

Ano VIII nº 14 (Jul./Dez. 2010) - Cáceres/MT

ISSN 1679-4273

REVISTA DA
**FACULDADE
DE EDUCAÇÃO**
Universidade do Estado de Mato Grosso

MULTITEMÁTICA



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE
MATO GROSSO**

Reitor

Prof. Taisir Mahmudo Karim

Vice Reitor

*Prof. Elias Renato da Silva
Januário*

**Pró-Reitora de Pesquisa e Pós
Graduação**

Profa. Carolina Joana da Silva

**Pró-Reitor de Ensino e
Graduação**

Prof. Agnaldo Rodrigues da Silva

**Pró-Reitor de Extensão e
Cultura**

*Profa. Emília Darci de Souza
Cuyabano*

**Pró-Reitor de Administração e
Finanças**

*Prof. Wilbum de Andrade
Cardoso*

Pró-Reitora de Administração

Anapaula Rodrigues Vargas

**Pró Reitor de Planejamento e
Desenvolvimento Institucional**

Prof. Weilly Toro Machado

**Diretor da Faculdade de
Educação**

Prof. Afonso Maria Pereira

Revista da Faculdade de Educação

Endereço

Faculdade de Educação
Av. Tancredo Neves, 1095 Cavahada II
Cáceres/MT CEP: 78.200-000
Fone: (65) 3221 0036 / (65) 3221 0041
revistafaed.unemat@gmail.com

Conselho Editorial

Afonso Maria Pereira – UNEMAT
Beleni Salete Grandó – UNEMAT
Cecília de Campos França – UNEMAT
Emília Darci de Souza Cuyabano – UNEMAT
Elizeth Gonzaga dos Santos Lima – UNEMAT
Heloisa Salles Gentil – UNEMAT
Ilma Ferreira Machado – (UNEMAT/Editora)
Irtton Milanesi – UNEMAT
Maria Izete de Oliveira – UNEMAT
Tatiane Lebre Dias – UNEMAT

Conselho Consultivo

Ana Canen – UFRJ
Abigail Alvarenga Mahoney – PUC/SP
Bernardete Angelina Gatti – FCC/SP
Claudia Davis – PUC/SP
Farid Eid – UFSCAR
Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT
Ilma Passos A. Veiga - UnB
Jadir Pessoa – UFG
Jorcelina Elizabeth Fernandes - UFMT
José Carlos Libâneo – UCG/GO
José Cerchi Fusari – FEU/SP
Laurinda Ramalho de Almeida – PUC/SP
Luiz Augusto Passos – UFMT
Luiz Carlos de Freitas – UNICAMP
Manuel Francisco de Vasconcelos Motta –
UFMT
Mariluce Bittar – UCDB/MS
Mauro Cherobin – UNESP
Melania Moroz – PUC/SP
Vera Placco – PUC/SP



EDITORA UNEMAT

Av. Tancredo Neves, 1095 - Cavahada - Cáceres - MT - Brasil - 78200000

EDITORA FONE/FAX 65 3221 0080 - www.unemat.br - editora@unemat.br

Ano VIII nº 14 (Jul./Dez. 2010) - Cáceres/MT

ISSN 1679-4273

REVISTA DA
**FACULDADE
DE EDUCAÇÃO**
Universidade do Estado de Mato Grosso

M U L T I T E M Á T I C A



Coordenação Editorial	Marilda Fátima Dias
Revisão	Maristela Cury Sarian
Diagramação	Jaime Macedo França
Capa	Guilherme Angerames R. Vargas
Arte Final/Capa Final	Jaime Macedo França

Copyright © 2010 / Editora Unemat

Impresso no Brasil - 2010

Ficha Catalográfica elaborada pela Coordenadoria de Bibliotecas
UNEMAT - Cáceres

M961 Revista da Faculdade de Educação/Universidade do Estado de Mato Grosso: multitemática – Coordenação: Ilma Ferreira Machado. Ano VIII, nº 14 (jul./dez. 2010) – Cáceres-MT: Unemat Editora.

Semestral
Multitemática

172 p.

ISSN 1679-4273

CDU – 37 (05)

Não é permitida a reprodução total ou parcial desta obra, por quaisquer meios, sem a prévia autorização por escrito da editora.



EDITORA UNEMAT

Av. Tancredo Neves, 1095 - Cavanhada - Cáceres - MT - Brasil - 78200000

Fone/Fax 65 3221 0080 - www.unemat.br - editora@unemat.br

Todos os Direitos Reservados. É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (Lei nº 5610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

SUMÁRIO

EDITORIAL.....	07
Ilma Ferreira Machado	

ARTIGOS

O ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL EM PORTUGAL.....	13
Liliana Rodrigues	

A IMPORTÂNCIA DOS SABERES PEDAGÓGICOS NA PRÁTICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	35
Egeslaine de Nez Vanessa do Nascimento Silva	

A CONTRIBUIÇÃO DO USO DE PORTFÓLIOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA.....	55
Loriége Pessoa Bitencourt	

PROJETOS DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA: UMA ALTERNATIVA EM BUSCA DE (RE)SIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	77
Albina Pereira de Pinho Silva Sara Cristina Gomes Pereira Sueleide Alves da Silva Pereira Teofanis Terezinha Zobot Anjos	

CORPOS BRINCANTES: A CULTURA CORPORAL DO PASTORIL POTIGUAR.....	97
Marcilio de Souza Vieira Karenine de Oliveira Porpino Terezinha Petrucia da Nóbrega	

O “PRINCÍPIO DE CORRESPONDÊNCIA” EM SAMUEL BOWLES E HEBERT GINTES: UMA REFLEXÃO EM TORNO DA RELAÇÃO EDUCAÇÃO-TRABALHO.....	117
Flávio Rovani de Andrade Sidnei Ferreira de Vares	

A LEITURA E A INSTITUIÇÃO ESCOLAR: UMA RELAÇÃO PARADOXAL.....	141
Michelle Mittelstedt Devides	

COMUNICAÇÃO

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E DIREITOS LINGUÍSTICOS: ELEMENTOS CURRICULARES PARA A PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	161
Cristiana Tramonte	

NORMAS DA REVISTA PARA APRESENTAÇÃO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS.....	171
--	------------

EDITORIAL

A Revista da Faculdade de Educação tem por finalidade disseminar a produção de conhecimento oriundo de pesquisas, reflexões e experiências profissionais que abordam temáticas relevantes que circulam no meio acadêmico. Essas produções nos proporcionam uma reflexão mais apurada em torno da educação de modo geral.

A Revista da FAED nº 14, composta por sete artigos e uma comunicação, aborda temáticas diversas, mas que se complementam por tratar de assuntos que giram em torno dos “fazer docentes”. **Egeslaine de Nez** e **Vanessa Silva**, por exemplo, destacam a relevância dos saberes pedagógicos na prática de professores e acadêmicos da educação superior. Para tanto, as autoras desenvolveram um estudo junto a professores e acadêmicos do curso de Licenciatura em Computação na Universidade do Estado de Mato Grosso. As autoras constataram que os professores enfatizam a importância dos saberes pedagógicos para a sua prática e indicam que deles provém o conhecimento sobre metodologias que podem ser desenvolvidas em sala de aula.

Albina Silva, Sara Pereira, Sueleide Pereira e Teofanis Anjos, por um lado, socializam reflexões, inquietações e desafios que se constituem no pensar e no fazer de um grupo de pesquisadores e, por outro, apresentam contribuições ao processo de desenvolvimento e implementação de Projetos de Aprendizagem no âmbito educacional. Para as autoras, os Projetos de Aprendizagem caracterizam-se em uma metodologia fundamental para (re)pensar os objetivos intencionais da educação e a possibilidade de inovação curricular a partir da (re)construção do fazer docente e das práticas dos gestores escolares.

O artigo de **Loriége Bitencourt** apresenta uma experiência realizada no curso de Licenciatura em Matemática, da Universidade do Estado de Mato Grosso, sobre a utilização de portfólio como instrumento de avaliação no processo ensino-aprendizagem. Ao final de sua experiência, a autora conclui que a utilização de portfólios é de suma importância como instrumento de acompanhamento e avaliação, tanto para o ensino quanto para a aprendizagem, e que é fundamental a forma de envolvimento dos sujeitos nessa construção.

Michelle Devides, em seu artigo, evidencia o verdadeiro ato de ler inserido na sala de aula e sua intrínseca relação com o processo de aprendizagem, utilizando como abordagens teóricas de Bakhtin e Vygotsky. A autora ressalta a importância da relação que ocorre entre a leitura e o sujeito como instrumento facilitador e capaz de promover a autonomia. **Devides** chama atenção para o papel da escola e do professor como mediadores nesse processo, cuja responsabilidade é tentar evitar o fracasso escolar.

Uma reflexão em torno da relação educação-trabalho é provocada no artigo de **Flávio de Andrade** e **Sidnei de Vares**, que abordam historicamente o despontar do paradigma da reprodução e o “princípio de correspondência” de Samuel Bowles e Herbert Gintis, que lançam as bases para a compreensão da reprodução social, via escolarização. **Andrade** e **Vares** esclarecem que muitas críticas foram direcionadas aos dois teóricos, sobretudo ao defenderem o “princípio de correspondência”, mas estes buscam contornar as fragilidades de sua teoria através de uma autocrítica, sem, no entanto, descartar o “princípio de correspondência”.

Liliana Rodrigues trata, em seu artigo sobre o ensino técnico-profissional em Portugal, o que implicou uma análise da reforma Veiga Simão, nos anos 70, e dos ideais da Revolução de 1974. A autora esclarece que após a eliminação do ensino técnico é introduzido em Portugal, em 1983, com a Reforma Seabra, o conceito de novo vocacionalismo perante a eminente entrada de Portugal na CEE. Por fim, a autora analisa as relações que o Estado mantém com o subsistema do ensino secundário, o ensino técnico-profissional.

O artigo de **Marcílio Vieira**, **Karenine Porpino** e **Terezinha da Nóbrega** tem como objetivo refletir sobre a compreensão de corpo encontrado nos pastores norterriograndenses, trazendo à tona a cultura corporal do pastoril potiguar. Os autores esclarecem que o Pastoril é um folguedo popular, porque nele seus participantes engajam sua vida pessoal - sua cultura e suas influências -, revelando modos de ser e compreender que são interiorizados pelos brincantes a partir da vivência de seu contexto social múltiplo e de diferentes sentidos.

Cristiana Tramonte, em sua comunicação, apresenta um desafio a ser superado na construção curricular do ponto de vista intercultural, que é a superação do chamado “monolinguismo estrangeiro”, oferta superdimensionada ou exclusiva de uma determinada língua estrangeira

na escola pública, reflexo da orientação autoritária da Educação brasileira. Para a autora, a democratização do acesso à língua estrangeira está intrinsecamente ligada ao tema da diversidade cultural, que vem adquirindo crescente importância na atualidade; são notórios os conflitos étnicos em nível mundial e a prática racista oriunda de preconceitos e incapacidade de compreender a dinâmica diferenciada das diversas culturas. **Tramonte** defende que é preciso pensar na construção de alternativas curriculares que representem, na prática, iniciativas de democratização em todos os níveis e, relevantemente, no campo do acesso ao conhecimento.

Ilma Ferreira Machado
Editora da Revista da FAED/UNEMAT
Dezembro de 2010.



