paulo* sobre questões culturais, escolares e literárias, quando, em 1920, a convite de Sampaio Dória, comandou o recenseamento escolar em São Paulo, proposto pela Reforma Sampaio Dória. Em seguida, assumiu a chefia da Delegacia Regional de Ensino de Campinas e depois transferido para Piracicaba (HILSDORF, 1998).

¹² Lente de Psicologia da Escola Normal de Pirassununga.

No artigo publicado em 1921, Andrade considerava que as lições de história deveriam ser ministradas da seguinte forma:

Quando uma criança tiver iniciada a sua educação escolar já pode e deve ir recebendo, também, os ensinamentos da história. Não serão, por certo, lições que versem sobre os povos orientais ou cousa semelhante; serão por exemplo, noções históricas sobre a cidade em que o aluno residir, e depois, a pouco a pouco, sobre a ida do seu Estado, do seu país... Mais tarde, bem mais tarde, quando o educando já possuir sólidas noções do tempo, largas noções sobre a terra, profundo sentimento de sua nacionalidade, eis chegado o instante propício para saber com proveito a ida de todas as gentes, por toda a parte, em todos os tempos (ANDRADE, 1921, p. 48).

Já no artigo *O Civismo pelo Ensino de História* (v. I, nº 1, 1921), Dario Brasil ressalta que o estudo da História Pátria despertou interesse diante da ação que a *Liga Nacionalista* vinha desenvolvendo contra o analfabetismo e a nova direção dada à Educação Cívica nas escolas brasileiras. Era preciso, além do conhecimento sobre História antiga, média e moderna, o conhecimento da História do Brasil e dos Estados. De acordo com Brasil (1921), a falta dos conhecimentos sobre o país dificultava a concretização dos fenômenos que modificam a sociedade e o próprio país. O autor critica a dissociação entre as disciplinas de História Pátria e Educação Cívica, já que não se pode conceber uma disciplina sem o discurso da outra:

A História é a base sobre que se fundamenta a Educação Cívica, que deve ser difundida por meio de exemplos, conferências, preleções e artigos, por todo o país e principalmente pela prática, como se faz nos Estados Unidos, na Itália, Alemanha e outros países europeus onde, as grandes em cultos de homenagem cívica, aos túmulos dos grandes patriotas, são comuns (BRASIL, 1921, p. 23).

O autor considera que as disciplinas, realizadas da maneira mencionada acima, podem despertar o "amor do passado e o sentimento pátrio, e assim os indivíduos se tornam verdadeiros cidadãos" capazes de compreender seus direitos e deveres e desempenhar atitudes que interessam ao público e à coletividade. Para Brasil (1921, p. 24), os intelectuais precisam divulgar o patriotismo em benefício das massas.

O artigo *7 de Setembro* (v. II, nº 2, 1922), escrito por Pedro de Mello, é dedicado ao *Centenário da Independência do Brasil* e à importância da comemoração dessa data, para o país. Ao lado dos comentários do autor sobre a comemoração histórica dessa data, o artigo apresenta um hino intitulado *Hymno do Ypiranga*, escrito pelo próprio Mello. Ele ressalta que o Estado de São Paulo foi o cenário onde se desenrolou esse acontecimento de extrema importância para a nação.

Ao raiar deste dia a alma nacional, de sul a norte, num grande frêmito de entusiasmo, como uma harpa gigantesca, vibrou do intenso jubilo, porque elle rememorava a grande data nacional, a grande data secular, a mais gloriosa da nossa historia, pois que representa aquella em que se constituiu como nação autônoma e independente, a grande pátria brasileira (MELLO, 1922, p. 111).

Segundo De Luca (1999, p. 22), o ano de 1922 é carregado de dramaticidade e peso simbólico, pois, além do ano do Centenário da Independência, foi o ano da fundação do Partido Comunista e do Centro Dom Vital, de orientação católica, da Semana da Arte Moderna e do episódio do Forte de Copacabana, marco inicial do tenentismo. Sendo assim, estabeleceu-se uma associação entre o ano de 1922 e a ideia de novo.

O artigo *Um Jubileu* (v. II, nº 1, 1922), por sua vez, é um discurso de Sud Mennucci pronunciado na comemoração do 25º aniversário da *Escola Normal de Piracicaba*. Em sua fala, Mennucci enfatiza a importância da Escola Normal e da instrução desenvolvida nessa instituição para o progresso do Estado; parabeniza o Dr. Honorato Faustino pela administração da escola, os mestres e os normalistas, futuros professores que formariam as novas gerações. Mennucci atribui ao trabalho docente o estatuto de uma função cívica.

É que esta festa é em si mesma uma glorificação: a exaltação de esforço pertinaz, da paciência reflectida, da vontade disciplinada; é a glorificação de um trabalho exaustivo e extenuante de gabinete, todo elle feito sem alarde, sem espalhafatos, e sem reclames; é emfim, a glorificação dos heroísmos obscuros que, no silencio das salas, forjam as bases imperecíveis em que se esteiam a cultura e a civilização (MENNUCCI, 1922, p. 22).

Já o artigo intitulado *Discurso* (v. II, nº 3, 1922) é de autoria de Joaquim da Silva, Lente de Psicologia da *Escola Normal de Pirassununga*. O artigo foi dirigido aos formandos da Escola Normal, relatando a importância da profissão docente e de seu dever em formar os brasileiros. Assim se expressa Silva:

Nosso paiz é uma terra de imigração. Ocioso seria demonstrar-vos que assimilar o imigrante é necessidade de vital importancia para a integridade da Patria.

Esta obra só a escola a pode realizar. As crianças, disse-o um educador americano, são a cadeia que ligará os homens entre si. Conquiste a criança uma vez sendo Ella ganha para o paiz, a família terá mais fortes laços que a prendam á terra que será sua pátria de adopção.

E não só o filho do estrangeiro se orientará assim o ensino. A escola nacionalista affirmará sua constante preocupação de exaltar a nossa grandeza, as nossas possibilidades, o nosso valor (SILVA, 1922, p. 157).

Desse modo, a educação acompanhada dos saberes de moral e civismo seria a forma mais eficaz de construir a sociedade brasileira republicana. O escotismo, por exemplo,

além de atividade física, era compreendido como uma *escola de moral e civismo*. Na *Escola Normal de Piracicaba*, a prática do escotismo também tinha o propósito de preparar os futuros professores para atuarem como instrutores de escoteiros na Escola Primária. Assim, o aluno da Escola Normal acompanhava o desenvolvimento das atividades escoteiras com os alunos da Escola Modelo anexa.

Mediante nossa análise, consideramos que a *Revista de Educação* (1921-1923) contribuiu para a divulgação dos saberes de moral e civismo. Os artigos selecionados e analisados representavam um conjunto de saberes que os professores da Escola Normal publicavam, junto de uma linha editorial que reconhecia sua importância para a formação do professor, naquele momento. Como a valorização dos elementos nacionais era imprescindível na formação dos cidadãos e da sociedade republicana da época, a divulgação desses conteúdos foi intensa. Observamos, portanto, a articulação entre o conteúdo dos artigos que compõem a revista com os princípios republicanos sobre escola, moral e civismo, divulgados em muitas instituições escolares naquele momento histórico.

4 Alguns conceitos eliasianos e a *Revista de Educação*

Em seu livro mais conhecido, *O processo civilizador*, Elias problematiza as formas a partir das quais o homem se tornou *civilizado* e aprendeu a ter condutas que, ao longo da história, lhe conferiram comportamentos sociais baseados na cortesia e gentileza. O problema de que Elias parte é: quais foram as causas e como ocorreram as mudanças comportamentais que nos permitem considerar uma sociedade civilizada e outra bárbara em termos de costume e condutas sociais.

Buscando responder a esse questionamento, Elias recorre aos conceitos de Max Weber acerca da formação e estrutura do Estado, especialmente aos conceitos de *monopólio do uso legítimo da força física* e de *monopólio da tributação*, para argumentar que a criação dos Estados nacionais europeus, na Idade Média, e a consequente pacificação seguida, posteriormente, do surgimento dos primeiros núcleos urbanos (as cidades), proporcionou uma nova configuração social. Tanto quanto essas novas configurações sociais, os indivíduos também passaram a ter um novo padrão de comportamento, em função das

alterações de suas estruturas mentais. É desse novo padrão de comportamento que *surgem* novas maneiras (regras) de regular suas condutas¹³.

Se antes a convivência social era regida por princípios ligados à força física, isto é, aqueles que dispunham de maior força física impunham a sua vontade aos mais fracos, a partir do momento em que os Estados nacionais europeus foram se configurando em Estados unificados, detentores do monopólio do uso legítimo da força física e também do monopólio da tributação, as relações sociais entre indivíduos de uma mesma sociedade (ou de um mesmo Estado) foram modificadas, assim como também foram modificadas as condutas individuais desses mesmos indivíduos, sempre numa mesma direção, quer seja, sempre aumentando o patamar de controle social e individual (autocontrole)¹⁴. Sintetizando, Elias (1994, p. 17) afirma que as "ligações entre mudanças na estrutura psíquica da sociedade e mudanças na estrutura do comportamento e da constituição psíquica" são intrínsecas e diretamente relacionadas, sempre numa via de mão dupla. Nesse sentido, conforme afirma Brandão (2007, p. 103):

À medida que as pessoas são obrigadas a viver pacificamente em sociedade, elas passam a observar as outras pessoas e a serem observadas (o que Elias chama de controle social), fazendo com que o seu código de conduta, ou padrão de comportamento, seja lentamente transformado, aumentando a compulsão de policiar o próprio comportamento.

Por esse motivo, de acordo com Elias, o controle explícito de pulsões e do comportamento decorreu desse movimento de constituição e consolidação de unidades sociais pacíficas. Desse modo, sentimentos antes não despertados, como a vergonha, o asco, a delicadeza e a polidez tornaram-se balizadores de condutas individuais consideradas civilizadas, as quais, por consequência, serviriam como referência para despertar no restante da sociedade a necessidade de se tornar mais civilizada.

De acordo com Elias, a internalização do autocontrole foi um processo crescente, fazendo com que, progressivamente, ações conscientes fossem transformadas em ações puramente inconscientes, mas de uma forma ou de outra, a "direção dessa transformação de conduta, sob a forma de regulação crescentemente diferenciada de impulsos, era determinada pela direção do processo de diferenciação social, pela progressiva divisão de

¹³ À esses processos Elias dá os nomes de sociogênese e psicogênese, respectivamente. (ELIAS, 1993 e 1994)

¹⁴ Quando Elias afirma que as alterações na estrutura mental individual (psicogênese) e as modificações nas relações sociais (sociogênese) ocorrem sempre numa mesma direção, ele não está afirmando que essas mudanças são previsíveis, inexoráveis ou pré-determinadas. Elias está afirmando que, analisadas *a posteriori*, é possível identificarmos a direção em que essas alterações ocorreram (ELIAS, 1993; BRANDÃO, 2007).

funções e pelo crescimento das cadeias de interdependência", dentro das quais, "direta ou indiretamente, cada impulso, cada ação do indivíduo tornavam-se integrados". Elias considera, ainda, que a fixação do autocontrole mental como traço de personalidade característico do ser humano dá-se em função de diversos elementos, entre os quais citamos a "monopolização da força física", a "estabilidade dos órgãos centrais da sociedade" e a "crescente divisão entre vida pública e vida privada, transformando a estrutura da personalidade" (ELIAS, 1993, p. 196-197).