ARTIGOS

O ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL EM PORTUGAL

Liliana Rodrigues¹

RESUMO: Este trabalho divide-se em duas partes. Na primeira parte é feito um enquadramento histórico e legal do ensino técnico-profissional em Portugal e a segunda parte é dedicada a uma reflexão crítica sobre esta via de ensino. O ensino técnico-profissional em Portugal implicou numa análise à reforma Veiga Simão, nos anos 70, e aos ideais da Revolução de Abril de 1974, cujas mãos são filhas do fascismo. Deu-se assim a eliminação do ensino técnico e é em 1983, com a Reforma Seabra, que é introduzido em Portugal o conceito de novo vocacionalismo perante a eminente entrada de Portugal na CEE. Em 1989, são criadas as escolas profissionais e um ano antes, 1988, é criado o GETAP (Gabinete de Ensino Tecnológico, Artístico e Profissional). Este mesmo gabinete foi extinto em 1992 por razões políticas e numa altura em que ocorria, na Europa, um forte desinvestimento no ensino profissional. Entre avanços e recuos, através de normativos legais, a implementação desta via de ensino, durante a primeira década do séc. XXI, levou ao relembrar das mãos enquanto filhas do fascismo e criou uma agonizante e dissimulada forma de reprodução social através do currículo.

PALAVRAS-CHAVE: Portugal, educação, profissional, igualdade, acadêmico.

ABSTRACT: This work is divided into two parts. The first part is a historical and legal framework of the technical-vocational education in Portugal and the second part is devoted to a critical reflection on this path of teaching. The technical-vocational education in Portugal led to a review to reform Veiga Simão, in the 70s and ideals of the Revolution of April 1974 where the hands are daughters of fascism. Gave up for the loss of technical education and is in 1983, with the Reformation Seabra, which is introduced in Portugal the concept of new vocations before the imminent entry of Portugal into the EEC. In 1989 the vocational schools are created and a year before, 1988 is hereby GETAP (Office of Technological, Vocational and Artistic Education). The same office was abolished in 1992 for political reasons and at the same time occurred in Europe, a strong disinvestment in vocational education. Between forward and backward through legal regulations to implement vocational education, during the first decade of XXI century, led to the remind the hands as daughters of

¹ Doutorada em Currículo. Professora Auxiliar, Universidade da Madeira. *E-mail:* liliana@uma.pt

fascism and created a distressing and covert built social reproduction through the curriculum.

KEYWORDS: Portugal, education, vocational, equality, academic.

I – Enquadramento histórico e legal do ensino técnico-profissional

1.1 O Estado Novo

A virtude do analfabetismo durante o Estado Novo foi que na ausência de inquietações, senhores, fidalgos e estadistas conviviam com a glória de um povo dócil e servo. “E contudo, de Platão a Hegel, houve inúmeras mensagens que diziam que a esperança assentava no humanismo da cultura e falavam como a cultura poderia [...] desenvolver o humanismo, desenvolver a relação com o homem [...]” (STEINER; SPIRE, 2004, p.45).

Em 1926, deu-se a extinção das escolas primárias superiores e, em 1929, o ensino obrigatório foi reduzido a três anos de instrução primária. Em 1931, as escolas móveis foram substituídas por postos de ensino onde leccionavam professores não qualificados e aos conteúdos curriculares das escolas de magistério foi retirada a visão modernizante da Primeira República. Setenta em cada cem portugueses não sabiam ler (LAINS; FERREIRO, 2004). De 1910 a 1926, abriu-se caminho para a desvalorização do estatuto social do professor, posteriormente acentuada pelo regime salazarista. Estes factos foram visíveis até aos anos 50, quando imperava a ordem e a conformidade com valores não questionáveis. Era a ditadura do pensamento no seu apogeu.

Deus, Pátria e Família eram o suporte de um discurso sobre educação também ele expresso na Constituição de 1933: “Não discutimos Deus e a Virtude. Não discutimos a Pátria e a sua História. Não discutimos a Autoridade e o seu Prestígio. Não discutimos a Família e a sua Moral. Não discutimos a Glória do Trabalho e o seu Dever” (SALAZAR apud CUNHA, 1933). A escola assumia-se assim como um aparelho ideológico do Estado no qual a doutrinação se sobrepõe a qualquer visão da escola enquanto agência formativa, ou, no mínimo, instrutiva:

[...] sabendo ler e escrever, nascem-lhe ambições [...]. Largam a enxada, desinteressam-se da terra [...]. Que vantagens foram buscar à escola? Nenhumas. Nada ganharam. Perderam tudo. Felizes os que esquece as letras e voltam à enxada. A parte mais linda, mais forte e mais saudável da alma portuguesa reside nesses 75 por cento de analfabeto (LAINS; FERREIRO, 2004, p. 439 e 440).

Sem investimento na educação, os anos 30 representam a noite escura (provavelmente a mais escura) do ensino em Portugal. Desinteressados com a formação da mão-de-obra, o ensino técnico foi votado ao abandono. Com o Decreto-Lei 37028 de 1948, surgiu o estatuto do Ensino Técnico em Portugal e o Estado demonstrava as suas preocupações com a revitalização e estimulação da indústria nacional.

Com menos horas lectivas de formação geral, foi nos anos 50 que se deu uma maior procura pelo ensino técnico. Ele tanto promovia a educação geral como procurava desenvolver aptidões profissionais sem, no entanto, abandonar a incubação dos valores sociais e morais tidos como absolutos. Era a expressão de um projecto social que visava à repressão da suspeita, da crítica e do desacordo: “A ideia de que a instrução, mais precisamente o excesso de instrução ‘confere aos seus detentores aspirações sociais anómicas – porque a estrutura social não lhes pode dar resposta’ [...] está perfeitamente de acordo com o ethos dirigente” (CORREIA, 1995, p.56).

Com o diploma de 1948 (Decreto-Lei 37028), foi introduzido um ciclo preparatório de dois anos, dentro de uma escolaridade obrigatória de três anos e sem distinção de género (NÓVOA; BARROSO; RAMOS, 2003, p. 42), que visava a uma aprendizagem geral, mas com características de orientação profissional dos alunos. Na continuidade do ciclo preparatório foram criados cursos de três a quatro anos, divididos entre os ramos comercial e industrial. Um outro ramo era destinado às raparigas, dentro de uma formação feminina que nada mais era do que o aprender a “gerir a lida doméstica”. Só a partir de 1960 é que as mulheres se afirmaram nas escolas secundárias portuguesas, os antigos liceus ((NÓVOA; BARROSO; RAMOS, 2003, p. 71).

A expansão dos cursos técnicos estava longe de ser óptima, apesar do seu êxito para a indústria de metalomecânica e eléctrica. Pouco mais de um quarto da população estudantil frequentava o ensino técnico (GRÁCIO, 1986). Seria, provavelmente, um tipo de ensino desprestigiante, já que era procurado por aquele fragmento da sociedade mais fragilizada social e economicamente. Esta representação perpetuou-se, claramente, até 1974. Acreditamos que até aos nossos dias. Não será por acaso que já naquela altura a procura e o crescimento pelos cursos gerais, portanto liceais, era bem vincado.

O reconhecimento do Estado Novo do direito à educação pelos trabalhadores fez nascer o desejo de ascensão social. Mas esta mesma aspiração de mobilidade social não deixou, no entanto, que este subsistema do ensino secundário deixasse de ser marcado por uma secundarização em relação aos cursos liceais. Procurado pelos grupos

socialmente desfavorecidos, o ensino técnico pretendia modernizar uma sociedade através da *democratização do ensino* (Lei nº 5/73, de 25 de Julho, que não chegou a ser regulamentada, já que a Revolução de Abril de 1974 teve o seu início meses depois).

Nos anos 50, houve uma maior procura, ainda que incipiente, pela educação, e o crescimento do ensino secundário deveu-se muito à procura pelo ensino técnico. Tanto nas décadas de 50 como a de 60, a economia acompanhava a educação em termos de crescimento. A mobilidade social era mais uma expectativa do que um facto: “Nunca lhe veio à ideia que é necessário ao embrião de Epsilon um ambiente de Epsilon, assim como uma hereditariedade de Epsilon?” (HUXLEY, 2001, p. 29).

1.2 A Reforma Veiga Simão

Com a reforma de Veiga Simão, no início dos anos 70, procurou-se modernizar Portugal através do desenvolvimento da educação. A vontade do governo em educar não podia ser vista apenas como um desejo de obter mão-de-obra qualificada:

O problema da articulação entre a escola e o mundo do trabalho foi equacionado, no início da década de 70 do século XX, pelo ministro Veiga Simão numa dupla perspectiva: prevenção das especializações prematuras, por um lado, e, por outro, promoção de estruturas de formação de professores devidamente articuladas com os sectores industrial, agrícola e de serviços, como condição de expansão de cursos de carácter profissionalizante (EURYBASE, 2006-2007, p.112).

Existia uma visão reformadora que não se deixava abrir o suficiente e que insistia em canalizar os alunos para o ensino-técnico profissional não por atender às suas vocações e aptidões, mas para manter intactas as características elitistas do ensino liceal. Foi em 1973 que um novo discurso político (Decreto-Lei 408/71) pretendeu efectivar a democratização do ensino, garantido a igualdade de oportunidades (Lei 5/73 de 25 Julho). Procurava-se a equiparação entre o ensino técnico e liceal, já que o ideal de progresso era estabelecido numa relação entre educação e crescimento económico.

“É que a escola portuguesa nunca foi tão influenciada pelas ciências da educação como se pretende fazer crer, e os processos meritocráticos continuam a prevalecer, como é sabido por quem conhece a realidade e o dia-a-dia das nossas escolas” (MAGALHÃES; STOER, 2003, p.52).

Com a Reforma de Veiga Simão, que se alargou a escolaridade obrigatória de seis para oito anos (quatro de ensino primário e quatro de ensino preparatório). O ensino secundário constituía-se por outros quatro anos (dois de curso geral e dois de curso complementar) (ALVES, 1999) e deu-se prioridade à formação permanente. Foi também nesta altura que se integrou o ensino pré-escolar no sistema educativo e reduziu-se a idade de entrada para o ensino primário de sete para seis anos.

1.3 A Revolução de Abril de 1974

Com o colapso da ideologia salazarista e marcelista, os objectivos de uma escola democrática foram amplificados pela Revolução de Abril de 1974. A Constituição da República Portuguesa de 1976 assegurava “[...] os direitos fundamentais dos cidadãos, de estabelecer os princípios basilares da democracia, de assegurar o primado do Estado de Direito democrático e de abrir caminho para uma sociedade socialista, no respeito da vontade do povo português, tendo em vista a construção de um país mais livre, mais justo e mais fraterno” (Constituição da República Portuguesa de 1976 – Preâmbulo). A divisão do ensino secundário em técnico (comercial e industrial) e liceal era vista como a mais alta expressão de uma escola enquanto promotora de desigualdades sociais.

Tanto o ensino comercial como o industrial eram vistos como filhos do fascismo e a educação geral era entendida como uma segurança para a formação cultural de cidadãos que se querem críticos e activos numa sociedade em turbilhão valorativo. Isto implicou que de 1974 à década de 90 o planeamento da educação em conformidade com a evolução dos mercados de trabalho atravessasse uma crise de finalidades, isto é, entre a Revolução de Abril e os anos 80, os bens maiores são a liberdade e a cidadania (Artigo 1.º e Artigo 73º, n.º 2). A educação orientada para a evolução da economia só foi atendida nos anos 90, com a Reforma Seabra (Reforma do Sistema Educativo de 1983) em 1983.

Com o Abril de 1974, o discurso premente era o do combate às desigualdades sociais e, por consequência, escolares. Ora, o ensino técnico era uma via escolar que representava a reprodução social, já que ele era largamente frequentado pelas classes menos abastadas. Assim, tido como um ensino do modelo fascista, ele foi menosprezado e saneado dos *curricula* portugueses, tornando-se o ensino liceal (formação geral) o modelo institucionalizado. Deu-se a unificação do ensino secundário (que culminou em 1978) e à eliminação quase total do ensino técnico (exceptua-se o ensino nocturno que mantinha a natureza dual do ensino secundário liceal e técnico) (ALVES, 1999, p. 8-10). O que se pretendia era superar a divisão social do trabalho, que correspondia à divisão social do

conhecimento: “[...] esta medida [inscreve-se] no processo de democratização do ensino, já aventado pela Reforma Veiga Simão e ao mesmo tempo demonstra a preocupação de estabelecer uma relação crítica entre a escola e o mundo produtivo” (CORREIA, 1995, p.75). Assim, tanto a unificação como a licealização do ensino secundário produziram fortes aspirações escolares e ambições sociais. Os alunos eram encaminhados para o ensino liceal. A não frequência do ensino técnico levou a que o trabalho manual fosse (e ainda assim o é) depreciado.

Em 1978, os cursos complementares técnicos (ALVES, 1999) visavam a colmatar a falta de uma educação profissionalizante, mas os seus efeitos foram nulos. Longe de ingressarem no mercado de trabalho, os estudantes corriam e concorriam para o ensino superior. A unificação e a plurivalência do ensino secundário traduziam-se, em termos finais, a uma incursão pelo ensino superior. Assim, surgem o *numerus clausus*, o ano propedêutico, o 12º ano regular e o 12º ano profissionalizante. Não havia lugar para todos no ensino superior (é nesta altura que os Institutos Industriais, Comerciais e Agrícolas e Escolas de Educação Física no ensino superior e é também nesta altura que são criados os Institutos Universitários da Madeira e dos Açores).

Nos anos 80, deu-se uma reflexão sobre ideologias educativas, já que a competitividade económica do país se tornava o discurso frequente e fluente. O que era menosprezado nos anos 70 era, nos anos 80, um empenho das políticas educativas. A inexistência do ensino técnico-profissional levava assim a dois problemas: um mais emocional do que real – a reabilitação deste tipo de ensino ainda estava coberto por um véu ideológico fascista – e, o outro problema, bem mais real, era o facto de a unificação do ensino secundário implicar uma porta fechada no ensino superior.

Em 1980 e 1981, foi retomada a discussão sobre uma educação que desenvolvesse competências profissionais e que fosse orientada para o mercado de trabalho. No entanto, o poder político não deixava de parte os valores de Abril de 1974: formação para a cidadania e para a democracia. Portugal precisava urgentemente de mão-de-obra qualificada, já que tinha de fazer frente à elevada taxa de desemprego². Assim, era urgente

² “Em 1985, o nosso país tinha 416 mil desempregados, enquanto a União Europeia há 15 tinha 14,7 milhões desempregados, no final de 2005, Portugal ultrapassou o nº de desempregados de 1985, tinha 422 mil desempregados, enquanto a União Europeia a 15, deverá manter os 14,7 milhões de desempregados”. Disponível em: <http://www.pcp.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=10763&Itemid=245>. Acesso em: 20.jan.2008.

modernizar, através do ideal tecnológico, que reanimava e reavivava os cursos técnicos e profissionais.

1.4 Portugal na CEE e a Reforma Seabra

A entrada próxima de Portugal na CEE mostrava que, em termos de educação, não satisfazíamos as exigências europeias. O fraco investimento na educação e uma taxa de analfabetismo que rondava os 21%, uma frequência pré-escolar na ordem dos 5%, que contrastava com os 90% da CEE, e uma escolarização secundária de 30%, que recusava o ensino técnico-profissional e artístico (CORREIA, 1995), foram motores fundamentais para a reforma de 1983, a Reforma Seabra (CARNEIRO, 2004).

Com o Despacho 194-A/83, de 21 de Outubro, foi introduzido, de forma imediata, o ensino técnico-profissional nas escolas secundárias. Era o *novo vocacionalismo* pressuposto nos cursos técnico-profissionais (de três anos e destinados a quadros médios) e nos cursos profissionais (de um ano e destinados a formar operários para execução de tarefas). São cursos com menor carga horária na componente sociocultural, complementados com o estágio profissional:

Numa estratégia de diversificação das modalidades de ensino, é relançado o Ensino Técnico-Profissional (Despacho Normativo nº.194-A/83, de 21/10), assim como diversos cursos experimentais. No ensino secundário passam a existir 4 tipos de cursos: Cursos Gerais (via de Ensino); Cursos Técnico-Profissionais (10º, 11º e 12º anos); Cursos Profissionais (10º ano, seguido de um estágio); Cursos Complementares Liceais e Técnicos, em regime nocturno (10º e 11º anos) (Cronologia do ensino secundário, 1983).

As novas orientações escolares e profissionais não mobilizaram apenas os alunos: as empresas, as Comissões de Coordenação Regionais, os Ministérios da Educação e do Trabalho, os estabelecimentos de Ensino Superior Politécnico (a rede de Ensino Superior Politécnico é estabelecida em 1979) e as comissões Regionais de Ensino Técnico (criadas a partir do Despacho 88/Me/83 a 11 de Outubro). De fora ficaram os professores que viam nesta mobilização como algo que afectava negativamente o seu estatuto. Subsistia (subsiste?) a reprodução das representações sociais e culturais de desvalorização deste tipo de ensino. O insucesso de implementação destes cursos passou não só pela fraca formação de professores, como pela própria rede mal constituída.

A escolaridade obrigatória era agora de nove anos, com um ensino secundário de três anos, com os “[...] cursos secundários

predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos (CSPOPE) e cursos secundários predominantemente orientados para a vida activa (CSPOVA), vulgarmente conhecidos por cursos tecnológicos” (ALVES, 1999, p.10). O desejo de ascensão social pelos grupos menos favorecidos fazia da certificação profissional uma possibilidade de reconhecimento de valor dos seus diplomas no mercado de trabalho.

A Reforma Seabra assentou em riscos políticos intransponíveis: “num contexto de desemprego crescente [arriscou-se] a produzir indivíduos empregáveis sem condições de empregabilidade” (CORREIA, 1995, p. 88) e ofereceu uma certificação (equivalência ao 12º ano de escolaridade - certificação profissional nível III) não reconhecida pelas entidades patronais e pelos sindicatos. A qualificação escolar transfigurava-se em desvalorização patronal. A precariedade dos vínculos laborais (AZEVEDO, 2000) e o não reconhecimento das competências adquiridas através dos cursos técnico-profissionais mostrava, tal como em tempos anteriores, que o sistema económico não tinha capacidade para aproveitar o que o sistema educativo produzia.

Seguindo o exemplo de muitos países da OCDE, Portugal procurava concertar competências profissionais produzidas pela escola às necessidades económicas. Assim, a competitividade económica tomou o lugar do discurso da igualdade de oportunidades: “O pior que pode acontecer (e disto não estamos livres), particularmente aos jovens que optaram por estes cursos [técnico-profissionais] é descobrirem-se num país-que-faz-de-conta que estamos em 1976, imersos num ensino licealizado, asfixiante, sem qualquer outro objectivo nobre que não a preparação para o ensino superior universitário” (AZEVEDO, 1999, p.15).

O estrangulamento do ensino superior e as dificuldades de acesso ao mercado de trabalho não impediram que o ensino técnico-profissional, enquanto subsistema do ensino secundário, fosse menos procurado do que a via liceal (cursos gerais). Mais: a escassa divulgação destes cursos, o não reconhecimento dos diplomas, as indefinições quanto ao prosseguimento de estudos e o não distanciamento curricular dos cursos gerais levou a que a Reforma de 1983 não tivesse sucesso. Com uma crise económica e, conseqüentemente, de desemprego nos anos 80, sem a difusão e envolvimento dos parceiros sociais e económicos, o ensino técnico-profissional estava votado ao fracasso.

Com a Lei n.º 46/86 (LBSE) é vincada, num ideal humanista, a formação para a cidadania [Lei n.º 46/86, Artigo n.º3, a)], do respeito pela diferença e desenvolvimento intelectual dos educandos, garantindo e assegurando a igualdade de oportunidades. No mesmo artigo são referidas a descentralização e a diversificação das *estruturas e acções educativas*

que garantam a *adequada inserção no meio comunitário* através de *uma escolaridade de segunda oportunidade* a todos aqueles que dela necessitassem, *nomeadamente, a necessidades de reconversão ou aperfeiçoamento decorrentes da evolução de conhecimentos científicos e tecnológicos*. Mas nada disto se faz sem *todos os intervenientes no processo educativo, em especial, os alunos, os docentes e as famílias*.

No mesmo diploma, a formação profissional aparecia como a adequação “às necessidades conjunturais nacionais e regionais de emprego” (CARNEIRO, 2004, p.50) e era dever das escolas básicas e secundárias do país assegurar o funcionamento destes cursos, estabelecendo protocolos com empresas e autarquias [Lei n.º 46/86, Artigo n.º19, n.º6, b)]. Era ainda atribuída a certificação da respectiva formação profissional. Ou seja, criou-se aqui uma relação entre formação e emprego.

O currículo do ensino secundário era então flexibilizado, já que as suas componentes podiam “apresentar características de índole regional e local, justificadas [...] pelas condições sócio-económicas e pelas necessidades de pessoal qualificado” (Lei n.º 46/86). No artigo 19º da mesma Lei, encontramos a regulamentação da formação profissional e pela primeira vez desenvolviam-se competências em nível de aperfeiçoamento e reconversão profissionais.

De uma maneira ou de outra, continuamos, nos nossos dias, com uma visão escolar da educação na qual a formação profissional aparece como sendo uma escolaridade de segunda oportunidade, destinada ao mercado de trabalho e dele dependente. Claro que diversos actores sociais intervêm, nem que seja do ponto de vista da intenção, na política educativa. Para isso foi criado formalmente em 1982 (Decreto-Lei 125/82) e só efectivado em 1987 (Decreto-Lei 31/87) o Conselho Nacional de Educação.

Com funções consultivas, o Conselho Nacional de Educação é constituído por quarenta e sete membros: representantes dos grupos parlamentares, representantes das Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores (nomeados pelas Assembleias Regionais), representantes da Associação Nacional de Municípios e das escolas públicas, representantes das associações de trabalhadores-estudantes, das associações culturais, científicas e pedagógicas, representantes das organizações confessionais [o que nos causa alguma estranheza, já que “o ensino público não será confessional” (LBSE, Artigo 2.º, n.º3, b)], das confederações sindicais e patronais. Outros sete elementos de reconhecido mérito científico e pedagógico são nomeados pelo governo e o Presidente do Conselho

Nacional de Educação é eleito pela Assembleia da República por maioria absoluta.

A discussão sobre a formação profissional por este conselho assentou na contextualização europeia, isto é, numa ideologia de competitividade económica e de modernização não só material, mas dos recursos humanos. A lógica educativa parecia assim obedecer à lógica empresarial:

[...] o conjunto das vias predominantemente orientadas ao prosseguimento de estudos, representando hoje 72% da matrícula total, encontra-se espartilhado por agrupamentos ainda decorrentes de uma lógica muito decalcada da anterior sociedade industrial. [...] questões como a de uma formação “geral” [...] aos alunos do ensino secundário [...] ainda não se encontram convenientemente equacionadas. [...]. Num tempo em que é escassa a segurança de emprego tem de ser construída uma nova “segurança” assente na empregabilidade sustentável. (CARNEIRO, 1999, p.6).

1.5 A criação das escolas profissionais

Em 1989, nasceu um subsistema do ensino secundário profissionalizante através do Decreto-Lei n.º 26/89 e em conformidade com o artigo 19 da Lei de Bases do Sistema Educativo português, através da criação das escolas (públicas e privadas) profissionais de nível III. Pretendia-se “o relançamento do ensino profissional e o reforço das diversas modalidades de formação profissional” (Decreto-Lei n.º 26/89 – Preâmbulo).