O conjunto desses elementos faz com que seja implementado, desde a mais tenra infância, o autocontrole emocional como modo de organização e regulação das condutas públicas dos indivíduos, transformando-os em elementos basilares da ideia eliasiana de processos de civilização. Conforme sintetiza Gebara, os processos de civilização fundam-se na existência de processos não planejados, nos quais ocorrem alterações tanto nos controles externos (controles *invisíveis* decorrentes das relações sociais existentes no interior de cada sociedade) quanto nos controles da conduta individual (autocontrole), caminhando, na imensa maioria das vezes, na direção de um maior nível de autocontrole na regulação dos comportamentos individuais. Em decorrência dessa internalização e desse, cada vez maior, controle das emoções, sentimentos como vergonha, culpa, asco e gentileza conduziram os indivíduos à um padrão de conduta pautado por um maior refinamento e polidez (GEBARA, 2009, p. 29).

Nesse sentido, consideramos que no âmbito da abordagem analítica proposta por Elias para a análise dos processos civilizatórios as sociedades ocidentais europeias, e para os limites que propusemos abordar neste texto, o autocontrole assume grande importância. Especialmente, considerando-se que está intimamente relacionado ao aprendizado de normas e regras que regulam as condutas individuais tanto quanto regulam as relações (ou condutas) sociais.

Articulando essas proposições eliasianas, que destacamos acima, aos artigos nos quais são abordados os conceitos de civismo e de moral na *Revista de Educação*, podemos problematizar a função que esse periódico ocupou, como meio de divulgação de conteúdos considerados adequados e necessários para a formação docente.

Com o propósito de fazer circular as ideias mais modernas a respeito da educação escolarizada, bem como de fornecer informações a respeito dos princípios educacionais que

pautariam as atividades dos futuros professores, os artigos publicados na *Revista de Educação* tiveram papel importante à medida que instruíam as normalistas sobre os saberes necessários para formar futuros cidadãos civilizados e capazes de contribuir para a formação e consolidação da nação brasileira.

Buscando superar os considerados *atrasos* do regime monárquico, as propostas republicanas de formação de uma nação esclarecida e moderna tinham a escola como o *locus* no qual se garantiria a construção dessa nação pretendida. A *nova* civilidade, que se formaria a partir da escola, funcionaria como meio de cultivar e expandir a conduta social que se buscava para a construção da nova nação brasileira, agora republicana.

A nosso ver, com a Proclamação da República, em 1889, são incentivadas todas as formas de circulação das ideias republicanas e, portanto, contrárias ao regime monárquico, latentes na intelectualidade brasileira naquele momento histórico. Esse marco *divisor* (a Proclamação da República) permitiu um novo direcionamento para a função que a escola poderia exercer na formação do Estado brasileiro, que se considerava *moderno*. Com a República, o objetivo principal da educação passou a ser o de permitir a (e de ajudar na) construção de uma identidade brasileira de escola, de alunos e de futuros indivíduos para a sociedade. A partir da escola seria formado o cidadão civilizado e com uma conduta social e moralmente adequada aos anseios republicanos. Aos professores, portanto, caberia o domínio de técnicas e saberes especializados a partir dos quais seria possível formar esses indivíduos civilizados para uma sociedade republicana.

Observamos, portanto, que a civilidade requisitada para a formação das crianças passou a ser, juntamente com o ensino das primeiras letras, a pedra de toque do ensino modelarmente republicano. Nesse sentido, e de acordo com Lourenço e Razzini (2010, p.511, grifos dos autores):

Após a Proclamação da República, as representações da pátria presentes no currículo da escola elementar, ainda que ficassem mais visíveis na introdução das aulas de *Educação Cívica*, que visavam *despertar* nos alunos *uma ideia nacional*, e nos estudos das Constituições federal e estadual, alargaram-se também pelos conteúdos das matérias que formavam o tripé da identidade nacional (Língua Materna, Geografia e História). Tal influência alcançaria ainda as aulas de Música e as então chamadas *festas escolares*, solenidades públicas reservadas à celebração das datas nacionais (redefinidas para legitimar o novo regime), seja com a entoação de vários hinos, seja depois, a partir de 1906, com o hasteamento da bandeira brasileira.

Além disso, outros aspectos que se destacam são a presença dos imigrantes e a concomitante formação, desenvolvimento e urbanização das cidades pelo Estado de São Paulo, especialmente nas primeiras décadas do século XX. Tendo se destinado à cafeicultura ou às fábricas, os imigrantes que vieram para São Paulo representavam certo *perigo* para a constituição da nação brasileira republicana. Visando à integração do imigrante e à formação de seus filhos para a pátria que os acolhia, a escolarização foi considerada o principal elemento capaz de evitar a perpetuação de valores trazidos pelos imigrantes, assim como de ensinar o idioma português, a história e a geografia brasileiras e, com isso, civilizar e moralizar os indivíduos.

Concomitantemente a escolarização dos imigrantes (e, principalmente, de seus filhos), há que se considerar o desenvolvimento urbano das cidades paulistas, acompanhando a expansão da cultura cafeeira por boa parte do Estado, e a progressiva formação de cidades e pequenas vilas próximas às ferrovias que eram utilizadas para o escoamento da produção do café. Com essa nova configuração social (no sentido que Elias utiliza esse conceito), as famílias, que antes viviam mais isoladas em suas propriedades, passaram a ter uma convivência social mais próxima com outras famílias.

Como consequência direta disso, essa nova configuração social propiciou maior controle das atitudes e condutas sociais, bem como a necessidade de um maior nível de autocontrole dos (e nos) indivíduos que compunham essas configurações sociais. Assim, podemos verificar que ocorreram alterações nos padrões de condutas sociais e individuais, modificados em razão das novas estruturas políticas, econômicas, culturais e educacionais, as quais, progressivamente, passaram a *regular* a sociedade paulista daquele momento histórico.

A partir da análise dos conteúdos de moral e civismo publicados na *Revista de Educação* (1921-1923), constatamos que no momento em que uma nova disposição social se organizava, em decorrência da instauração do regime republicano – e para isso, consideramos especialmente o caso do Estado de São Paulo –, e se buscava a formação dos futuros cidadãos da pátria a partir da educação das crianças, a escola passou a ser considerada o *templo de civilização* (SOUZA, 1998) que agregaria os elementos capazes de construir o novo indivíduo para essa *nova* nação. Nesse sentido, a divulgação dos valores

morais e de civismo, considerados necessários para formar o professor, responsável direto pela educação do futuro cidadão para a pátria, assumiu significativa importância.

5 Considerações finais

Neste texto, apresentamos e problematizamos os conteúdos de moral e civismo divulgados nos artigos da *Revista de Educação*, periódico da *Escola Normal de Piracicaba*, publicado entre 1921 e 1923. Para a nossa análise, utilizamos aspectos da teoria dos processos de civilização, proposta pelo sociólogo alemão Norbert Elias, nas primeiras décadas do século XX. Dentro dessa teoria, dirigimos nosso foco à questão do controle das emoções no nível individual (autocontrole) e nas relações sociais (controle social). Elias questiona e problematiza o *despertar* dos sentimentos e atitudes que formam o padrão de comportamento de uma determinada época em uma determinada sociedade (configuração social), o qual, para esse autor, baliza as atitudes dos indivíduos, nas quais estão incorporadas as pressões externas advindas do ambiente social, o chamado controle social.

Consideramos que a abordagem que demos à análise do periódico explorou apenas alguns aspectos da teoria eliasiana, bem como não esgotou as inúmeras possibilidades de pensar a *Revista de Educação*, como um instrumento de difusão e circulação de uma dada cultura pedagógica presente naquele momento histórico. O que pretendemos, antes de esgotar as possibilidades de reflexão que a *Revista de Educação* pode propiciar, foi apresentar uma faceta analítica, tendo por base a abordagem eliasiana dos processos de civilização, e *ensaiar* uma análise do conteúdo veiculado nesse periódico, pensando no *desenho* de cidadão e de suas condutas sociais que vinham sendo requisitadas pelos anseios republicanos, assim como as intervenções efetuadas por meio da escola para a consecução desse ideal de cidadão.

Por fim, ressaltamos a importância da *Revista de Educação* como veículo de divulgação e discussão dos saberes educacionais e políticos daquele momento (principalmente pela divulgação das ideias nacionalistas republicanas), bem como a utilização de periódicos educacionais podem auxiliar como fontes de pesquisa sobre a educação brasileira e a necessidade de conhecer novas abordagens teóricas (como, por exemplo, as teorias propostas por Elias), que nos permitiu problematizar um momento

histórico no qual se construiu a ideia de escola, cujo modelo está presente em nossa sociedade até os dias atuais.

Referências

ANDRADE, T. C. Do ensino de História. **Revista de Educação**, Piracicaba, v. 1, n. 1, p. 46-48, mai. 1921.

BITTENCOURT, C. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRANDÃO, C. F. **Os processos de civilização e o controle das emoções**. Bauru: Edusc, 2007.

BRASIL, D. O civismo pelo ensino de história. **Revista de Educação**, Piracicaba, v. 1, n. 1, p. 23-26, mai. 1921.

CARVALHO, M. M. C. **Sampaio Dória**. Recife: Fundação Nabuco, Ed. Massangana, 2010. Também disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=205219>. Acesso em: 29 de ago. de 2012.

DE LUCA, T. R. **A Revista do Brasil: um diagnóstico para a (N)ação**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

ELIAS, N. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Trad.: Ruy Jungmann. 2ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. v. 1.

ELIAS, N. **O processo civilizador: formação do Estado e civilização**. Trad.: Ruy Jungmann. 2ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. v. 2.

GEBARA, A. Civilização e descivilização na América Latina: o caso brasileiro. In: GOETTERT, J. D; SARAT, M. (Orgs.). **Tempos e espaços civilizadores: diálogos com Norbert Elias**. Dourados, MS: Ed. da UFGD, 2009. p. 13-32.

HILSDORF, M. L. S. Lourenço Filho em Piracicaba. In: SOUZA, C. P. (Org.). **História da educação: processos, práticas e saberes**. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 95-112.

LOURENÇO, E; RAZZINI, M. P. G. Leitura e formação do cidadão republicano na escola elementar paulista. In: ODALIA, N; CALDEIRA, J. R. C. (Orgs.). **História do estado de São Paulo: a formação da unidade paulista**. São Paulo: Ed. UNESP, 2010. (v.2 - República).

MELLO, P. 7 de setembro de 1922. **Revista de Educação**, Piracicaba, v. 2, n. 2, p. 111-115, out. 1922.

MENNUCCI, S. Um jubileu. **Revista de Educação**, Piracicaba, v. 2, n. 1, p. 21-29, mai. 1922.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1974.

NERY, C. C. B. **Em busca do elo perdido**: a ação reformadora de Oscar Thompson. 2009. 382 f. Tese (Livre Docência em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2009.

SILVA, J. Discurso. **Revista de Educação**, Piracicaba, v. 2, n. 3, p. 155-161, dez. 1922.

SOUZA, R. F. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

Enviado em Agosto/2012
Aprovado em Setembro/2013

Pesquisas sobre o ensino da matemática aos jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA

Jessica de Brito

*Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, São Carlos, SP-Brasil.
jessica.de.brito24@gmail.com*

Juliane Aparecida de Paula Perez Campos

*Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, São Carlos, SP - Brasil.
jappcampos@gmail.com*

Mauro Carlos Romanatto

*Departamento de Didática da Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus de Araraquara, SP - Brasil.
mauro@fclar.unesp.br*



EDUCAÇÃO: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

Por tempos, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem traçando um perfil próprio, já que esse espaço escolar é constituído por uma diversidade social, econômica e cultural. Dessa forma, cabe às escolas organizarem-se, garantindo condições necessárias para o acesso, permanência e uma educação de qualidade a todos. Nesse espaço, destacamos um novo alunado da EJA que vem se ampliando nos recentes censos escolares: os alunos que fazem parte do público-alvo da Educação Especial. Tomamos como referência o ensino da Matemática aos alunos com deficiência intelectual. O presente estudo teve como objetivo realizar um mapeamento das produções científicas (dissertações e teses), enfocando o ensino da Matemática aos jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA. Realizou-se o levantamento junto ao banco de teses e dissertações da ([Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior](#)) Capes, partindo nessa busca de descritores específicos que contemplassem o ensino da Matemática na EJA. Dentre os estudos selecionados, poucas produções foram encontradas sobre tal temática. Para preencher essa lacuna, torna-se urgente, pesquisas que visem à interface entre a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos. Alunos com Deficiência Intelectual. Ensino da Matemática.