Numa acção conjunta e cooperativa previa-se o entrosamento do Ministério da Educação e do Emprego e a Segurança Social. A criação de uma rede de escolas profissionais contextualizava-se na “integração europeia e do desenvolvimento económico e social que urge promover, a elevação da qualificação dos recursos humanos do País constitui um imperativo e investimento inadiável” (Preâmbulo).

As escolas profissionais eram [e são] dotadas de “autonomia administrativa, financeira e pedagógica” (Artigo 9º, n.º 2), o que significa, neste último caso, que as componentes de “formação científica, sócio-cultural e técnica, prática, tecnológica ou artística” (Decreto-Lei n.º 26/89) foram deixadas nas mãos das escolas. Assim, o currículo e os planos de estudo “de cada escola profissional são apresentados anualmente, com a antecedência devida, pelo seu órgão de direcção, após a respectiva

aprovação, constar de portaria conjunta dos Ministros da Educação e Emprego e da Segurança Social” (Artigo 9º, n.º 5).

Poderíamos questionar a validade social e científica destes currículos em nível de conteúdos programáticos, isto é, como, quem, para quê e o que é ensinado? Acima de tudo: por quê? Mais: a supervisão destes planos de estudo é feita por quem? Poderá, eventualmente, ser perigoso confundir autonomia com abandono. Na pior das hipóteses com laxismo educativo.

No Decreto-Lei n.º26/89, são reconhecidas as *equivalências* dos diplomas do ensino profissional nível III aos diplomas do ensino secundário regular e o acesso ao ensino superior. No entanto, este “percurso educativo alternativo [é] orientado para a inserção no mundo de trabalho” e o acesso a esta modalidade de ensino tem como requisito a conclusão do 9º ano de escolaridade ou “trabalhadores que pretendam elevar o nível de escolaridade e de qualificação profissional, em regime pós-laboral” (LBSE, Artigo 19.º; Decreto-Lei n.º 26/89, Artigo 9º, n.º 7; Decreto-Lei n.º4/98, Cap. II, Secção I, Artigo 6.º, n.º 3).

Em Portugal, o ensino profissional continua a ser marcadamente privado:

a actual situação do País continua a impor um esforço que permita assegurar a continuidade e o reforço do ensino profissional, cujos cursos, dirigidos à formação de técnicos intermédios qualificados necessários à melhoria dos níveis de produtividade e competitividade do País, continuam, quase exclusivamente, a ser oferecidos em escolas profissionais privadas” (Despacho Conjunto n.º 1013/2003 – Preâmbulo).

Em vinte e um artigos temos a regulamentação do ensino profissional, que criou as escolas profissionais no domínio do ensino não superior. Em 1993, este regime jurídico viria a ser alterado pelo Decreto-Lei n.º70/93 e, posteriormente, foi alterado pelo Decreto-Lei n.º4/98. Pretende-se renovar e apostar no ensino profissional potencializando-o. Neste decreto é reforçada a ideia do ensino profissional enquanto modalidade especial de ensino e pretende-se “introduzir no sistema educativo uma via própria de estudos de nível secundário alternativa ao ensino secundário regular” (Decreto-Lei n.º4/98 – Preâmbulo).

Por decreto, durante mais de uma década, foi enfatizada a preparação adequada para a vida activa e a aproximação entre a escola e o mundo do trabalho. A promoção e a cooperação das empresas com o ensino profissional implicariam que, do ponto de vista político, fosse

estabelecido “um novo ordenamento na concepção, acompanhamento e avaliação das políticas de ensino e formação profissional” (AZEVEDO, 1999, p.11).

Seria uma nova exigência aos parceiros sociais por um modelo alternativo (já que este tipo de ensino se caracteriza por ser regional/local), no qual o Estado e as entidades promotoras (empresas, colectividades laborais e autarquias) teriam que negociar.

Num contexto de flexibilidade e inovação, Portugal disponha, no fim dos anos 80, de recursos financeiros sobrevividos da Comunidade Europeia para desenvolver o ensino tecnológico, profissional e artístico através do PRODEP - Programa de Desenvolvimento da Educação em Portugal. Foi assim que o Estado criou o GETAP - Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional, dirigido por Joaquim de Azevedo, através do Decreto-Lei n.º 397/88. Um ano depois, sob a tutela do então Ministro da Educação Roberto Carneiro, deu-se o lançamento das escolas profissionais e foram criados os cursos tecnológicos no ensino secundário (entre os anos de 1989 e 1993).

1.6 A criação do GETAP

Sedeado no Porto, ao GETAP caberia a articulação com os diversos parceiros sociais e autarquias, bem como com outros departamentos do Estado, nomeadamente Ministério da Educação e Ministério do Emprego e Segurança Social. A sua extinção deu-se em 1992, quando foi absorvido pelo DES - Departamento do Ensino Secundário em Lisboa.

A avaliação do Ensino Técnico-Profissional foi coordenada pelo próprio Joaquim de Azevedo (CORREIA, 1995, p.96) e efectuada por uma empresa externa em 1993 (ROCHA, 1995), que reconheciam que:

o público discente, em grande parte constituído por franjas de jovens marginalizados pelo sistema regular de ensino e oriundos de meios socio-económicos desfavorecidos financeira e culturalmente, vê nestas escolas uma possibilidade de realização social e profissional e oportunidade de mobilidade ascendente [...]. O rendimento escolar é [...] superior ao do ensino regular, [...] indiciador de sucesso das E.Ps.

As equipas deste projecto eram, em geral, professores destacados do ensino regular que pretendiam construir um subsistema desde a sua origem. A leccionação do ensino profissional cabia a professores recrutados ao ensino regular e, neste sentido, são professores qualificados para a docência. Exceptuavam-se os formadores da área técnica, tecnológica e

prática, que não tendo qualificações para a docência, desempenhavam actividades profissionais. A sua experiência em contexto de trabalho era tida como uma mais-valia, ainda que as suas qualificações, em geral, não ultrapassem o ensino secundário (ROCHA, 1995).

A finalidade produtiva do ensino profissional exigiu que o Estado assumisse uma posição de catalisador, regulador e mediador (CORREIA, 1995) neste modelo de ensino:

[...] catalisador, pois [...] o Estado deve incentivar, estimular, apoiar e até acelerar a iniciativa autónoma de uma grande número de instituições e agentes sociais promotores das escolas profissionais; regulador, na medida em que lhe cabe definir as grandes linhas mestras e orientações necessárias ao desenvolvimento do modelo [...]; mediador, porque embora se incentive a iniciativa privada, cabe ao Estado dinamizar iniciativas onde elas naturalmente não apareçam, corrigir assimetrias geográficas e sociais, adequar a oferta de cada escola e do universo das escolas às grandes prioridades sociais [...].

A criação das escolas profissionais implicou a celebração de um protocolo entre o Estado, a própria escola profissional e os promotores. Ocorre, assim, um processo de candidatura que “irá incidir sobre o projecto pedagógico (curricular, didáctico e organizacional) da escola e sobre a sua viabilização financeira” (ROCHA, 1995, p. 75), havendo um equilíbrio de poderes e, por consequência, maior autonomia. Os próprios planos de estudo objectivavam as finalidades, a constituição dos módulos, os referenciais formativos, profissionais e de empregabilidade, os tipos de equipamento e de instalações (ROCHA, 1995). A programação modular era validada por especialistas nomeados pelo governo e por estruturas institucionais no campo da educação.

Essencialmente financiado pelo Fundo Social Europeu (Despacho Conjunto n.º 1013/2003), ocorreu, no Ensino Técnico-Profissional, um desinvestimento por parte das associações empresariais e sindicais a partir de 1993 (ROCHA, 1995). Com a debilitação económica e uma crise empresarial, foram as autarquias as maiores parceiras sociais desta via de ensino. Os desajustamentos entre a oferta de formação do ensino técnico-profissional e as prioridades de desenvolvimento local e regional tiveram, e continuam a ter, consequências desastrosas, já que não são apenas os alunos que sofrem com o problema de uma formação sem possibilidades de empregabilidade, mas o próprio país, que fica mais debilitado no que diz respeito ao desenvolvimento socioeconómico. Os efeitos do ensino

técnico-profissional são assim opostos aos seus objectivos. A sua polivalência transfigura-se em formação orientada para um posto de trabalho. O facto de existirem trinta e nove áreas de formação no ensino técnico-profissional é sintoma disso.

1.7 O Estado e o ensino técnico-profissional

Pode-se ler, no Decreto-Lei n.º4/98, “o Estado pode, subsidiariamente, criar escolas profissionais para assegurar a cobertura de áreas de formação ou de regiões do País não contempladas pela rede de escolas profissionais existentes” (Decreto-Lei n.º4/98, Artigo 2.º, n.º2). Isto significa que uma escola secundária pública do ensino regular não poderia abrir cursos profissionais nível III porque não teria estatuto de Escola Profissional. Até porque a escola regular não teria um corpo de docentes que assegurasse a componente técnica.

É em 2004, com a Portaria 550-C, que a abertura dos cursos técnico-profissionais públicos se tornam uma possibilidade, quando o Estado, “remetendo-se a respectiva regulamentação para os instrumentos de autonomia das escolas, sem prejuízo de, no caso das escolas públicas, se criar o necessário e adequado espaço de intervenção da tutela” (Portaria 550-C/2004 – Preâmbulo). Depois de um ano de discussão pública, “consolida-se na presente portaria a possibilidade de os cursos profissionais até ao presente ministrados, sobretudo, nas escolas profissionais privadas poderem passar a funcionar, a par da restante oferta formativa de nível secundário, nas escolas secundárias públicas” (Portaria 550-C/2004 – Preâmbulo).

No caso da Região Autónoma da Madeira, desde 2000 são ministrados cursos profissionais nível III, através de protocolos celebrados entre uma escola profissional privada – E1 – (e não financiada pelo Fundo Social Europeu), *que bebe do orçamento regional* (expressão utilizada pelo Coordenador do Ensino Técnico-Profissional na DRE na RAM – entrevista (telefónica) não estruturada 05/12/2007) e diversas escolas secundárias públicas da RAM. Estas escolas públicas funcionam como polos da escola profissional privada.

O papel da SREC (Secretaria Regional de Educação e Cultura) é o de autorizar e garantir o acompanhamento destes cursos. A sua função é essencialmente consultiva, já que supervisiona a execução desses cursos e a sua respectiva inserção no mercado de trabalho regional. Sete são os pólos que a escola privada conseguiu abranger até o ano de 2004.

Com o Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março, “no quadro da diversificação da oferta formativa, podem ser criados percursos de educação e formação, profissionalmente qualificantes, especialmente

destinados a jovens em idade de frequência do nível secundário de educação que pretendam, no imediato, concretizar um projecto profissional, sem prejuízo do prosseguimento de estudos" (Decreto-Lei N.º 74/2004, Artigo 5.º, n.º 3). No entanto, os alunos do ensino profissional nível III que não queiram prosseguir estudos ficam dispensados da avaliação sumativa externa. É mantida a formação em contexto de trabalho e as PAPs (Prova de Aptidão Profissional), que darão acesso a um certificado de qualificação profissional nível III, e "para a certificação da conclusão [...] de um curso profissional de nível secundário, não é obrigatória a aprovação nos exames nacionais, excepto nos casos em que o aluno pretenda prosseguir estudos de nível superior" (Decreto-Lei N.º 74/2004, Artigo 15.º, n.º 3). É a equivalência do curso profissional nível III ao ensino secundário.

Podemos ler, ainda, no mesmo decreto, artigo 18.º, n.º 5, que "para o ensino profissional o presente diploma produz efeitos a partir do ano lectivo de 2004-2005, aplicando-se aos cursos criados após a sua entrada em vigor". Foi assim que, em 2004, na E2, através da sua direcção executiva, abriu-se um curso Técnico-Profissional de Auxiliar de Infância e que *deu bronca* [expressão utilizada pelo Coordenador do EP na DRE na RAM – entrevista (telefónica) 05/12/2007], já que a própria legislação não permite o ensino técnico-profissional nas escolas regulares públicas, sejam da RAM ou do resto do país. A razão é simples: as escolas regulares públicas não têm estatuto de escolas profissionais (tem que ser criado). Isto significa que o curso de TPAI, na E2, funcionou na ilegalidade reposta, segundo a DRE (Direcção Regional de Educação da RAM) até ao ano lectivo seguinte. As escolas profissionais públicas são criadas através de portaria conjunta dos Ministros das Finanças e da Educação (Decreto-Lei n.º 4/98, Artigo 24.º, n.º 1) e dela depende o seu funcionamento.

O mesmo diploma refere, no artigo 26.º, n.º 3, que para

leccionação das disciplinas da componente de formação técnica, tecnológica, artística e prática podem as escolas profissionais públicas recrutar formadores a tempo parcial, através de contrato a termo ou de prestação de serviço, dando-se preferência a formadores que tenham experiência profissional ou empresarial efectiva.

Assim, deverão ser mantidos e incorporados, nas outras componentes, os professores da escola de origem, desde que as escolas profissionais criadas derivem da transformação de instituições de ensino e de formação já existentes. Isto significa que uma escola pública poderá

abrir um curso técnico-profissional, desde que adquira estatuto de escola profissional pública.

Mais do que a questão, também ela importante, sobre quem é que deve estruturar e executar em termos de oferta curricular um curso técnico-profissional (se o sector público ou se o sector privado), fica-nos uma dúvida maior: por que e com que objectivos são estes cursos oferecidos? Que tipo de conhecimento é transmitido? Que saberes são deixados de fora? De que forma a educação é, em simultâneo, produto e produtora de conhecimento? Tais configurações são ideológicas porque ao criarem falsas consciências, distorcem a realidade social e servem interesses de classes predominantes. Não é por acaso que o ensino secundário, ao se tornar um ensino de massas, se tenha organizado e funcionado como um ensino de elites.

II – Reflexão

Grande parte das pessoas ligadas às escolas desconhece as implicações éticas, políticas e económicas dos seus actos. O uso do senso comum na sua posição natural implica agir no seio de pressupostos entendidos como dados, mas estes mesmos factos podem ser questionáveis por uma posição teórica que não só se distancia do senso comum, como possibilita o seu estudo. A unificação do ensino secundário, longe de produzir uma real igualdade de oportunidades, prorrogou a selecção e a decepção. Ao diversificar, de forma ainda somítica, as modalidades e percursos formativos, não foi capaz de produzir efeitos positivos, precisamente por estar sobredeterminado pelo academismo e pela desvalorização social (ALVES, 1999). De facto, a frequência das distintas vias do ensino secundário parece trazer o cunho da origem social dos alunos e isto garante a perpetuação da estratificação escolar e, conseqüentemente, a disposição na hierarquia social. Assim, temos uma cultura de homogeneidade e de uniformidade que pela impessoalidade e hierarquia garante a segmentação dos saberes e uma relação pedagógica *burocrática* (ALVES, 1999).

O estudo do currículo, que é também a análise da produção de identidades, não pode ser separado das questões de classe e do seu impacto nas formas de conhecimento. Mas a escola não pode ser reduzida, como já anteriormente afirmámos, a uma mera teoria da reprodução. Os antecedentes sociais dos alunos, nesta perspectiva, determinariam tipos de conhecimentos e competências que, por sua vez, seriam validados numa ordem social invertível.

As escolas são locais de lutas de classes dominadas e dominantes, mas isso não significa que a mudança democrática não seja possível. Há

uma latência de concertação desde o momento em que se reconhecem múltiplas vozes e dinâmicas de poder que interagem na vida quotidiana das escolas:

[...] Possibilidade de articular as classes e o currículo numa era pós-socialista e pós-moderna na qual a luta política foi apanhada na armadilha do simbólico. [...] os processos de significação devem ser explorados no contexto em que são produzidas as identidades dos alunos e dos cidadãos, produção essa que os torna cúmplices e/ou resistentes às necessidades do bloco do poder. (GOODSON, 2001, p.20).

Perceber o currículo e as práticas educativas implica a compreensão do contexto social em que o conhecimento é concebido e produzido. Temos ainda de esclarecer a maneira como este conhecimento é traduzido para ser utilizado num determinado meio educativo, isto é, temos primeiro a percepção das classes e depois isto é transposto para as salas de aula. A noção de classe tornou-se proeminente com os programas sequenciais de estudo. Isto é, os sistemas educativos nacionais bipartidos têm aqueles que podem pagar a prossecução de estudos e os *outros*, isto é, aqueles que são encaixados em *currículos alternativos*. Isto significa que o poder de designar é também o poder de diferenciar. Na mesma escola são ensinados mundos diferentes através do currículo.

Há a ideia de que o ensino regular, também denominado de geral ou académico, se destina aos alunos *capazes*. Esta adequação de determinados tipos de subjectividades a um determinado padrão de conhecimento implicou mais pessoal, por sua vez mais bem remunerado, e, naturalmente, mais equipamento e mais livros. Assim, a escolaridade colocou de lado certos grupos e tratou-os da maneira que parecia ser-lhes mais *apropriada*. A ênfase foi e é colocada nas várias mentalidades nas quais se lhes reconhece um currículo diverso. No entanto, a base social e de classe da diferenciação mantém-se a mesma. No ensino secundário geral, assistimos à tripla aliança entre as disciplinas académicas, os exames nacionais (também eles académicos) e os alunos *capazes*.

Os alunos são catalogados, *a priori*, através do currículo. Os grupos disciplinares reivindicam a sua disciplina como académica e o controlo da definição de disciplina é deixada nas mãos dos investigadores e professores universitários. Sabemos que a matéria disciplinar é determinada, em larga medida, por especialistas académicos. Aqui há, de facto, uma diferença de *status*. As circunstâncias sociais e económicas, as distribuições ocupacionais e os valores culturais determinam tipos de educação. Uma boa parte dos educadores não foi e não é capaz de

distinguir o trabalho educativo do controlo social que, não raras vezes, origina a repressão e a negação da experiência de vida dos seus alunos. A educação e a experiência parecem, de facto, em oposição.

“[...] o controlo social foi encoberto pela linguagem da ciência, algo que persiste actualmente. Através do controlo e da diferenciação dos currículos escolares, as pessoas e as classes poderiam também ser controladas e diferenciadas” (APPLE, 1999, p.131).

Particularmente, a partir de 1989, foram desenvolvidas alternativas educativas curriculares no ensino secundário: criam-se os cursos gerais, os cursos tecnológicos, os cursos profissionais (Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro, revogado pelo Decreto-Lei nº 70/93, de 10 de Março), o ensino recorrente geral e tecnológico e os cursos de aprendizagem (Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto). Os cursos complementares liceal e técnico estavam em extinção. Assim, a generalização do ensino secundário oferece cursos predominantemente orientados para a vida activa e cursos predominantemente orientados para a prossecução de estudos.

Mas, de facto, houve e há a assunção do currículo como sendo primordialmente académico e isto implicou um sistema hierárquico que nega a própria dialéctica da educação: diálogo e flexibilidade. O conservadorismo das visões académicas negou a mutualidade, implementando a resignação e a passividade dos seus próprios alunos. Isto é sintomático, de um modo particular, de relações sociais em que as mudanças de métodos, ou de organização escolar, nada mais são do que a mistificação de uma estrutura hierárquica que, através do currículo, contradiz outras aspirações e ideais.

É preciso que se compreenda que as disciplinas não são destilações finais de um conhecimento imutável e definitivo. Não são estruturas e textos incontestáveis e fundamentais. O conhecimento e o currículo são realizados num contexto social e, originalmente, são gerados, concebidos e produzidos neste contexto: “A ideia de criar um mundo comum, com o distinto contributo de todos. Ao participar nesta experiência partilhada, aprende-se muito, embora ninguém se proponha ensinar ninguém. E uma das coisas que se aprende é ver o mundo do ponto de vista do outro, cuja perspectiva é muito diferente” (ARMSTRONG apud GOODSON, 2001. p.75). A própria filosofia tem se colocado acima dos conflitos curriculares, até porque ela pretende ser uma actividade racional e lógica. Isto é, a sua resistência às influências sociais mostram que o relacionamento da Filosofia da Educação com o desenvolvimento da mente nada mais tem feito do que contribuir para a ênfase dada à soberania das disciplinas intelectuais.

O currículo tem abonado uma ordem social de eleitos que, por demonstrarem facilidade nas matérias académicas, justificam esta eleição e prossecução dos estudos universitários. Incoerentemente, o trabalho académico é avaliado quer como processo de aprendizagem, quer como produto apresentado. Aos *outros* é ensinado o *resto*. De ambas as formas ocorre a alienação. A aprendizagem não tem que ser alienante. É possível descortinar relações e conexões: “[...] a aprendizagem não tinha que ser alienante e que a conectividade era possível. Era, igualmente, aprender que a desarticulação era, muitas vezes, socialmente construída” (GOODSON, 2001, p.84).

“Experienciar o que ‘poderia existir’, em termos de ciências sociais, foi ao mesmo tempo, aprender o que “não era permitido existir”. Aprender o que era possível, [...] significou ser informado, com uma clareza inesquecível, como o currículo, a cultura e a classe estavam, irrevogavelmente, imbricados” (GOODSON, 2001, p.84).

A aparente desarticulação no processo de ensino-aprendizagem é também ela socialmente construída, isto é, currículo, cultura e classe estão *entelhados*. A organização, transmissão e avaliação do conhecimento, bem como as suas mudanças, reflectem a distribuição do poder e os princípios do controlo social. A relação entre escolarização e o poder não é uma reflexão posterior. É uma parte constitutiva da verdadeira essência da escola. As visões, por vezes, antagónicas sobre a escola são formas diferentes de denominar e dominar o mundo. Há um carácter socialmente contextualizado de todas as políticas e práticas educativas. Sem este reconhecimento não é possível ter uma compreensão estrutural de como e por que razão as escolas participam na criação de *vencedores* e *perdedores*.

A escola é o lugar do antissenso comum. O conhecimento popular não é um conhecimento *sério*. A *patologia* de que sofre o conhecimento do quotidiano deve-se à comparação com o currículo académico tido como neutro e edificante. Mas esse conhecimento não é uma montagem neutra de saberes. Há uma asserção da autoridade cultural que nas escolas produz significados e resultados. A realidade diária é deixada de fora, porque a sala de aula deve ser o lugar onde o conhecimento está liberto do particular:

[...] o aluno depressa aprende o que é que, do exterior, pode ser trazido para o quadro pedagógico. Este enquadramento faz também com que o conhecimento educacional se torne algo que não é corrente, que é esotérico e que dá àqueles que o possuem um estatuto especial. [...] quando este quadro é

flexibilizado, de modo a incluir as realidades quotidianas [...] não simplesmente para a transmissão do conhecimento educacional, mas para propósitos do controlo social do desvio. O enfraquecimento deste quadro ocorre, normalmente, com as crianças menos 'capazes', a quem desistimos de educar. (GOODSON, 2001, p.86).