Research about teaching of the mathematics to youth and adults with intellectual disabilities in the EJA.

Abstract

For ages, Youth and Adults (EJA) is drawing a profile of its own, as this school is comprised of a diverse social, economic and cultural. Thus, it is up to schools to organize themselves, ensuring necessary conditions for access, retention and quality education to all. In this space, we highlight a new student body of EJA which has been expanding in recent censuses school: pupils who are part of the target audience of Special Education. We control for mathematics teaching for students with intellectual disabilities. The present study aimed to conduct a mapping of scientific production (theses and dissertations), focusing on the teaching of mathematics to young people and adults with intellectual disabilities in the EJA. We carried out the survey with the bank of theses and dissertations Capes, starting this search for descriptors that addressed specific mathematics teaching in adult education. Among the selected studies, few productions were found on this topic. To fill this gap, it is urgent, research aimed at the interface between Special Education and the Youth and Adults Education.

Keywords: Youth and Adults Education. Students with Intellectual Disabilities. Teaching Mathematics.

Investigaciones sobre la enseñanza de las matemáticas a los jóvenes y adultos con deficiencia intelectual en la EJA

Resumen

Desde hace tiempo, la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) viene trazando un perfil propio, ya que este espacio escolar está constituido por una diversidad social, económica y cultural. De esta forma, cabe a las escuelas organizarse, garantizando las condiciones necesarias para el acceso, la permanencia y una educación de calidad a todos. En este espacio, destacamos un nuevo alumnado de la EJA que se viene ampliando en los recientes censos escolares: los alumnos que forman parte del público meta de la Educación Especial. Tomamos como referencia la enseñanza de las Matemáticas a los alumnos con deficiencia intelectual. El presente estudio tuvo como objetivo realizar un mapeo de las producciones científicas (dissertaciones y tesis), enfocando la enseñanza de las Matemáticas a los jóvenes y adultos con deficiencia intelectual en la EJA. Se realizó el levantamiento en la banca de tesis y disertaciones de la CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*), partiendo en esa búsqueda de descriptors específicos que contemplaran la enseñanza de las Matemáticas en la EJA. Entre los estudios seleccionados, pocas producciones se encontraron sobre tal temática. Para rellenar esta laguna, se hacen urgentes investigaciones que tengan como objetivo la interface entre la Educación Especial y la Educación de Jóvenes y Adultos.

Palabras Clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Alumnos con Deficiencia Intelectual. Enseñanza de Matemáticas.

* CAPES: Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior

1 Introdução

Por tempos, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem traçando um perfil próprio, já que esse espaço escolar é constituído por uma diversidade social, econômica e cultural. Por isso, faz-se necessária a organização de propostas curriculares que permitam combinações, ênfases, complementos e formas de concretização específicas ao contexto de educação.

Segundo Parecer nº 11 de 2000, a EJA passa a ser uma modalidade de ensino, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/96, pois transpassa as etapas do ensino fundamental e médio, “[...] usufruindo de uma especificidade própria, e como tal deveria receber um tratamento consequente” (BRASIL, 2000, p. 2).

Porém, tal modalidade educacional tem sido respaldada por políticas de cunho compensatório, sendo uma das alternativas de inclusão escolar da população jovem e adulta, além de uma oportunidade para os que apresentam pouca ou nenhuma escolaridade.

Assim, dentro da EJA, temos observado um campo de tensões quando falamos de políticas educacionais específicas para esses alunados, já que, como salientado anteriormente, tais políticas são, em sua maioria, de cunho compensatório. Prova dessas tensões no campo da educação de jovens e adultos está presente, por exemplo, na Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos - VI Confinteia, que consagra o direito humano ao longo da vida.

Dessa forma, a aprendizagem de jovens e adultos refere-se a “um vasto leque de conteúdos – aspectos gerais, questões vocacionais, alfabetização e educação da família, cidadania e muitas outras áreas [...]” (CONFINTEA, 2009, p.7).

Para melhor elucidar esse cenário, tomemos como referência a Constituição Federal de 1988 em sua afirmativa do direito de alfabetização e do ensino fundamental, estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que institui o Plano Nacional da Educação. Apesar de haver políticas em prol dos jovens e dos adultos quanto aos seus direitos educacionais e sociais, ainda temos dois pontos cruciais que, segundo Di Pierro (2010), estão presentes na população jovem e adulta do Brasil: o processo de alfabetização por meio do aprendizado mecânico da leitura e escrita e a falta de motivação dos jovens e adultos, condicionada pela pobreza.

Di Pierro (2010, p.33) ressalta que é necessário que o sujeito jovem e adulto esteja imerso “na cultura escrita, mediante efetivo exercício e a fruição de múltiplas práticas letradas [...] e dificilmente se desenvolve sem a mediação de educadores devidamente preparados, fora de ambientes estimuladores [...]”.

Quanto à falta de motivação dos jovens e adultos, pela condição de pobreza, a mesma autora enfatiza que “populações em situação de pobreza extrema influem na falta de motivação e nas dificuldades que tanto jovens quanto adultos ou idosos enfrentam para se inserir em processos de escolarização” (DI PIERRO, 2010, p.35).

Por isso, podemos dizer que os jovens e adultos, ao iniciarem suas experiências dentro dos bancos escolares, devem ter acesso a uma educação que leve em conta aspectos históricos e culturais, ou seja, a alfabetização deve ser pautada não somente por métodos enrijecidos tais como “A Eva viu a uva”, mas, como assinala Paulo Freire, é preciso obter a compreensão sobre a posição que a Eva ocupa no espaço onde vive, para quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse tipo de trabalho realizado (FREIRE, 1991).

Além disso, para Giovanetti (2006), os processos de exclusão são consequências das desigualdades sociais expressadas pela falta de recursos para a sobrevivência humana, tais como moradias, atendimento à saúde, falta de oportunidades de trabalho, incluindo o não acesso à educação.

Com tais experiências trazidas por esses sujeitos para dentro da escola, as expectativas vivenciadas por eles possibilitaram ideias e concepções inflexíveis em relação às suas potencialidades, já que, por décadas, são eles os mesmos pobres, oprimidos, excluídos e vulneráveis que marcam a imprevisão e indefinição de um futuro que sempre foi pautado pela negação da aprendizagem (ARROYO, 2006).

Portanto, tornam-se necessários educadores que levem em conta as especificidades de seus educandos e possibilitem-lhes contribuir com suas experiências de vida, tornando-os imersos no contexto educacional. Como ressalta Freire (1996, p.87):

Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, senão absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante deles [...] Não é mudando-me para uma favela que provarei a eles e a elas minha verdadeira solidariedade política [...]. O fundamental é a minha decisão ético-política, minha vontade nada piegas de intervir no mundo.

Fundamentadas nisso, compete às escolas organizarem-se, garantindo condições necessárias para o acesso, permanência e uma educação de qualidade a todos.

Cabe destaque a um novo alunado da EJA que vem conquistando espaço nos recentes censos escolares: os alunos que integram o público-alvo da educação especial¹. Conforme aponta a Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, as modalidades de educação de jovens e adultos e educação profissional apresentam-se como possibilidades de ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social das pessoas com deficiência (BRASIL, 2008).

Todavia, Gonçalves e Meletti (2011, p.2) ressaltam “que a EJA enquanto uma extensão da Educação Especial pode ser mais um espaço segregado que mantém atividades sem fins pedagógicos, favorecendo a não escolarização, a repetência e a evasão”. Bins (2007) destaca que os professores da EJA que têm em sua turma alunos que fazem parte do público-alvo da Educação Especial acreditam somente na socialização de seus educandos, utilizam-se de métodos inadequados, que dão pouco sentido à vida destes, e, assim, comprometem as suas possibilidades de participação social, de aprendizagem e de transformação.

Em contrapartida, a Declaração de Salamanca (1994, p.49) ressalta que:

[...] as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada [...] ao encontro destas necessidades [...] para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos [...].

Em relação aos jovens e adultos com deficiência, podemos verificar que esse alunado vem conquistando espaço no contexto escolar da educação de jovens e adultos. Segundo os dados do Censo Escolar de alunos jovens e adultos com e sem deficiências, TGD e Altas Habilidades/Superdotação, entre os anos de 2010 a 2012, nos anos iniciais, mostramos a Figura 1, abaixo:

¹ Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o público-alvo da Educação Especial são os alunos com deficiências sensoriais (auditiva e visual), deficiência intelectual, deficiências motoras, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação.

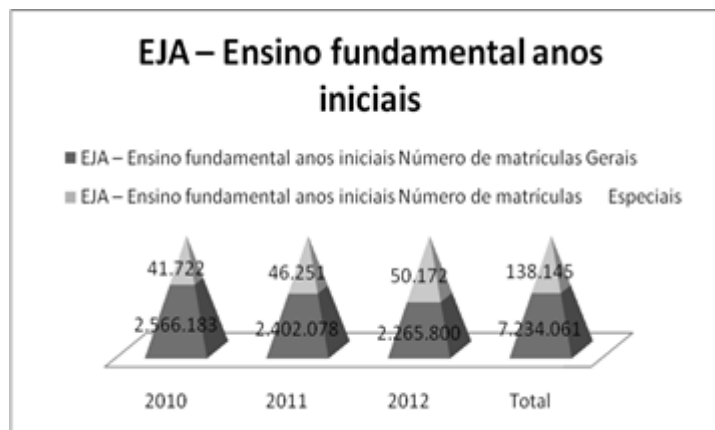


Figura 1 - Número de alunos com e sem deficiências, TGD e Altas Habilidades/Superdotação matriculados nos anos iniciais da EJA

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2013).

Conforme notamos na figura 1, houve um aumento significativo do número de matrícula de alunos com deficiência na EJA. Esse dado é constatado pela comparação entre o ano de 2010, com 41.722, e 2011, com 46.251, evidenciando uma diferença de 4.529 matrículas. Quanto ao total das matrículas gerais da EJA com o total das matrículas de alunos com deficiência nessa modalidade de ensino, entre 2010 a 2012, há uma diferença de 7.095.916, nos alertando que tal alunado ainda é recente e escasso nesse contexto educacional.

Dentre os alunos público-alvo da Educação Especial matriculados na EJA estão os alunos com deficiência intelectual.

Gonçalves e Meletti (2011) realizaram uma pesquisa sobre os Microdados do Censo 2011, entre os anos de 2007 a 2010, em relação às matrículas de jovens e adultos com deficiência na EJA. Constatou-se, então, a existência de 38.720 matrículas em escolas comuns, dentre elas 13.344 eram alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais da EJA.

De acordo com Smith (2008), a deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, expressadas nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas e originadas antes dos 18 anos.

Conforme pesquisa realizada por Brito, Lopes e Campos (2011) com um docente da EJA em cuja sala havia um aluno jovem-adulto com deficiência intelectual, ele relatou não acreditar na aprendizagem de seu aluno, atribuindo-lhe, além de expectativas negativas sobre sua aprendizagem, tarefas que não lhe eram significativas, como, por exemplo, a

distribuição dos livros didáticos aos colegas de sala, ressaltando que essa seria uma das poucas atividades que o aluno poderia realizar, já que estava na escola somente para socializar-se.

Carvalho (2006) ressalta que a inclusão dos jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA pode representar uma conquista, por permitir-lhes o ingresso em um espaço onde o conhecimento seja construído de fato, além de fazer com que o poder público tome como sua a responsabilidade da educação desses alunos.