Liberto da vida, o conhecimento aparece-nos como abstracção, cuja estrutura e compartimentação do saber em disciplinas são indiferentes àquele que aprende. O esforço do ensino profissional está nesta necessidade de ligar o conhecimento à vida, mas não à vida dos homens. Refere-se à vida profissional que há de vir. As próprias orientações curriculares desta via de ensino são de tal modo abertas que a sua amplitude não só produz ambiguidade científica, como desvirtua os princípios reguladores do ensino profissional. Quanto aos currículos nacionais dos cursos gerais, estão completamente desligados de qualquer tipo de existência vital. Ao contrário do ensino profissional, o ensino académico orienta-se, na prática, pela literacia, com ênfase na escrita, e não na oralidade. A recusa da cooperação e dos trabalhos de grupo instiga ao individualismo, em nome da construção e selecção sociais. Os próprios educadores têm sido incentivados a se renderem às definições do conhecimento válido.

"Pode-se concluir que as formas hegemónicas do conhecimento são menos reforçadas pelo processo unidimensional da "socialização" do que pela conexão bem estabelecida entre os padrões de substituição de recursos e perspectivas de trabalho e de carreira que estes asseguram" (GOODSON, 2001, p.99).

A educação escolar não é apenas a expressão mais vasta da organização cultural e social que se ajusta a fins sociais particulares. Ela é também o lugar onde se mostram e se omitem elementos da realidade. De facto, são aqueles que estão no poder que decidem e definem o que deve ser entendido como conhecimento e de que maneira diferentes grupos poderão ter acesso a ele. É ainda o poder que relaciona as várias áreas do conhecimento e define aqueles que a elas terão conhecimento e é também o poder que decreta quem é que irá disponibilizar essas áreas do conhecimento. Disciplinas, vias de ensino e cursos têm servido para diferenciar os alunos.

Referências

ALVES, M. J. *Crisis e dilemas do ensino secundário: em busca de um novo paradigma*. Porto: ASA, 1999.

- APPLE, M. *Ideologia e currículo*. Porto: Porto Editora, 1999.
- AZEVEDO, J. *Sair do impasse: os ensinios tecnológico e profissional em Portugal*. Porto: ASA, 1999.
- _____. *O ensino secundário na Europa*. Porto: ASA, 2000.
- CARNEIRO, R. *A educação primeiro*. Vila Nova de Gaia: FML, 2004.
- _____. *Desafios e alternativas*. In: COLÓQUIO/EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, 5. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999. p.126-142.
- CORREIA, M. A. *Escolas profissionais: entre o mercado de trabalho e o mercado escolar – estudo de caso*. 1995, 243f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- GOODSON, F. I. *O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora, 2001.
- GRÁCIO, S. *Política educativa como tecnologia social: as reformas do ensino técnico de 1948 a 1983*. Lisboa: Livros Horizonte, 1986.
- HUXLEY, A. *Admirável mundo novo*. Lisboa: Livros do Brasil, 2001.
- LAINS, P.; FERREIRA N. E. *Portugal em análise: antologia*. Viseu: ICS, 2007
- MAGALHÃES, A. M.; STOER, S. R. *A escola para todos e a excelência académica*. Brasil: Cortez, 2003.
- NÓVOA, A.; SANTA-CLARA, A. T. *Liceus de Portugal: histórias, arquivos, memórias*. Porto: ASA, 2003.
- ROCHA, M. C. *As escolas profissionais e a construção da identidade social e profissional dos jovens: uma análise de três situações*. 1995, 261f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- STEINER, G.; SPIRE, A. *Barbárie da ignorância*. Lisboa: Fim de Século, 2004.
- Legislação consultada:
- Constituição da República Portuguesa de 1976.
- Decreto-Lei 125/82.
- Decreto-Lei 31/87.
- Decreto-Lei n.º 26/89 de 21 de Janeiro revogado pelo Decreto-Lei n.º 70/93 de 10 de Março.
- Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de Agosto.
- Decreto-Lei 408/71.
- Decreto-Lei n.º 26/89.
- Decreto-Lei n.º 4/98.
- Decreto-Lei N.º 74/2004.
- Despacho 88/Me/83 a 11 de Outubro.
- Despacho Conjunto n.º 1013/2003.
- Lei 5/73 de 25 Julho.
- Lei n.º 46/86.

Lei nº 5/73, de 25 de Julho.

Portaria 550-C/2004.

Sites consultados:

Cronologia do ensino secundário in <http://educar.no.sapo.pt/CRONOLS.htm#1983>

CUNHA, P. F., Da Constituição Do Estado Novo Português 1933. Disponível em: <<http://hc.rediris.es/07/articulos/pdf/05.pdf>>. Acesso em: 20.janeiro.2008.

PCP. Disponível em: <http://www.pcp.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=10763&Itemid=245>. Acesso em: 20.jan.2008.

Outras fontes:

EURYBASE – Base de Dados de Informação sobre os Sistemas Educativos na Europa – O Sistema Educativo em Portugal 2006-2007.

Reforma do Sistema Educativo de 1983.

Recebido em: 01/02/10

Aprovado em: 07/05/10

A IMPORTÂNCIA DOS SABERES PEDAGÓGICOS NA PRÁTICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR¹

Egeslaine de Nez²

Vanessa do Nascimento Silva³

RESUMO: Este artigo teve como objetivo destacar a relevância dos saberes pedagógicos na prática do professor da educação superior. Num primeiro momento, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre formação de professores e saberes pedagógicos. Numa segunda etapa, implementou-se um estudo de caso na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *campus* de Colider/MT, através de questionários semiestruturados, distribuídos a professores e acadêmicos do curso de Licenciatura em Computação. Por meio da análise dos dados, percebeu-se que alguns professores enfatizam a importância desses saberes na sua prática e indicam que deles provém o conhecimento sobre metodologias, que podem ser desenvolvidas em sala de aula. Destaca-se que poucos professores tiveram acesso em sua formação inicial a estes saberes. Já os acadêmicos, compreendem a importância deles para o desenvolvimento dos estágios supervisionados e seu desempenho enquanto educadores. **PALAVRAS-CHAVE:** Saberes pedagógicos, docência, educação superior, formação de professores.

ABSTRACT: This article aims to highlight the importance of knowledge in teaching practice of teacher education. Initially, we conducted a survey of literature on teacher training and pedagogical knowledge. In a second step, implemented a case study at the University of Mato Grosso (UNEMAT), *campus* Colider/MT, through semi-structured questionnaires were distributed to teachers and students of undergraduate studies in Computer Science. Through data analysis, we noticed that some teachers emphasize the importance of this knowledge in practice, and indicate that they come from the knowledge of methodologies that can be developed in the classroom. It is noteworthy that few teachers had access to initial training for these skills. Have the students, understand their

¹ Artigo produzido a partir das pesquisas realizadas no Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Computação, na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, *campus* Vale do Teles Pires (Colíder).

² Mestre em Educação. Professora da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), *campus* Vale do Teles Pires (Colíder). *E-mail:* e.denez@yahoo.com.br

³ Graduada em Licenciatura em Computação. *E-mail:* wanessa_cherie@hotmail.com

importance to the development of supervised training and their performance as educators.

KEYWORDS: Pedagogical knowledge, teaching, college education, teacher training.

Introdução

Este artigo teve como proposta compreender e analisar a formação de professores, vislumbrando os conhecimentos para sua atuação dentro das salas de aula da educação superior, buscando a compreensão de quais saberes são necessários para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Assim, versou sobre os saberes pedagógicos dos professores de nível superior, abordando sobre a necessidade desses na docência. A pesquisa desenvolveu-se com os professores e acadêmicos do curso de Licenciatura em Computação, na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *campus* Universitário do Vale do Teles Pires, situado em Colider/MT.

Pretendeu-se identificar se é necessário que esses professores tenham, em sua formação inicial ou continuada, saberes pedagógicos para o exercício da prática docente nas salas de aula da educação superior, uma vez que é imprescindível reconhecer que a formação dos professores influencia diretamente no processo de ensino-aprendizagem dos discentes.

Deste modo, formulou-se a hipótese de que seria importante aos professores, principalmente os bacharéis, construir conhecimentos no decorrer de sua formação com relação aos saberes docentes, pois é por meio desses que se apresentaria a metodologia necessária para o desenvolvimento da docência, de forma a contemplar os objetivos propostos nesta modalidade de Educação.

Portanto, busca-se neste artigo refletir sobre a importância desses saberes no processo educativo, no âmbito da educação superior, para que a prática docente seja desenvolvida de forma eficiente, alcançando resultados positivos na aprendizagem.

1. Formação dos professores universitários

O nascimento das Universidades em terras brasileiras iniciou-se no século XIX. Masetto (1998) relata que os cursos superiores surgiram a partir de 1808, quando a corte portuguesa instalou-se no Brasil; antes desse período, quem quisesse ter um curso superior teria que ir para Portugal ou outro país da Europa. Durante essa época, havia uma preocupação com a formação intelectual da elite brasileira, já que o

interesse da Coroa Portuguesa era manter o Brasil como colônia, impedindo os possíveis ideais de independência.

Com esse episódio de mudança da corte para o Brasil e o rompimento da comunicação com o continente europeu, apareceu a necessidade de se formarem profissionais que suprissem a demanda por educação e, por consequência, percebeu-se que era preciso criar cursos superiores que fossem responsáveis por essa formação (MASETTO, 1998).

Assim, por volta de 1820, foram criadas as primeiras Escolas Régias Superiores: a de Direito em Olinda/PE, Medicina em São Salvador/BA e a de Engenharia no Rio de Janeiro (MASETTO, 1998). Esses cursos seguiram o modelo francês de universidade, que valorizava as ciências exatas, a tecnologia e desvalorizava as ciências humanas. Nesta época, os professores precisavam ter em sua formação unicamente o domínio do conhecimento de sua disciplina.

Masetto (1998) ainda destaca que, com o aumento dos cursos, houve a necessidade de aumentar o corpo docente, com profissionais de várias áreas de conhecimento. Para isso, procuravam-se indivíduos que possuíam êxito nas suas realizações, os quais pudessem ensinar aos alunos.

Para se entender a história da formação de professores no Brasil, é necessário, num primeiro momento, compreender o significado da docência, bem como sua funcionalidade no ensino, para posteriormente relacioná-la com a educação superior. Segundo Houaiss (apud BRITO; CUNHA, 2007, p. 195), "o termo docência, vem do latim *docere* (ato de ser docente), que tem como sentidos ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender". A docência é, pois, o ato de ensinar, de lecionar, de indicar o caminho do ensino e da aprendizagem, ou seja, aqueles a quem se deve levar a aprendizagem sobre determinado conteúdo ou assunto.

Complementando a caracterização da docência, a definição de ensinar é citada por Houaiss (apud BRITO; CUNHA, 2007, p.195): "[...] do latim *insignare*, que significa repassar, doutrinar, lecionar, transmitir, instruir". Nesse sentido, os termos docência e ensinar estão inter-relacionados, visto que ensinar é uma ação que o docente realiza na sua prática. Os sentidos dos dois termos trazem a ideia da transmissão, instrução ao aluno, que é o alvo final e principal desses processos.

Porém, a ação docente e o ensinar transcendem o pensamento de que educar é simplesmente transmitir informações e idéias. A docência é muito mais, faz fazer com que os alunos desenvolvam o senso crítico, é

fazer com que sejam capazes de aprender, é terem a percepção que podem relacionar o conteúdo aprendido em sala de aula com o seu cotidiano.

Brito e Cunha (2007) complementam ainda que a docência, ao longo dos anos, foi entendida como uma peculiaridade do exercício do docente, pois é nela que o ato de ensinar está inserido. Esse termo torna-se um apontador da formação do que é ser professor e de suas funções. Ser professor não é uma profissão simples de se desempenhar, pois trabalha na formação dos profissionais de todas as áreas do conhecimento. Desse modo, há que ressaltar que a formação deve ser desenvolvida contemplando diversos aspectos.

Castro Júnior (2008, p.73) vem colaborar, enfatizando que “ser um profissional da educação significa participar da emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social”. Isso confirma a importância que o docente exerce durante o exercício de sua profissão, em especial, na educação superior, na qual são formados os profissionais que irão desempenhar funções específicas na sociedade.

Chaves (2009) relembra Pimenta, comentando que a interdisciplinaridade deve estar inserida na formação dos professores, para que estes incorporem, em sua docência, essa prática, sendo assim possível a inserção do conhecimento específico da disciplina no cotidiano dos alunos.

Por isso, também há a necessidade de se conceituar a formação, que segundo Knowles e Cole (apud MIZUKAMI, 2003, p.13), é compreendida “[...] como um *continuum*, ou seja, um processo de desenvolvimento para a vida toda – *career-long* ou *life-long career*” [grifo do autor]. Indica-se, desta forma, que a formação ocorre ao longo de sua prática, através das experiências em sala de aula, no relacionamento com os discentes e nas divergências que acontecem ao longo desse processo.

Mizukami (2003, p.17) contribui destacando que “o sucesso do professor dependerá de sua capacidade de manejar essa complexidade e resolver problemas práticos, integrando com criatividade o conhecimento técnico”, ou seja, o docente deve alinhar o conhecimento adquirido na sua formação, com sua prática em sala de aula.

Pimenta (2000, p. 41) também esclarece que: “a formação de professores é responsabilidade da universidade, porque ensinar é um fenômeno complexo. Para fazer um ensino de qualidade social são necessários profissionais qualificados”. Percebe-se que a universidade é

o lugar onde acontece a formação de professores, uma vez que, são ensinados os princípios que são a base de sustentação do futuro educador.

Partindo desses pressupostos e sabendo da importância dos cursos de graduação, deve ser dada uma atenção especial à formação dos professores que atuam na educação superior, na intenção de auxiliar no desenvolvimento de sua prática docente. Brito e Cunha (2007, p. 200) indicam:

[...] a respeito da formação do professor universitário, a ausência de discussões, no interior da academia, sobre seu exercício docente, de questões que propiciem ao sujeito reconhecer a docência como eixo norteador de sua prática, também contribuem para causar dificuldades de entender até quem é o professor e o que o define como tal.

Entende-se que não se tem dado a devida atenção para o exercício da docência no âmbito da educação superior, ou seja, nem sempre acontecem discussões acerca da prática docente. Esses momentos poderiam originar reflexões das práticas universitárias, se estão alcançando os objetivos, se os discentes estão conseguindo acompanhar e assimilar o conteúdo que lhes é ensinado. Nesse contexto, Brito e Cunha (2007, p. 193), ainda complementam que:

[...] a formação para atender à demanda pedagógica – exigência mínima do exercício docente, que é feita em cursos de pós-graduação, não tem dado conta de administrar tal responsabilidade. Como consequência, o abismo entre a sala de aula, a pesquisa e a extensão se tornam cada vez mais materializados nas práticas dos professores universitários [...], dessa forma, é muito comum que os saberes do professor relativos à sua função e à sua profissão sejam adquiridos ao longo de sua carreira.

Desta forma, apresenta-se a percepção de que há pouca discussão na formação dos professores no que tange aos conhecimentos pedagógicos. Esses conhecimentos são oferecidos em cursos de pós-graduação e somente com esses cursos nem sempre é possível abranger toda necessidade dos saberes relativos à docência. Seria importante, então, que esses conhecimentos se integrassem à formação inicial do professor, para auxiliarem o professor a desenvolver suas práticas na sala de aula.

Neste processo de formação e discussão, o docente precisa reconhecer os conhecimentos pedagógicos e também necessita saber do

conteúdo a ser aplicado em sala; assim Shulman (apud GAIA, 2003) destaca a importância de o professor ter domínio específico de sua disciplina. Ressalta-se, aqui, o quanto é importante para o docente esse conhecimento, para que se possam trabalhar os conteúdos de acordo com a realidade e o cotidiano dos alunos e estes sejam capazes de compreender o assunto e o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma efetiva.

Shulman, citado por Gaia (2003, p.43), indica que

[...] o bom ensino recai na capacidade do professor em conhecer profundamente o que está ensinando (conteúdo específico) e utilizar os conhecimentos pedagógicos gerais a fim de transformar o conteúdo em formas de atuação que sejam pedagogicamente eficazes e de fácil adaptação às diversas realidades encontradas dentro de uma sala de aula, devido à diversidade de alunos e contextos. Influenciado tanto pelo conteúdo específico da disciplina quanto pelo conhecimento pedagógico, o conhecimento em si surge e cresce quando os professores transformam seu conhecimento de conteúdo específico, tendo em vista os propósitos de ensino.

Assim, parte-se do princípio de que o professor deve ter conhecimentos para desempenhar a docência e, na maioria das vezes, esses conhecimentos acerca do que é ser docente não se encontram na formação inicial dos professores. Surge, a partir disso, a demanda de formação continuada, que, segundo Miranda (2007, p. 167), é um “[...] processo contínuo, relacional e interativo, que pode ocorrer em diferentes espaços e tempos”. Ou seja, dar continuidade à formação inicial, buscando conhecimentos para aperfeiçoar a prática docente.

Constata-se, neste sentido, que a formação de professores da educação superior necessita de atenção especial, haja vista a necessidade do conhecimento pedagógico, para que, desse modo, os professores apliquem o conteúdo específico da disciplina de uma forma compreensível para os alunos, visando a alcançar resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, pode-se verificar que ainda não se tem facultado a devida importância para a docência na educação superior. Observa-se, através do exposto por Reali e Mizukami (2003, p.151),

[...] que a ênfase é dada a processos de formação inicial e continuada de professores de Ensino Infantil, Fundamental e Médio, considerando diferentes áreas

e até mesmo modalidades de ensino. A docência no Ensino Superior é ainda território que apresenta iniciativas tímidas – comparativamente às demais [...].

Nota-se que é uma das modalidades de ensino mais importantes para a formação de profissionais e de professores, porém, a Educação Superior nem sempre dispõe de medidas que possam melhorar a prática docente.

Miranda (2007) enfatiza que o professor necessita fazer análises e reflexões dos problemas que vão surgindo, visto que a educação superior é uma área dinâmica em constantes transformações. Logo, a formação continuada poderia suprir a necessidade de estar adquirindo habilidades para acompanhar esse dinamismo.

Segundo Miranda (2007, p.169-170):

Sabe-se que inovar gera conflitos, dúvidas, desequilíbrios, desencadeados, principalmente, pela necessidade de retomar algumas concepções, tais como: **currículo**, que assume uma dimensão interdisciplinar, multicultural e intercultural; **metodologia**, embasada nos princípios da diversidade, heterogeneidade e complexidade; **avaliação**, ampliada para além dos instrumentos e analisada com base em suas implicações sociais mais amplas, com seus mecanismos de inclusão e exclusão. [grifos do autor].

Percebe-se que o professor deve inovar suas práticas, deve estar aberto a mudanças, embora no início as transformações possam causar impactos. É nesse sentido que a formação continuada vem auxiliar o docente a entender essas mudanças.

Especificamente, na área da educação superior, existem poucos relatos e discussões sobre a formação continuada. Oliveira (apud MIRANDA, 2007, p.180) destaca que “trata-se de uma questão crucial, que a universidade, por perplexidade, ingenuidade, descaso ou falta de recursos, vem negando-se a enfrentar de maneira efetiva e propositiva”. É necessária uma análise sobre a prática de seus docentes, pois, por meio dessas reflexões, o professor é capaz de compreender sua importância no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, a formação continuada de professores deve oferecer conhecimentos que possam contribuir para o desenvolvimento da prática do professor dentro das salas de aula nas universidades. Esse é um assunto complexo, mas também imprescindível para analisar a formação dos

docentes, para que aconteçam avanços importantes nessa modalidade da Educação.

2. Os saberes pedagógicos e sua importância na prática docente

Atualmente há muitas reflexões sobre a formação de professores da Educação Básica e quais são os saberes necessários para que eles desenvolvam a docência. Para uma prática coerente, o professor precisa conhecer os saberes pedagógicos. Tardif (2007, p. 37) descreve sobre esses saberes, indicando que “[...] apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa”.

Ou seja, por meio desses saberes, os professores podem refletir sobre sua prática docente e, dessa forma, perceber se estão alcançando seus objetivos no processo de aprendizagem. É necessário destacar que, conjuntamente a esses saberes, existem vários outros também importantes na formação do professor. Tardif (2007) destaca que

[...] pode-se chamar de *saberes profissionais* o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. (p. 36).

[...] a prática docente incorpora ainda *saberes sociais* definidos e selecionados pela instituição universitária. Estes saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. Podemos chamá-los de *saberes disciplinares*. São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. (p. 38).

[...] ao longo de suas carreiras, os professores devem também apropriar-se de *saberes que podemos chamar de curriculares*. Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os

saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar. (p. 38).

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem *saberes específicos*, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de *saberes experienciais ou práticos*. (p. 38-39 – grifos meu).

Observa-se, dessa maneira, que o saber docente é constituído por vários saberes, tais como: os saberes curriculares, os saberes sociais, os profissionais, o conhecimento específico e também os conhecimentos pedagógicos que auxiliam o professor no desenvolvimento de suas aulas. Esses saberes tornam-se aliados do processo de ensino-aprendizagem, trazendo conhecimentos importantes para o desempenho da docência.

Gaia (2003, p.32) complementa que

[...] de um professor é requerido muito mais do que simplesmente ter conhecimento de conteúdo. Requer-se a habilidade de transformá-lo. Para isso, não basta conhecimento sintático e substancial de uma disciplina, precisa-se de Conhecimento Pedagógico Geral, que é o conhecimento de alunos e ensino, de currículo e contexto, de objetivos e propósitos, conhecimento de pedagogia.

Logo, é necessário, para o desenvolvimento da prática docente, o conhecimento específico e também os conhecimentos pedagógicos que auxiliam o professor a trabalhar o conteúdo da disciplina de forma mais compreensível para os alunos. Porém, percebe-se que alguns docentes bacharéis, especificamente na educação superior, devido à sua formação técnica, recebem conhecimentos específicos de seu curso e quase nenhum conhecimento sobre os saberes pedagógicos, os quais são necessários ao desenvolvimento das aulas.

A importância do conhecimento pedagógico é justamente, na perspectiva do docente, aprimorar sua prática em sala de aula. Assim,

pode auxiliar na atuação em sala de aula. Tardif (2007, p.117) acrescenta que

[...] a pedagogia é o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Noutras palavras, do ponto de vista da análise do trabalho, a pedagogia é a 'tecnologia' utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução) [grifo do autor].

Por esse motivo, o saber pedagógico é um artifício para os docentes da educação superior, tornando-se um aliado do processo de ensino-aprendizagem, trazendo a eles conhecimentos importantes para o desempenho da docência. Embora na educação superior haja certa recusa dos docentes deste conhecimento pedagógico, Masetto (1998) indica que

[...] esse é o ponto mais carente de nossos professores universitários, quando vamos falar em profissionalismo na docência. Seja porque nunca tiveram oportunidade de entrar em contato com essa área, seja porque a vêem como algo supérfluo ou desnecessário para sua atividade de ensino. (p.20).

Portanto, percebe-se que existem professores universitários que muitas vezes desconsideram esses saberes; assim, esse conhecimento ainda enfrenta barreiras na modalidade da educação superior. Porém, o destaque deve ser no sentido de enfatizar a importância dos saberes docentes para que os professores possam aperfeiçoar suas práticas, buscando a compreensão de que as experiências podem ser compartilhadas, transformando a sala de aula num espaço participativo e interativo.