Dentre os desafios na escolarização dos jovens e adultos com deficiência intelectual está o ensino da Matemática.

Segundo Glat e Pletsch (2011), independente das propostas político-curriculares, não se pode esperar que os docentes, sem experiências formativas, levem em consideração as diversidades, nem o ato de como ensinar, no contexto atual, alunos com diferenças significativas na aprendizagem, assim como aqueles que fazem parte do público-alvo da Educação Especial.

De acordo com Mendes (2006, p. 397), apesar do aparente empenho na defesa da educação inclusiva e na expansão do acesso, expressos nos discursos e nas políticas governamentais, os alunos público-alvo da Educação Especial “não estão necessariamente recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos”.

Nesse sentido, a inclusão escolar coloca em questionamento as condições de ensino, normalmente organizadas nas escolas comuns para os alunos em geral, pois elas, normalmente, não correspondem às especificidades dos alunos incluídos nas classes comuns, principalmente quando estão incluídos na EJA, sendo esse um espaço que contempla a diversidade cultural, étnico-racial, de gênero e etária.

Em estudos sobre a formação de professores para a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial no ensino regular, Macedo (2010) ressalta que o futuro professor, durante sua formação acadêmica, deve adquirir os conhecimentos essenciais e necessários para o desenvolvimento de trabalhos colaborativos com os especialistas em Educação Especial, de modo que ambos realizem um trabalho prático com os alunos, visando ao desafio que é a inclusão desses sujeitos em sua forma mais concreta, nas escolas regulares.

Considerando a importância de rever a formação e atuação dos professores das escolas regulares, relativamente aos alunos da Educação Especial, focaliza-se neste trabalho o ensino da Matemática aos alunos com deficiência intelectual.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Matemática, enquanto área do conhecimento, é componente importante na construção da cidadania, na medida em que a sociedade utiliza meios tecnológicos e científicos, dos quais todos devem-se apropriar (BRASIL, 1997).

Tais conhecimentos necessitam ser explorados da forma mais ampla possível na EJA. Para tanto, é importante que a Matemática desempenhe, indissociavelmente, “seu papel na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, [...] e atividades do mundo do trabalho e no apoio à construção de conhecimentos em outras áreas curriculares” (BRASIL, 1997, p.25).

De acordo com isso, os conteúdos matemáticos não devem ser abordados de forma isolada, pois podem acabar representando muito pouco para a formação dos alunos, particularmente para a formação da cidadania. Segundo Passos e Romanatto (2010), a cidadania tem a ver com a capacidade de lidar com situações novas e fatos rotineiros; porém, o verdadeiro desafio está em tomar decisões sobre algo inesperado, fazer-se valer de criatividade e ética para tais tomadas de decisões, e a matemática, nesse momento, torna-se uma ferramenta muito importante para a resolução desses fatos cotidianos, pois fornece também instrumentos necessários para avaliação das consequências da decisão escolhida.

Os alunos com deficiência intelectual, incluídos na EJA, também devem desenvolver a mesma capacidade de aprendizagem dos conceitos matemáticos, assim como os demais alunos, por ser esta uma das formas de participar efetivamente da sociedade a que pertencem. Para isso, ressaltamos a importância das adaptações curriculares no ambiente escolar que se referem à organização e focalização por meio de procedimentos didático-pedagógicos que destacam o como fazer para favorecer “a efetiva participação e integração do aluno, bem como a sua aprendizagem” (BRASIL, 1998, p.42).

Reconhecendo a importância do ensino da matemática na EJA, direcionado a todos os alunos, algumas questões são necessárias: quais são as tendências das pesquisas sobre o

ensino da Matemática aos jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA no banco de teses e dissertações da Capes? Qual tem sido o foco de estudo dessas produções?

O presente estudo teve como objetivo realizar um mapeamento das produções científicas (dissertações e teses), tendo como foco de estudo o ensino da Matemática aos jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA.

2 Método

Trata-se de um estudo exploratório-descritivo, embasado na técnica da pesquisa bibliográfica. Os autores Gil (2008) e Lima e Miotto (2007) relatam que esta tem sido utilizada com grande frequência em estudos exploratórios ou descritivos, casos em que o objeto de estudo proposto é pouco estudado, e implica um conjunto ordenado de procedimentos de busca de soluções, atento ao objeto de estudo. Além disso, para tais autores, a vantagem da pesquisa bibliográfica é pelo fato de permitir ao pesquisador uma amplitude de fatos que, de outro modo, não seria possível analisar.

Realizou-se o levantamento junto ao banco de teses e dissertações da Capes, a partir da busca com descritores específicos que contemplassem o ensino da Matemática na EJA, o ensino da Matemática para jovens e adultos com deficiência intelectual ou mental, a educação de jovens e adultos e a educação especial. Todas as produções foram defendidas em IES públicas, na década de 2000.

A partir dessa etapa, seguida de leitura exploratória e seletiva, buscou-se a catalogação das informações em sete resumos informados, sendo identificados: instituição; ano de defesa; programa de pós-graduação; participantes; objetivos e resultados e conclusão.

Os dados coletados e descritos passaram por uma análise quantitativa e qualitativa. A primeira análise prevê a quantificação (em diferentes níveis) das produções acadêmicas encontradas que estão relacionadas ao objeto do referido estudo. Já o segundo tipo de análise diz respeito a uma reflexão crítica do conteúdo indicado nas descrições dos itens citados anteriormente.

3 Resultados

Foram encontrados e analisados sete resumos, e selecionados apenas três produções atinentes às dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em Educação, e em Educação Especial e suas respectivas Instituições de Ensino Superior, por RUBIN (2003), ROSSIT (2003), SHIMAZAKI (2006).

Conforme indicado no Quadro 1, abaixo, pode-se observar que as três produções selecionadas estão distribuídas em Instituições de Ensino Superior (IES).

| Nº | IES | Programa de Pós-Graduação | Titulação | Ano de defesa |
|----|--------|---------------------------|-----------|---------------|
| 1 | USP | Educação | Doutorado | 2006 |
| 2 | UFSCar | Educação Especial | Mestrado | 2003 |
| | | | Doutorado | 2003 |

Quadro 1- Instituições de Ensino Superior (IES), Programas de Pós-Graduação, Titulação e Ano de Defesa das produções

Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES

Em meio aos dados apresentados, têm-se apenas duas produções pertencentes ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, o que reforça as considerações apontadas por Rubin (2003) sobre o direcionamento de pesquisas voltadas à aprendizagem e escolarização de crianças com deficiência.

Embora o documento da Constituição Brasileira de 1988 seja um marco no estudo e desenvolvimento de políticas de inclusão no cenário da educação brasileira, bem como na oferta do direito à educação fundamental da população jovem e adulta, verificou-se que as produções localizadas datavam da década de 2000, e apenas duas em nível de doutorado. Com isso, pode-se entender que são recentes as pesquisas direcionadas à educação matemática voltada aos jovens e adultos com deficiência intelectual.

Dentre os objetivos propostos nos resumos das teses e dissertações escolhidas (conforme Quadro 2, abaixo), observa-se que parte dos estudos tinha como meta comparar, avaliar e desenvolver determinado objeto de estudo.

| Foco de Interesse/Objetivos |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Avaliar, analisar e acompanhar o desempenho escolar nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática de 7 jovens e adultos com deficiência mental moderada, com idade variando entre 16 e 23 anos, 6 do sexo masculino e 1 do sexo feminino; • Comparar o grau de letramento, as produções escritas e o aprendizado dos conteúdos Matemáticos de adultos deficientes mentais, considerados alfabetizados, depois de um programa de práticas de letramento. |

- Desenvolver e avaliar um currículo, baseado no paradigma de equivalência de estímulos, para ensinar deficientes mentais a manusear dinheiro. Participaram 11 pessoas com deficiência mental, com idades entre 9 a 32 anos, sendo todos estudantes de uma escola de Educação Especial.

Quadro 2 - Foco de Interesse/Objetivos das pesquisas analisadas

Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES

Todas as produções enfatizaram o ensino da Matemática para jovens e adultos com deficiência intelectual, porém nenhuma delas deu algum destaque sobre esses alunos incluídos na EJA.

Rubin (2003) avaliou e acompanhou o desempenho escolar nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática de 7 jovens e adultos com deficiência intelectual com idades entre 16 e 23 anos de idade em uma instituição especial no interior do estado de São Paulo. Os dados foram coletados por meio de avaliações iniciais e acompanhamentos realizados individualmente durante um ano letivo. Os resultados evidenciaram que os alunos focalizados no estudo obtiveram evolução significativa nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática das séries iniciais do ensino fundamental, o que comprova que jovens e adultos com deficiência mental apresentam potencial para aquisição de conceitos pertinentes à leitura, à escrita e à Matemática, ou seja, à alfabetização, desde que lhes sejam oferecidos programas de intervenção que respeitem e considerem suas características individuais, principalmente a idade cronológica, seus interesses, potencialidades e necessidades de ajuda.

Já Shimazaki (2006) comparou o grau de letramento, o nível de compreensão de leitura e escrita, bem como conceitos matemáticos que estivessem ligados ao dia-a-dia desses alunos, tais como: fazer compras e saber lidar com dinheiro. Estudou-se, também, a influência da família no nível de compreensão de leitura e escrita dos sujeitos. Participaram dessa pesquisa 11 sujeitos com deficiência intelectual, com idade entre 18 e 34 anos, que eram considerados alfabetizados, já que frequentavam instituições especiais. Após sessões de letramento e de ensino da Matemática, os resultados mostraram que, apesar de serem considerados alfabetizados, apresentavam pouco domínio do uso social da leitura e da escrita e que o grau de letramento da família influenciava no acesso à leitura, à Matemática e à escrita. Ao final das análises afirmou-se que, por meio de ações pedagógicas da pesquisadora, houve desenvolvimento de uma postura mais reflexiva sobre o uso da escrita e da Matemática, tornando esses sujeitos mais funcionais e independentes.

Rossit (2003) desenvolveu e avaliou um currículo baseado no paradigma de equivalência de estímulos, para ensinar deficientes mentais a manusear dinheiro. Participaram 11 pessoas com deficiência mental, com idades entre 9 e 32 anos, sendo todos estudantes de uma escola de Educação Especial. Os estímulos utilizados foram palavras ditadas que expressavam os valores numéricos: de moedas e notas, dos sinais de adição e de moedas e notas juntas. O procedimento de ensino foi conduzido mediante um programa computacional chamado *Mestre*. Os resultados demonstraram a eficácia do currículo informatizado sugerido e dos procedimentos de ensino utilizados, constatada a aquisição de habilidades complexas em um período de tempo reduzido. Uma ampla e complexa rede de relações matemáticas foi ensinada por treino direto de apenas algumas dessas relações. Outras vantagens identificadas na utilização dos procedimentos informatizados foram: a precisão, a eficácia na programação, o registro automático das respostas, a obtenção imediata dos resultados e a eliminação de variáveis que pudessem interferir no ensino almejado. Nesse sentido, a informatização do processo de ensino facilitou o aprendizado, aumentou a confiabilidade dos dados e controlou as contingências, de forma a ensinar exatamente conforme o planejado.

3.1 Discussão

É inegável a pouca produção referente ao ensino da Matemática junto aos estudantes com deficiência intelectual que frequentam a educação de jovens e adultos, em um momento onde se verifica o aumento no número de matrículas desse alunado na EJA.

Podemos ressaltar que, além do ensino da Matemática, a maioria das pesquisas destacou a alfabetização e o letramento como requisitos importantes aos jovens e adultos com deficiência intelectual, a fim de alcançarem autonomia para lidarem com situações cotidianas. Pesquisas como a de Rubin (2003) sinalizam a importância de nos atentarmos às peculiaridades do alunado jovem ou adulto, em relação aos contextos de aprendizagem; pois, por anos, as pessoas jovens e adultas com deficiência intelectual foram consideradas, pela nossa sociedade, como incapazes de agir de modo autônomo, seja na escola, na vida diária ou no trabalho.

Sendo assim, é mais provável que as pessoas com deficiência intelectual sejam denotadas como incapazes no contexto social em que vivem, do que pela sua condição

orgânica. Desse modo, ao priorizarmos a escolarização dessas pessoas, torna-se fundamental que esses indivíduos tenham acesso aos conhecimentos científicos como forma de inserção no mundo atual.

O aprendizado da Matemática é considerado, atualmente, como um conhecimento e um modo de pensar essenciais “à sobrevivência em uma sociedade complexa e industrializada” (CARRAHER; CARRAHER; SCHLIEMANN, 1990, p.45). Porém, esses autores ainda ressaltam que, na vida, muitos desses indivíduos resolvem problemas matemáticos, contudo, na escola, têm muitas dificuldades com essas mesmas tarefas.

Nessa perspectiva, Bondezan e Goulart (2008, p.1) enfatizam que o aluno com deficiência intelectual necessita “compreender o enunciado, separando as ideias essenciais, das secundárias; estabelecer relações entre informações apresentadas; realizar uma ou mais operações, para depois, emitir a resposta”. Sendo assim, verificamos que o trabalho com tais sujeitos se torna mais complexo, pois deve envolver conhecimentos intuitivos e abstratos, análises, sínteses e deduções, entre outros.

Ainda, sobre o ensino de conhecimentos matemáticos propostos aos alunos com deficiência intelectual na EJA, evidenciamos a importância de se considerar - dentro das práticas pedagógicas dessa modalidade de ensino - os conhecimentos que os jovens e adultos trazem consigo a partir de suas experiências de vida (FONSECA, 2007); de modo que tais experiências sejam elucidadas no ensino da Matemática.

Devemos considerar, ainda, que muitos dos alunos com deficiência intelectual que hoje estão na EJA são oriundos de instituições especiais, ou passaram pelo fracasso escolar da escola regular e retornaram à EJA com perspectivas de participarem dos processos de escolarização, e, conseqüentemente, obterem maiores oportunidades na vida laboral.

Segundo Brito, Campos e Romanatto (2012, p.2) a escola deveria promover reflexões de uma Matemática mais cidadã para seus alunos, a fim de que os mesmos possam enxergá-la e vivenciá-la de forma mais humana. Todavia, a educação das pessoas com deficiência intelectual no Brasil ainda está atrelada “ao descaso, ao assistencialismo e à dificuldade em aceitar as diferenças”, trazendo, assim, mais um empecilho para o acesso e a permanência desses sujeitos na escola comum.

Verifica-se a importância de pesquisas que busquem uma interface entre a Educação Matemática, a Educação Especial e a EJA, como resposta aos direitos de aprendizagem de

alunos com deficiência intelectual em termos de acesso e permanência em uma escola de qualidade; bem como a oportunidade de ampliação de escolarização, visando uma formação específica para a inserção desses estudantes no mundo do trabalho e em uma efetiva participação na sociedade.

Nesse sentido, refletir sobre os processos de aquisição dos conceitos matemáticos é algo que não deve ser somente direcionado para atividades no âmbito escolar, mas deve, também, incidir nas necessidades pessoais, sociais e profissionais desses sujeitos. Portanto, essas aprendizagens precisam ter como finalidade que as tarefas da escola possam ajudar os alunos a dar significados às suas experiências.

É importante, então, considerarmos que o processo de apropriação de conhecimento pelas pessoas com deficiência intelectual se dá por meio da comunicação e da prática, e, que para isso ocorrer, as pessoas ao seu redor, bem como seu professor, devem apostar nas potencialidades desse sujeito para seu aprendizado. Pensamos que essa aposta é decisiva para o trabalho docente no contexto da EJA e, em especial, aos alunos com deficiência intelectual.

4 Conclusão

No decorrer deste trabalho refletimos sobre os dados observados na produção encontrada no *site* da Capes concernente ao ensino da Matemática aos jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA. Verificou-se, conclusivamente, a urgência de pesquisas que visem à interface entre a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos, como resposta ao direito deles ao acesso e permanência em uma escola de qualidade, bem como a oportunidade de ampliação de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social dessas pessoas.

Acreditamos, ainda, que o envolvimento e a inclusão na EJA das pessoas com deficiência e, mais especificamente, com deficiência intelectual, devem ser entendidos como um avanço, no que diz respeito às políticas educacionais voltadas a esse público; porém, há muito que ser realizado para que essa educação, bem como os alunos com deficiência intelectual, sejam devidamente contemplados nos estudos da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial.

Ademais, é imprescindível a existência de políticas públicas efetivas, que abranjam

investimentos financeiros, técnicos e científicos à educação de jovens e adultos com deficiência intelectual, normalmente, marcados pela exclusão e pela impossibilidade de ser tratados como cidadãos.

Referências

ARROYO, M. G. Educação de Jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; CASTRO, M. A. G.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica. 2006. p.19-52.

BINS, K. L. G. **Aspecto psico-sócio-culturais envolvidos na alfabetização de jovens e adultos deficientes mentais**. 2007. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

BONDEZAN, A. N.; GOULART, A. M. P. L. Deficiência mental: o processo ensino-aprendizagem de conteúdos matemáticos. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 1, 2008, Maringá. **Anais...** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2008. p.1-10. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2008/pdf/c009.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer nº 11/2000. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares**. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: Ministério da Educação – matemática /Secretaria de Educação Fundamental. 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (Lei nº. 9.394/96). Brasília: Centro Gráfico, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto Compilado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 28 mai. 2014.

BRITO, J.; LOPES, R.; CAMPOS, J. A. P. P. Concepções sobre o aluno com deficiência intelectual que frequenta a Educação de Jovens e Adultos (EJA). In: ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO, 6, 2011, Araraquara. **Anais...** Araraquara: Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, 2011, p.1-1.

BRITO, J. CAMPOS, J. A. P. P. C, ROMANATTO, M. C. A inclusão de alunos com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): o jogo como possibilidade para a aprendizagem de conceitos matemáticos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5, 2012, São Carlos. **Anais...** São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2012. p.10505- 10518.

CARRAHER, T., CARRAHER, D. E. SCHLIEMANN, A. **Na vida dez, na escola zero**. 4ed. São Paulo: Cortez, 1990.

CARVALHO, M. F. Educação de jovens e adultos com deficiência mental: inclusão escolar e constituição dos sujeitos. **Horizontes**, Itatiba- SP, v. 24, n. 2, p.161-171, jul./dez. 2006. Disponível em: <[http://www.usf.edu.br/edusf/publicacoes/RevistaHorizontes/Volume_08/uploadAddress/Art6\[6569\].pdf](http://www.usf.edu.br/edusf/publicacoes/RevistaHorizontes/Volume_08/uploadAddress/Art6[6569].pdf)>. Acesso em: 31 ago. 2012.

VI Conferência Internacional de Educação de Adultos. VI CONFINTEA. **Aproveitando o poder e o potencial da aprendizagem e educação de adultos para um futuro viável**: marco de ação de Belém. UNESCO, 2009. 25 p. Disponível em: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf>. Acesso em: 31 ago 2012.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Banco de Teses**. Disponível em: <<http://capes.gov.br/servocos/bancoteses.html>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

DI PIERRO, M. C. Balanço e desafios das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: DALBEN, A. et al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.27-43.

FONSECA, M. C. F. R. **Educação matemática na educação de jovens e adultos. Especificidades**. Desafios e contribuições. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação na Cidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ed, São Paulo: Atlas, 2008.

GIOVANETTI, M. A. G. C. A formação de Educadores de EJA: o legado da Educação Popular. In: SOARES, L.; CASTRO, M. A. G.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e**

Adultos. Belo Horizonte: Autêntica. 2006. p.243-254.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão Escolar de alunos com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2011.

GONÇALVES, T. G. G. L.; MELETTI, S. Escolarização de alunos com deficiência da educação de jovens e adultos: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros (2007-2010). In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6, 2011, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida: Universidade Federal do Espírito Santo, 2011. p.1-12.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2010.** Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo> > Acesso 17 jul. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2011.** Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo> > Acesso 17 jul. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2012.** Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo> > Acesso 17 jul. 2014 .

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál.**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

MACEDO, N. N. **Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de Pedagogia das universidades públicas paulistas.** 140 f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2010.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p.387-405, set./dez 2006.

PASSOS, C. L. B.; ROMANATTO, M. C. **A Matemática na formação de professores dos anos iniciais aspectos teóricos e metodológicos.** São Carlos: Edufscar, 2010.

ROSSIT, R. A S. **Matemática para deficientes mentais:** contribuições do paradigma de equivalência de estímulos para o desenvolvimento e avaliação de um currículo. 2003. 205 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2003.

RUBIN, M. H. **Educação de jovens e adultos com deficiência mental:** análise evolutiva da aprendizagem da língua portuguesa e da matemática. 2003. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2003.

SHIMAZAKI, E. M. **Letramento em jovens e adultos com deficiência mental.** 2006. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

SMITH, D. **Introdução à educação especial:** ensinar em tempos de inclusão. 5ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Enviado em Setembro/2012
Aprovado em Novembro/2013

Aprendizagem Baseada em Problemas e Educação Nutricional: uma nova proposta metodológica de ensino para a Educação de Jovens e Adultos.

Alexandra da Silva Anastacio

Departamento de Nutrição e Dietética, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro – RJ – Brasil
alexandra_anastacio@id.uff.br

Silvia Pereira

Departamento de Nutrição e Dietética, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro – RJ – Brasil
seapereira@gmail.com



EDUCAÇÃO: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

A Aprendizagem Baseada em Problemas, do inglês PBL, representa uma nova perspectiva de ensino-aprendizagem centrada no estudante. É com este enfoque metodológico que a PBL pode contribuir para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), incorporando os temas Alimentos e Nutrição como motivador da aprendizagem. O objetivo deste trabalho foi relatar a implantação da PBL, com foco na Educação Nutricional, em um Centro de Educação para Jovens e Adultos (CEJA) no Rio de Janeiro. Uma equipe formada por nutricionistas e docentes foi responsável pela elaboração de problemas para discussão nos grupos tutoriais. As discussões dos temas foram semanais, sob a mediação de um professor tutor, e contou com a participação de 192 alunos. Apresentamos os resultados da discussão do tema hipertensão, com participação de 48 alunos. Os alunos informaram não ter dificuldades com a PBL e avaliaram a atividade como excelente (47%), boa (42%) e regular (11%). Concluímos que o projeto contribuiu para a aprendizagem do aluno e reorganização do currículo para além das disciplinas tradicionais, valorizando outros espaços educativos, como o da saúde, Educação Nutricional e Ciência dos alimentos.

Palavras chaves: Aprendizagem Baseada em Problemas. Educação Nutricional. Educação de Jovens e Adultos.

***Problem-Based Learning and Nutrition education: a new
methodological proposal for education for Youth and Adults.***

Abstract

The Problem-Based Learning (PBL) is a new perspective teaching-learning student-centered. With this methodological approach that PBL can contribute to the Education for Youth and Adults, incorporating themes of Food and Nutrition as a motivator for learning. The aim of this study was to report the implementation of PBL, with a focus on Nutrition Education in Education Center for Youth and Adults in Rio de Janeiro. A team of nutritionists and teachers was responsible for the preparation of problems for discussion in tutorials. The discussions of the topics were weekly, under the mediation of a tutor, and had the participation of 192 students. We present the results of the discussion of the topic hypertension, with the participation of 48 students. Students reported no difficulties with PBL and assessed the activity as excellent (47%), good (42%) and regular (11%). We conclude that the project contributed to student learning and reorganization of the curriculum beyond the traditional disciplines, appreciating other educational spaces, such as health, Nutrition Education and Food Science.

Keywords: Problem-Based Learning. Nutrition education. Education for youth and adults.

Aprendizaje Basado en Problemas y Educación Nutricional: una nueva propuesta metodológica de enseñanza para la Educación de Jóvenes y Adultos.

Resumen

El Aprendizaje Basado en Problemas, del inglés PBL, representa una nueva perspectiva de enseñanza-aprendizaje centrada en el estudiante. Es con este enfoque metodológico que el ABP puede contribuir para la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), incorporando los temas Alimentos y Nutrición como motivador del aprendizaje. El objetivo de este trabajo fue relatar la implantación del ABP, con foco en la Educación Nutricional, en un Centro de Educación para Jóvenes y Adultos (CEJA) en Rio de Janeiro. Un equipo formado por nutricionistas y docentes fue responsable por la elaboración de problemas para discusión en los grupos tutoriales. Las discusiones de los temas fueron semanales, bajo la mediación de un profesor tutor y contó con la participación de 192 alumnos. Presentamos los resultados de la discusión del tema Hipertensión, con la participación de 48 alumnos. Los alumnos informaron no tener dificultades con el ABP y evaluaron la actividad como excelente (47%), buena (42%) y regular (11%). Concluimos que el proyecto contribuyó para el aprendizaje del alumno y reorganización del currículo para más allá de las disciplinas tradicionales, valorando otros espacios educativos, como el de la salud, Educación Nutricional y Ciencia de los alimentos.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Problemas. Educación Nutricional. Educación de Jóvenes y Adultos.

1 Introdução

1.1 Aprendizagem baseada em problemas

O ensino por meio de problemas destaca-se como uma das alternativas às formas tradicionais de ensinar. No meio educacional brasileiro, o ensino por problemas tem sido amplamente utilizado, principalmente em cursos de graduação e pós-graduação (BERBEL, 1998; VASCONCELOS, 1999; PENAFORTE, 2001; CYRINO; TORALLES-PEREIRA, 2004; BATISTA et al., 2005; RIBEIRO; MIZUKAMI, 2004, 2005; RIBEIRO, 2008; GOMES *et al.*, 2009; ARAÚJO; SASTRE, 2009 ; SOUSA, 2010). Nos cursos de graduação, principalmente, o ensino por meio de problemas visa possibilitar práticas pedagógicas orientadas pela concepção do aluno como sujeito ativo. Nessa busca, são mencionadas as metodologias problematizadoras, em especial a aprendizagem baseada em problemas (PBL, do inglês *problem-based learning*). Entretanto, não existem estudos abordando essa metodologia na educação de jovens e adultos (EJA).

A PBL teve origem na Escola de Medicina da Universidade de McMaster em Hamilton, Ontário, há aproximadamente 30 anos (WOOD, 2003) e durante muitos anos ficou restrita à formação de profissionais da área médica, sendo uma metodologia desenvolvida para que os alunos, antes mesmo de chegar ao período do internato, pudessem estar em contato com problemas reais. A prática do PBL logo se difundiu pelas faculdades de medicina de diversos países e depois para outros cursos de graduação e pós-graduação.

Conforme afirma Ribeiro (2008), o uso de problemas da vida real ampara-se no entendimento de que a aquisição de conceitos fundamentais de uma área do conhecimento deve ocorrer pelo desenvolvimento de habilidades de pensamento e solução de problemas. Estes são elaborados por professores especialistas na área, em íntima relação com o tema de estudo, para fazer com que os alunos passem a ter como objetivo a aquisição de conhecimentos para sua solução.

Existem várias formas de entender a metodologia de PBL, sendo possível encontrar estudiosos de uma mesma área adotando diferentes concepções para a metodologia (SCHOENFELD, 1991); esse fato é presente, também, nos níveis de um processo de ensino universitário, onde a metodologia pode ser aplicada sob diferentes óticas. Entre elas, destacam-se:

a) Uma abordagem onde se elege um assunto de âmbito transversal ou policompetente a partir do qual se levantam problemas que podem ser inseridos em áreas específicas onde, por meio da interdisciplinaridade, seja possível explorá-los;

b) Uma abordagem onde se procura definir um problema cuja solução esteja em uma disciplina de uma área de conhecimento, mas que exija o relacionamento de conceitos ainda desconhecidos pelos alunos (na sua perspectiva formal), e de maneira informal, levá-los à solução do problema e à descoberta dos conceitos formais.

c) Uma abordagem onde um assunto de solução existente dentro de uma ou mais áreas afins (disciplinas de uma mesma área de conhecimento) é escolhido e, por meio da instigação e da pesquisa, leva os alunos ao encontro de soluções criativas, envolvendo ou não os conceitos formais correlatos.

A PBL também tem o propósito de criar hábitos de estudo e de pensamento pelo método da experiência reflexiva, melhorar o desempenho escolar dos alunos, tornando-os protagonistas e, principalmente, promover autonomia de aprendizagem e de trabalho em equipe, tal como se espera que ocorra na vida profissional (FREITAS, 2012). O professor cria condições para o aluno perceber-se perplexo mediante determinada questão ou situação-problema e questionar-se com perguntas do tipo: o quê?; por quê?; como? (RIBEIRO, 2008). Os conteúdos de ensino não são oferecidos aos alunos em sua forma acabada, mas no formato de problemas, cujas relações devem ser descobertas e construídas pelo aluno. Sua implementação pode ser resumida em um conjunto de atividades que compõe 7 passos (DUCH, 1995; BARROWS, 1996) descritos a seguir:

Passo 1- Ler atentamente o problema e esclarecer os termos desconhecidos.

Passo 2- Identificar as questões (problema) propostas pelo enunciado.

Passo 3- Oferecer explicações para essas questões, com base no conhecimento prévio que o grupo tenha sobre o assunto (formulação de hipótese).

Passo 4- Rever passo 2 e 3 e organizar explicações na tentativa de solucionar os problemas propostos.

Passo 5- Estabelecer objetivos de aprendizado que levem o aluno à comprovação, ao aprofundamento e à complementação das explicações.

Passo 6- Estudos individuais respeitando os objetivos estabelecidos.

Passo 7- Rediscussão no grupo tutorial dos avanços de conhecimentos objetivados pelo grupo.

Segundo Wood (2003), o grupo tutorial é composto, em média, por oito a dez alunos reunidos em uma sala de aula, onde um aluno assume o papel de coordenador (a) ou líder, outro aluno assume o papel de secretário ou relator e outro aluno assume o papel de porta voz do grupo (essas posições são modificadas a cada semana). Os grupos reúnem-se regularmente para debater e resolver o problema em questão. Após a resolução do problema, avaliações de todo o processo são realizadas. Nesse contexto, a avaliação, para atingir sua finalidade educativa, deve ser coerente com os princípios psicopedagógicos e sociais do processo de ensino-aprendizagem adotados. Dessa forma, ela será formativa e somativa ao longo do módulo. Para acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, a avaliação formativa é composta por:

Autoavaliação - realizada pelo aluno, sobre seu próprio desempenho, englobando todos os conhecimentos e etapas do processo.

Avaliação do aluno pelo tutor – realizada pelo tutor no início e ao final de cada módulo.

Avaliação do tutor – realizada pelo aluno no início e ao final de cada módulo.

A partir da concepção de que a PBL é uma estratégia pedagógica na qual o aluno é considerado um construtor do seu conhecimento e, assim, capaz de mudar a sua realidade, consideramos a PBL uma ferramenta com potencial para ser utilizada por alunos de um Centro de Educação para Jovens e Adultos (CEJA).

1.2 Educação Nutricional e a aprendizagem baseada em problemas

A concepção inicial do presente trabalho teve como pressuposto o fato de que a Educação Nutricional é uma das diretrizes da Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN) (BRASIL, 2011a), com vista à promoção da alimentação saudável e concretização de um estado de segurança alimentar e nutricional para a população. Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais preconizam que temas de relevância social, entre eles a saúde e, dentro dela, a alimentação, sejam tratados transversalmente no ensino fundamental (BOOG, 2010).

A escola é o local onde o indivíduo aprende a se socializar, selecionar e estimular a produção do conhecimento (FREITAS, 2008), sendo um espaço genuíno de promoção de saúde (Parâmetros Curriculares Nacionais/MEC 1997). Pensando nesse ponto, o governo instituiu a Política de Saúde na Escola, através do Decreto presidencial no. 6286, de 05 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007) onde um dos objetivos, é contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica por meio das ações de prevenção, promoção e atenção à saúde, tendo como um de seus eixos estruturantes, a Educação Nutricional.

A importância da Educação Nutricional nos campos da saúde, alimentação e nutrição, bem como o seu percurso histórico, tem sido discutida por diferentes autores (SANTOS, 2005; LIMA; OLIVEIRA; GOMES, 2003; LIMA, 2000; BOOG, 1997). Nesse contexto, o profissional nutricionista tem como função, no âmbito escolar, promover a saúde por meio de atividades assistenciais e educativas relacionadas à implementação da Educação Nutricional voltada para os alunos, integrando-se com os demais profissionais que atuam nesse espaço (YOKOTA et al., 2010).

A metodologia da Educação Nutricional, assim como a educação em saúde, sofre influência do meio e do momento histórico e político. Anteriormente, apresentava um perfil mais informativo do que educacional e seguia os parâmetros ditados pela pedagogia tradicional, caracterizado por comunicados feitos pelo educador ao invés de comunicação com o educando. Nesse contexto, imperava a transmissão de conhecimentos, exposição teórica e unilateral (LIBÂNEO, 2004).

Valente (1989) e Santos (2005) destacaram a evolução da relação entre a metodologia utilizada na Educação Nutricional e os indivíduos. Inicialmente, nas décadas de 40 e 60, os indivíduos foram culpabilizados pela sua ignorância, ou seja, o indivíduo era o culpado pelo seu estado nutricional; sendo posteriormente considerados vítimas da organização social capitalista (1970-90) e, agora, são providos de direitos e convocados a ampliar o seu poder de escolha e decisão (1990-2010). Dessa maneira, a prática educativa transforma-se em disciplinadora de gostos, paladares e normatizadora de hábitos alimentares e prescrição medicamentosa (FREITAS, 2008).

No entanto, é preciso pensar na relação do sujeito com o contexto e realidade; e o tecnicismo não privilegia a formação do educador e nem a compreensão do educando. De

modo que a educação em saúde pode funcionar como instrumento de transformação social que coloca a cultura no centro de seu processo, possibilitando atuar sobre a representação da comunidade, para sobre ela agir. Nesse modelo busca-se propiciar aos profissionais e clientela os recursos para conhecer, compreender e agir na sociedade, visando sua emancipação (CORIOLANO; LIMA, 2012).

A Educação Nutricional é um processo longo, que, para obter resultados, como qualquer ação educativa, exige continuidade e permanência, tornando-se um desafio para educadores e profissionais de saúde. Assim, educar não é um adestramento, mas, sim, um processo amplo, que envolve vários aspectos do desenvolvimento da pessoa, com uma metodologia de ensino-aprendizagem capaz de desenvolver habilidades individuais, possibilitando escolhas adequadas com relação à alimentação e nutrição (FERREIRA; MAGALHÃES, 2007).

A abordagem teórico-metodológica atual está marcada por um discurso em torno da Educação Nutricional transformadora e dialógica, assumindo uma perspectiva problematizadora, em busca de ultrapassar uma visão puramente instrumental e instrucional da educação, e passar a considerá-la como uma forma de realização da pessoa (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2008). Torna-se fundamental, então, que as ações educativas – baseadas na interdisciplinaridade e na transdisciplinaridade – sejam desenvolvidas no sentido de promover a autonomia dos indivíduos, além de produzirem conhecimento.

As ações governamentais voltadas à alimentação saudável foram implementadas por meio de políticas públicas no campo da saúde e alimentação, como a PNAN (BRASIL, 2011a); a Política Nacional de Promoção da Saúde (BRASIL, 2006a) e a própria fundamentação do Sistema Único de Saúde (BRASIL, 1990). Essas políticas têm como ponto comum o desenvolvimento de processos educativos permanentes, e utilizam a Educação Nutricional como estratégia para a promoção da saúde, alimentação e estilo de vida saudável. Assim, a Educação Nutricional referencia os princípios de educação em saúde capazes de permear a garantia constitucional do direito humano à alimentação como condição indispensável à vida e construção da cidadania (ALENCAR; BARROS JR.; CARVALHO, 2008).

Entretanto, apesar de ações voltadas para as diretrizes e objetivos estarem presentes no ambiente ensino regular, ainda não são observadas no ambiente escolar para

Jovens e Adultos. Sabe-se que há mais de 31 milhões de pessoas maiores de 14 anos que não completaram quatro anos de escolaridade. Pequena parcela desse contingente constitui o público potencial do Programa de EJA (antigo curso de suplência) correspondente ao primeiro segmento do ensino fundamental. A maioria dos alunos dos antigos cursos de suplência são jovens, migrantes e trabalhadores, com experiência prévia no ensino regular e os pais predominantemente tinham ocupações manuais (BOVO, 2002).

As reformulações que a EJA sofreu, nos últimos anos, foram no intuito de não mais permitir que esse sistema de ensino fosse mero reproduzidor de uma estrutura de desigualdades sociais, por meio da repetência, evasão e fracasso (HADDAD, 2002). Além disso, tais reformulações foram pautadas em um compromisso político, social e educacional, valorizando os conhecimentos e saberes do aluno (FREITAS, 2007). Assim, para reversão do atual perfil da EJA, autores propõem a adoção de metodologias de ensino em que o aluno possa aprender por meio da dúvida, do questionamento, deixando de lado o papel de receptor e tornando-se construtor do próprio conhecimento, percebendo sua importância nesse processo de construção e as implicações que seus atos geram nas atividades educativas. É com esse enfoque metodológico, que visa a participação do aluno, o desenvolvimento de sua capacidade crítica e de autoaprendizagem, que a PBL pode contribuir para a educação em escolas, principalmente no segmento de jovens e adultos.

Assim, tendo em vista os pressupostos pedagógicos da proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos que visam a incorporação da cultura e da realidade dos alunos como um instrumento facilitador, motivador da aprendizagem e promotor de hábitos alimentares saudáveis, este estudo teve como objetivo implementar a metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas, tendo como foco os temas Alimentos e Nutrição, em um Centro de Educação para jovens e Adultos no Rio de Janeiro.

2 Metodologia

O presente trabalho se refere à etapa inicial de adaptação da metodologia de PBL em um CEJA da cidade do Rio de Janeiro que atende cerca de 2500 alunos. Os procedimentos metodológicos seguiram os princípios éticos em todas as fases do estudo, em consonância com o que preconiza a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 1996).

O projeto foi desenvolvido por uma equipe composta por nutricionistas, discentes e docentes, que participaram do processo de adaptação da metodologia de PBL (DUCH, 1995; BARROWS, 1996) das etapas de planejamento, organização, execução e avaliação das atividades com foco na promoção de hábitos alimentares saudáveis.

Os discentes, participantes da equipe do projeto, realizaram pesquisas dos temas Alimentos e Nutrição, elaboraram material informativo sobre os temas e organizaram um processo de votação. Os dez temas selecionados, colocados em votação foram: Agricultura Familiar, *Diet e Light*, *Fast food* x Alimentação saudável, Glúten, Gordura Trans, Higiene na Manipulação de Alimentos, Hipertensão, Pirâmide dos Alimentos, Ração Humana e Uso Integral dos Alimentos. Cartazes com informações sobre os temas foram expostos na escola no período de sete dias, com o objetivo de despertar o interesse dos alunos para a votação e participação nos grupos de estudo formados para a aplicação da PBL. Cada aluno elegeu um tema de sua preferência e os quatro mais votados foram utilizados nas discussões dos grupos.

Os docentes participantes da equipe do projeto elaboraram os problemas que seriam abordados e delimitaram os objetivos do aprendizado. Os nutricionistas supervisionaram e coordenaram as atividades e desenvolveram os questionários de avaliação da metodologia.

Definiu-se que os grupos tutoriais se reuniriam semanalmente (total de 4 semanas). Seguiram-se as atividades de leitura e identificação do problema abordado nos grupos tutoriais; a pesquisa das palavras desconhecidas deveria ser feita em dupla, com um processo inicial de discussão entre os pares (passos 1 a 4). Para esses procedimentos, determinou-se um período entre 10 a 15 minutos, após o qual seriam expostas para o grupo, as questões elaboradas, pertinentes ao tema, que levariam a atingir os objetivos já previamente determinados. Os estudantes deveriam pesquisar o tema, individualmente, utilizando a *internet* (passos 5 e 6). Para essas etapas, determinou-se um período entre 10 a 15 minutos.

Segundo o passo 7, a discussão ocorreria primeiro em grupos menores e, depois, seria conduzida pelo professor tutor e o pelo aluno líder. O aluno relator seria responsável pelo relato das discussões, enquanto porta-voz, por apresentar as percepções, dúvidas e aprendizado do grupo sobre o tema. Para essa etapa determinou-se um período entre 50 a 60 minutos. Planejou-se que os alunos e docentes tutores responderiam a um questionário

sobre o aprendizado antes da implementação da PBL, após a execução da PBL e ao final das quatro semanas de atividades.

3 Resultados e Discussão

A etapa inicial de implementação do projeto, se baseou na pesquisa de temas das áreas de Ciência dos Alimentos e Saúde Pública, além da elaboração de cartazes para a divulgação do projeto na escola. A etapa seguinte do projeto se baseou no processo de votação dos temas expostos, com o objetivo de permitir a escolha dos temas de maior interesse da comunidade escolar.

A estruturação das etapas, como descrito acima, vai de encontro a uma nova visão do sujeito da EJA, que tem como desdobramento um novo modo de acolhimento, onde a participação efetiva dos alunos é princípio básico dos processos de escolarização (HADDAD, 2002).

Em um universo de 2500 alunos matriculados, 253 (10%) participaram do processo de votação dos temas. Os quatro mais votados foram: Hipertensão (25%); *Fast food* x Alimentação saudável (16%); Ração Humana (14%) e Higiene na Manipulação de Alimentos (12%). Após a apuração, a equipe coordenadora elaborou problemas, seguindo as seguintes etapas: 1- Pesquisa bibliográfica sobre o tema; 2- Elaboração de texto base para leitura e discussão; 3- Delineamento dos objetivos do aprendizado; 4- Questões fundamentais que seriam discutidas nos grupos tutoriais.

Após a divulgação do projeto e dos temas eleitos, foram abertas inscrições para a participação dos alunos nos módulos, com duração de 4 semanas, prevendo a abordagem de um tema diferente a cada semana. Em nosso estudo, dois módulos ocorriam concomitantemente com a participação de 12 alunos por módulo. Ao final do estudo, 16 módulos foram concluídos com a participação de 192 alunos.

A seguir apresentamos os dados do processo de elaboração e execução das atividades relacionadas ao tema hipertensão.

A equipe coordenadora do projeto foi responsável por uma pesquisa sobre o tema hipertensão, utilizando dados do Ministério da Saúde e do Sistema de Vigilância de Fatores de Risco e Proteção para Doenças Crônicas por Inquérito Telefônico- VIGITEL (IBGE,

2011; BRASIL, 2011b). Na pesquisa, também identificamos a obesidade e o consumo elevado de sódio como os principais fatores de risco modificáveis dessa enfermidade. A partir da pesquisa bibliográfica, a equipe coordenadora do projeto elaborou um texto base para a discussão do tema Hipertensão e traçou os objetivos do aprendizado no grupo tutorial.

A hipertensão arterial sistêmica atinge mais de 30% dos brasileiros, principalmente aqueles com história de hipertensão na família, obesidade, consumo de cloreto de sódio, pessoas de raça negra, entre outros motivos (BRITO; PANTAROTTO; COSTA, 2011). O sal é utilizado em nossa cultura para conservar alimentos e também para temperá-los. Alimentos enlatados, conservas, embutidos são ricos em sal. Alimentos como biscoitos recheados apresentam 230 mg de sódio por 100 g de biscoito (NEPA/UNICAMP, 2011). A atividade física e bons hábitos alimentares são importantes aliados na redução da pressão arterial. Valores acima de 140/90 mm Hg são considerados elevados (BRASIL,2006b).

Os objetivos traçados para esse tema, que envolviam conhecimento das disciplinas de Biologia, Química e Matemática, foram: 1- definir hipertensão arterial sistêmica; 2-identificar o mecanismo pelo qual o cloreto de sódio eleva a pressão arterial; 3- identificar o que é mm Hg (milímetros de mercúrio) presente no aparelho de aferição da pressão arterial, com conhecimentos de unidade com seus múltiplos e submúltiplos de comprimento; 4- identificar o elemento químico mercúrio e seus empregos no cotidiano; 5- reconhecer os fatores de risco modificáveis e não modificáveis para hipertensão arterial sistêmica, relacionando temas de Nutrição e estilo de vida saudável; 6- cálculo do índice de massa corporal (IMC); 7- identificar no rótulo dos alimentos a quantidade de cloreto de sódio presente e a partir, calcular o percentual de sódio ingerido por porção de alimento consumido; 8- identificar unidades com seus múltiplos e submúltiplos de peso.

No grupo tutorial, os alunos foram convidados a ler atentamente o problema, esclarecer os termos desconhecidos, identificar o principal problema abordado no texto e oferecer explicações sobre as principais questões levantadas (Passos 1 a 4 da PBL). Os passos 5 e 6 da PBL, deveriam ser executados individualmente, no entanto, os alunos, por decisão própria e também em razão do número reduzido de computadores com acesso à internet, optaram por realizar as pesquisas em dupla.

A execução do passo 7 aconteceu de forma ampliada com a participação de todos os alunos, sem a divisão nos papéis previamente definidos, como descrito na metodologia de PBL (DUCH, 1995; BARROWS, 1996).

Em nosso estudo identificamos que o passo 7 da PBL (sem a marcação de papéis e com discussão ampla) é um diferencial que precisa ser respeitado ao se implementar a PBL na EJA. Especulamos que, apesar das características da EJA, cujas disciplinas são dadas em módulos e o ensino e a aprendizagem são individualizados, quando os alunos se apresentam em grupo para discussão de um assunto em comum e com relação ao seu cotidiano, apresentam interesse em compartilhar as informações e opiniões sobre o tema.

As constatações feitas em nosso estudo reforçam a ideia de que a inscrição dos alunos por temas de interesse favorece uma organização curricular onde o foco é o conhecimento coletivo. Experiências semelhantes de superação da estrutura disciplinar, na perspectiva de interdisciplinariedade, já foram relatadas (PENAFORTE, 2001; HADDAD, 2002).

Este trabalho traz uma nova proposta de organização dos currículos de acordo com os interesses e necessidades dos alunos. Nesse contexto, os processos de avaliação devem acompanhar as novas estruturas, procurando aferir os novos conhecimentos adquiridos e valorizar a sistematização/superação de conceitos incorporados anteriormente.

Em nosso estudo, ao final do processo de discussão nos grupos tutoriais, os alunos responderam a um questionário sobre a metodologia de PBL e sobre o conhecimento adquirido no processo de discussão. Observamos que 92% dos alunos reportaram não ter dificuldades na execução da metodologia e no trabalho em grupo. A atuação do grupo, no processo de discussão do problema, foi avaliada como excelente, boa e regular por 47%, 42% e 11% dos alunos, respectivamente. As respostas sobre o conhecimento adquirido acerca do tema foram agrupadas em quatro categorias: a) Causas da hipertensão, que incluem a genética e a relação com a raça negra (32%); b) Integração com disciplinas curriculares, Aprendizado dinâmico e relacionado ao cotidiano (29%); c) Alimentação saudável e a relação com o consumo de sal, alimentos gordurosos, leitura de rótulos e saúde (23%) e d) socialização do conhecimento (6%). Dos 48 alunos, 10% não responderam ao questionário.

Nas análises das gravações, observamos a busca pela solução do problema proposto por meio da aproximação do problema ao seu cotidiano. As seguintes frases refletem essa constatação:

Eu não sabia que os negros tinham maior tendência a desenvolverem hipertensão, aprendi a relação que existe entre a Biologia e a História.

Eu desconhecia que a genética influencia na hipertensão.

O problema da hipertensão envolve muitos aspectos de conhecimentos, como a Matemática e Biologia.

Em nosso estudo, a implementação da PBL por meio do desenvolvimento de projetos com temas de interesse dos alunos, aponta para uma nova forma de conceber a EJA, superando o modelo tradicional onde a reposição acelerada do currículo do ensino regular é a principal característica, e os alunos tratados de forma homogênea, classificados por séries.

4 Considerações finais

A PBL, ao contrário do modelo convencional de ensino, usa o problema para motivar, focar e iniciar o processo de aprendizagem. O método PBL centraliza no estudante o aprendizado e tem no professor a figura do facilitador do processo e não do transmissor de conhecimentos.

A implementação da PBL no segmento de jovens e adultos apresentou grande receptividade por parte dos alunos e professores, visto que a comunidade escolar contribuiu de maneira efetiva para a escolha dos temas abordados em sala de aula, os professores desenvolveram os problemas e objetivos do aprendizado e os alunos puderam não só aprender por meio da dúvida e questionamento, assim como avaliar o processo de aprendizagem.

Em nosso trabalho, a Educação Nutricional foi inserida por meio das discussões dos temas Alimentos e Nutrição, como conteúdo transversal que perpassa diferentes disciplinas curriculares. A inclusão desses temas na EJA pode contribuir para a promoção da saúde e para um aprendizado focado no cotidiano dos alunos.

A experiência de implementação da PBL foi vivenciada por meio de um projeto com a formação de grupos de discussão sobre um problema comum, onde as diversas disciplinas corroboraram para a sua compreensão e análise. Concluímos que o projeto contribuiu para a aprendizagem do aluno e reorganização do currículo para além das disciplinas tradicionais, valorizando, na Educação de Jovens e Adultos, outros espaços educativos, como o da Saúde, Educação Nutricional e Ciência dos Alimentos.

Referências

ALENCAR, M. S. S.; BARROS JÚNIOR, F. O.; CARVALHO, C. M. R. G. Os aportes sócio-políticos da Educação Nutricional na perspectiva de um envelhecimento saudável. **Revista da Nutrição**, Campinas, v.21 n. 4, p. 369-438, julh/ago. 2008.

ARAÚJO, U.F.; SASTRE, G. **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**. São Paulo: Summus, 2009. 240p.

BARROWS, H. S. Problem-based Learning in medicine and beyond: a brief overview. In: WILKERSON, L.; GIJSELAERS, W.H. (Orgs.) **Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice**. San Francisco: Jossey- Bass Publishers, 1996. p. 3-13.

BATISTA, N. BATISTA, S,N.; GOLDENBERG, P.; SEIFFERT, O.; SONZOGNO, M.C. O enfoque problematizador na formação de profissionais da saúde. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v.39. n. 2, p. 231-237, abr. 2005.

BERBEL, N.A.N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v.2, n. 2. p.139-154, fev. 1998.

BOOG, M. C. F Programa de Educação Nutricional em escola de ensino fundamental de zona rural. **Revista de Nutrição**, Campinas, v.23, n.6, p. 1005-1017, nov/dez. 2010.

BOOG, M. C. F. Educação Nutricional: Passado, presente, futuro. **Revista de Nutrição**, Campinas, v.10, n.1, p.5-19, jan/jun. 1997.

BOVO, V.G. O uso do computador na educação de jovens e adultos. **Rev. PEC**, Curitiba, v.2 n.1, p.105-112, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Política nacional de alimentação e nutrição / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. – Atualização. **Portaria nº 2.715**, de 17 de novembro de 2011. Brasília: Ministério da Saúde, 2011a. Disponível em: <http://189.28.128.100/nutricao/docs/legislacao/portaria2715_17_11_11.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Análise de Situação de Saúde; Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. **Vigitel Brasil**, 2011: vigilância de fatores de risco e proteção para doenças crônicas por inquérito telefônico: estimativas sobre frequência e distribuição sócio-demográfica de fatores de risco e proteção para doenças crônicas nas capitais dos 26 estados brasileiros e no distrito federal. Brasília, Ministério da Saúde, 2011b. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/saude/profissional/area.cfm?id_area=1521>. Acesso em: 24 mai. 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde; Ministério da Educação. **Decreto Nº 6.286**, de 5 dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola – PSE. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm>. Acesso em: 14 dez 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde; Ministério da Educação. **Portaria interministerial Nº 1010**, de 8 de maio de 2006. Institui as diretrizes para a Promoção da Alimentação Saudável nas escolas de educação infantil, fundamental e nível médio das redes públicas e privadas, em âmbito nacional. Brasília: Ministério da Saúde e Ministério da Educação, 2006a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Hipertensão arterial sistêmica. Caderno Atenção Básica nº 15. Brasília, 2006b; 58 p. Disponível em: <http://dab.saude.gov.br/docs/publicacoes/cadernos_ab/abcad15.pdf>. Acesso em 01 jun. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996. Norma regulamentadora de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/resolucoes/23_out_versao_final_196_ENCEP2012.pdf. Acesso em: 20 Abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Sistema Único de Saúde – SUS. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/lei8080.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2011.

BRITO, E. S.; PANTAROTTO, R. F. R.; COSTA, L.R.L.G. A hipertensão arterial sistêmica como fator de risco ao acidente vascular encefálico (AVE). **J Health Sci Inst**, São Paulo, v.29, n.4, p. 265-268, 2011.

CORIOLOANO, M. W. L; LIMA, L.S. Educação permanente com agentes comunitários de saúde: uma proposta de cuidado com crianças asmáticas. **Trab. educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v.10 n. 1, p.37-59, mar/Jun. 2012.

CYRINO, E. G.; TORALLES-PEREIRA, M. L. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.20, n. 3, p.780-788, mai/jun. 2004.

DUCH, B. What is problem-based learning? About teaching. Newsletter of Center for Teaching Effectiveness, Delaware, 1995. Disponível em: <http://www.udel.edu/pbl/cte/jan95-what.html>. Acesso em: 14 dez. 2011.

FERREIRA, V. A.; MAGALHAES, R. Nutrição e promoção da saúde: perspectivas atuais. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.23, n.7, p.1674-1681, julh. 2007.

FREITAS, M. C. S. Educação Nutricional e Alimentar: algumas considerações sobre o discurso In: FREITAS; M.C.S.; FONTES, G.A.V.; OLIVEIRA, N.(Orgs.) **Escritas e narrativas sobre alimentação e cultura**. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 305-312.

FREITAS, R. A. M. M. Gestão Pedagógica e Curricular: fatores socioculturais e institucionais. **Educativa**, Goiânia, v.10, n.1, p. 107-122, 2007.

FREITAS, R. A. M. M. Ensino por problemas: uma abordagem para o desenvolvimento do aluno. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.2 p.403-418, abr/jun. 2012.

GOMES, R.; BRINO, R.F.; AQUILANTE, A.G.; AVÓ, L.R.S. Aprendizagem Baseada em Problemas na formação médica e o currículo tradicional de Medicina: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v.33, n. 3, p. 444-451, 2009.

HADDAD, S. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (Org). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 111-127.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa de orçamentos familiares 2008-2009: análise do consumo alimentar pessoal no Brasil / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: Ed. IBGE, 2011.

LIBÂNEO, J.C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p.5-24, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01>. Acesso em: 22 Dez. 2011.

LIMA, E.S. **Mal de fome e não de raça: gênese, constituição e ação política da educação alimentar, 1934-1946**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000. 285p.

LIMA E.S, OLIVEIRA C.S., GOMES M.C.R. Educação Nutricional: da ignorância alimentar à representação social na pós-graduação do Rio de Janeiro, 1980-1998. **História Ciência e Saúde**, Rio de Janeiro, v.10, n.2, p.604-35, 2003.

NEPA – Núcleo de Estudos e pesquisas em Alimentação. **Tabela brasileira de composição de alimentos**. NEPA – UNICAMP. 4. ed. Campinas: NEPA/UNICAMP, 2011. 161 p.

OLIVEIRA, S.I; OLIVEIRA , K.S. Novas perspectivas em Educação Nutricional. **Psicologia USP**, São Paulo, v.19, n. 4, p. 495-504, 2008.

PENAFORTE J. John Dewey e as raízes filosóficas da aprendizagem baseada em problemas. In: MAMEDES, S. et al (Org.). **Aprendizagem baseada em problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional**. Fortaleza: Escola de Saúde Pública/São Paulo: Editora Hucitec, 2001. p. 49-78

RIBEIRO, L. R. C.; [MIZUKAMI, M. G. N.](#) Uma implementação da aprendizagem baseada em problemas (PBL) na pós-graduação em engenharia sob a ótica dos alunos. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v.30, n. 1, p. 89-102, 2004.

RIBEIRO, L. R. C.; [MIZUKAMI, M. G. N.](#) An experiment with PBL in higher education as appraised by the teacher and students. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v.9, n.17, p. 357-368, mar/ago. 2005.

RIBEIRO, L. R. C. Aprendizagem baseada em problemas (PBL) na educação em engenharia. **Revista de Ensino de Engenharia**, Passo Fundo, v.27, n. 2, p. 23-32. 2008.

SANTOS, L. A. S. Educação alimentar e nutricional no contexto da promoção de práticas alimentares saudáveis. **Revista da Nutrição**, Campinas, v.18, n.5, p.681-692, set/out. 2005.

SCHOENFELD, A. H. What's all the fuss about problem solving? **ZDM Zentralblatt für Didaktik der Mathematik** - International Reviews on Mathematical Education, Nova York, v.91, n.9, p. 4-8. 1991.

SOUSA, S. O. Aprendizagem baseada em problemas como estratégia para promover a inserção transformadora na sociedade. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v.32, n.2, p.237-245, 2010.

VALENTE, F.L.S. **Fome e desnutrição: determinantes sociais**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1989. 107p.

VASCONCELOS, M. M. M. Aspectos pedagógicos e filosóficos da metodologia da problematização. In: BERBEL, N.A.N. (Org.) **Metodologia da Problematização: fundamentos e aplicações**. Londrina: Editora UEL, 1999. p. 29-59.

WOOD, D. ABC of learning and teaching in medicine Problem based learning. **Biological Medical Journal**, Londres, n. 326, p.328-330, fev. 2003. Disponível em: <http://bmj.com/cgi/content/full/326/7384/328>. Acesso em: 17 mai. 2011.

YOKOTA, R.T.C. ET AL. Projeto “A Escola Promovendo Hábitos Alimentares Saudáveis”: comparação de duas estratégias de Educação Nutricional no Distrito Federal, Brasil. **Revista da Nutrição**, Campinas, v.23, n.1, p.37-47, jan/fev. 2010.

Enviado em Novembro/2012
Aprovado em Setembro/2013