O docente precisa entender que, para desempenhar a docência, deve conhecer outros saberes. Leite (2008, p.748) explica que

[...] além do conhecimento da disciplina que irá ensinar, o docente precisa ter condições para compreender e assegurar-se da importância e do desafio inerente ao processo de ensino aprendizagem e dos princípios em relação ao caráter ético da sua atividade docente. São saberes docentes necessários ao professor, que ainda se constituem como conhecimentos novos para as instituições e para os pesquisadores que atuam na formação desse profissional.

É nesse sentido que os conhecimentos pedagógicos auxiliam na construção dos saberes docentes dos professores universitários, visto que, através dos saberes, é possível diminuir a distância entre estes e os alunos. Guimarães (2009) ainda enfatiza que o saber pedagógico ultrapassa o ambiente da sala de aula, alcançando a sociedade, integrando a vida do indivíduo.

Outro ponto de relevância que trata do saber pedagógico são os conhecimentos didáticos do conteúdo, que aliados aos conhecimentos pedagógicos, podem auxiliar na aprendizagem dos alunos. Para exemplificar, Castro Júnior (2008) define conhecimento didático como a habilidade de

[...] escolher, criticar, adaptar e utilizar materiais e recursos para a matéria que se vai ensinar, conhecendo as estratégias e métodos de ensino que possam tornar o conteúdo compreensível e interessante para os estudantes; saber identificar as concepções dos estudantes e possíveis equívocos conceituais sobre conteúdos tratados no âmbito de uma disciplina. (p.72).

Assim, o professor que utiliza o conhecimento didático é capaz de adequar, empregar métodos e recursos na disciplina que leciona; pode usufruir desses métodos no processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que os alunos fiquem interessados pelo conteúdo. Desse modo, pode-se perceber que se o conhecimento didático fosse mais utilizado na educação superior, os discentes ficariam mais informados sobre o desenvolvimento da disciplina.

Através destas indicações, é possível compreender a importância dos saberes pedagógicos no desenvolvimento da prática docente da educação superior e a utilização dos mesmos no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no espaço universitário.

3. Um estudo de caso sobre os saberes pedagógicos na UNEMAT - campus de Colíder

No decorrer deste artigo foi discutida a formação dos professores e a importância dos saberes pedagógicos na prática docente, em especial, da educação superior. Num segundo momento, foi realizada uma pesquisa de campo, através de um questionário semiestruturado, aplicado a acadêmicos e professores do curso de Licenciatura em Computação, do *campus* de Colíder/MT, na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), caracterizando um estudo de caso.

3.1 Os alunos do curso de licenciatura em Computação

A primeira parte do questionário incluía uma identificação que solicitava aos acadêmicos: sexo, idade e semestre que o mesmo estava cursando, a fim de caracterização dos participantes. Após esses dados iniciais, havia oito (08) questões relacionadas à temática pesquisada.

O questionário foi aplicado aos acadêmicos do 3º ao 8º semestres, totalizando cento e vinte e seis (126) entrevistados. Essa quantidade de acadêmicos representa quarenta e cinco por cento (45%) do total de alunos do curso. Dentre esses entrevistados, sessenta e três (63) são do sexo masculino e sessenta e três (63) são do sexo feminino.

Houve a impossibilidade de conseguir cem por cento (100%) dos alunos devido aos horários e as disciplinas e como há alunos que estudam disciplinas em vários semestres, não seria exequível repetir o questionário com estes.

Quanto à faixa etária, percebeu-se que a maioria dos alunos são jovens de 18 a 25 anos de idade (setenta e seis por cento – 76%); dezesseis por cento (16%) estão entre 26 a 30 anos; o restante, cinco por cento (5%), está acima de 32 anos de idade. Isso possibilita dizer que são alunos que concluíram o ensino médio há pouco tempo e que já ingressaram na Universidade em busca de formação superior.

Partindo para as questões específicas, uma das perguntas solicitava se os professores utilizavam metodologias diferenciadas em sala de aula e em quais disciplinas; cinquenta e dois por cento (52%) dos alunos responderam que sim. Trinta por cento (30%) disseram que isso acontece em algumas disciplinas, seis por cento (6%) informaram que não há uso de metodologias diferenciadas em nenhuma matéria e doze por cento (12%) dos entrevistados não responderam.

Quando perguntados em quais disciplinas o professor utiliza alguma metodologia diferenciada no desenvolvimento de suas aulas, os acadêmicos indicaram as disciplinas de Metodologia de Ensino e Didática para Ciência da Computação como as que mais aplicam essas metodologias. Como exemplos de atividades, foram citados: dinâmicas, debates, músicas, brincadeiras, filmes, entre outras. Pode-se analisar, dessa forma, que os professores dessas disciplinas, que possuem o saber pedagógico, acabam planejando suas aulas com metodologias dinâmicas e tornam o conteúdo mais acessível aos alunos dessa amostra pesquisada.

Para confirmar essa proposição, um relato de acadêmico indica que são utilizados: “[...] Debates, dinâmicas que se relacionam com o tema da aula. Principalmente nas matérias didáticas. Exemplo. Informática na Educação Infantil, Teleducação e Ensino à Distância”, confirmando assim

a importância dos conhecimentos didáticos para despertar o interesse dos alunos.

Outro aluno relatou que: “nem todos utilizam metodologias diferenciadas, mas os que utilizam, aplicam, geralmente, dinâmicas e recursos multimídias diversos. Principalmente os da área Educacional”. Aqui há outra indicação de que os professores que são da área pedagógica dessa instituição acabam sendo os que mais se utilizam dessas práticas no decorrer de suas aulas.

A próxima pergunta do questionário solicitava aos acadêmicos: “Você acredita que se o seu professor utilizasse outras metodologias no desenvolvimento das aulas facilitaria a compreensão das matérias?” Assim, foram obtidos os seguintes dados: setenta e seis por cento (76%) dos alunos afirmaram que sim. Destaca-se que as metodologias diferenciadas trazem a possibilidade de atrair a atenção dos alunos, contextualizando esses conteúdos no cotidiano. Desse modo, o saber pedagógico traz subsídios aos professores em relação às metodologias, uma vez que elas provêm do conhecimento pedagógico.

Noutro questionamento, foi solicitado aos alunos se os saberes pedagógicos são importantes para o desempenho dos professores em sala de aula: noventa e seis por cento (96%) disse que os referidos saberes são importantes para o desenvolvimento da prática dos docentes, aproximadamente dois por cento (2%) não soube informar e menos de dois por cento (2%) não respondeu ao questionamento.

Um acadêmico relatou: “O desempenho do professor está muito relacionado a sua formação, os professores com formação que não é licenciatura, atuam de forma mais rústica e às vezes deixam a desejar em relação a metodologia utilizada em sala de aula”. Faz-se necessário lembrar que o saber pedagógico é imprescindível no processo de ensino-aprendizagem, auxiliando não somente o aluno, mas também o professor, que se conscientizará sobre o desenvolvimento de sua prática docente.

Outro aluno afirmou: “Sim, com certeza haja vista que as diversas metodologias aguçam o interesse do aluno se forem bem aplicadas e planejadas”. Isso ressalta que metodologias diversificadas estimulam o interesse dos alunos sobre o conteúdo aplicado.

O último questionamento solicitava aos alunos quais são as principais características que um bom professor precisa desenvolver. A resposta era aberta e o aluno poderia enumerar várias qualidades; dentre elas, didática e metodologia foram citadas por quarenta e quatro (44) alunos, trinta e seis (36) estudantes mencionaram domínio do conteúdo

por parte do professor, bom relacionamento com alunos foi uma característica citada por vinte e três (23) discentes.

O restante dos entrevistados indicou outras qualidades, como: compreensão das dificuldades dos alunos, criatividade/dinamismo, planejamento, flexibilidade, interação, paciência, responsabilidade, bom senso, profissionalismo, entre outras. Observa-se que os alunos enfatizaram a importância da didática e da metodologia para a construção de uma boa prática, uma vez que o professor que tem como base o saber pedagógico agrega conhecimento para desenvolver um bom relacionamento com seus alunos, atendendo-os de forma satisfatória.

Através da análise desses dados da pesquisa, confirmou-se a proposição da relevância dos saberes pedagógicos, na medida em que os alunos afirmaram que aulas desenvolvidas com metodologias diferenciadas são mais atrativas e garantem melhor a percepção dos assuntos. Logo, os professores munidos de conhecimento pedagógico são capazes de aprimorar sua docência, de forma a ajudar seus alunos a diminuir suas dificuldades de aprendizagem, reduzindo, assim, a distância entre professor e aluno.

3.2 Os professores do curso de licenciatura em Computação

Aos professores da UNEMAT também foi aplicado um questionário semiestruturado com quinze (15) perguntas com identificação, contendo sexo, idade, graduação, ano de término da mesma, se está fazendo alguma especialização ou mestrado e questões relacionadas à sua formação pedagógica.

Foram distribuídos questionários para os professores totalizando catorze (14) entrevistados, uma vez que esta quantidade representa oitenta e sete por cento (87%) do total de professores do curso de Licenciatura em Computação, que são ao todo vinte (20) docentes, sendo onze (11) efetivos e nove (9) interinos.

Alguns professores não foram entrevistados, pois uma professora está afastada para qualificação, outra professora não respondeu pelo fato de ser orientadora deste trabalho e não quis tornar as respostas do questionário tendenciosas para a temática; uma outra professora não respondeu, porque ingressou na universidade após a distribuição dos questionários aos professores. Além desses, há um professor cedido à sede administrativa, UNEMAT – Cáceres/MT. Outro questionário foi entregue a um entrevistado, entretanto, este não devolveu o documento.

Dentre esses entrevistados, dez (10) são do sexo masculino e quatro (4) são do sexo feminino. Quanto à formação inicial, têm-se: seis (06) graduados em Licenciatura em Computação, dois (02) em Matemática,

dois (02) em Ciência da Computação, um (01) em Engenharia da Computação, um (01) Licenciado em Letras, um (01) em Tecnologia em Informática e um (01) não respondeu. Observa-se que o corpo docente do curso é composto por profissionais de várias áreas e cada um acaba possuindo um conhecimento diferenciado a respeito da docência.

Apurou-se que a maior parte dos professores é jovem, seis deles (06) estão na faixa etária dos 22 a 27 anos, cinco (05) têm entre 29 e 40 anos e apenas três (03) têm acima de 40 anos. Foi perguntado aos professores quanto tempo atuam na educação superior; verificou-se que dois (02) professores lecionam há menos de um ano na educação superior e nove (09) trabalham nessa modalidade de um a cinco anos e três (03) são docentes universitários há mais de cinco anos.

Quando perguntado se fez ou está fazendo pós-graduação, oitenta e cinco por cento (85%) respondeu com respostas afirmativas e apenas catorze por cento (14%) não está estudando neste momento. Dentre esses, sete (07) realizaram cursos de especialização, três (03) fizeram mestrado, um (01) possui doutorado, dois (02) disseram não estar estudando e um (01) não respondeu à pergunta.

Uma das questões abordava o motivo da escolha da docência na educação superior; alguns responderam ser a área mais interessante na sua formação. Além disso, registraram também que a educação superior proporciona a possibilidade de formação continuada e que os assuntos são mais atraentes, conforme se confirma neste relato: “porque os conteúdos são mais interessantes, os alunos são de faixa etária mais elevada e, principalmente, pela possibilidade de pesquisa”.

Outros professores disseram que estão nessa área porque foram aprovados no concurso da universidade; um professor afirmou que quer colaborar com o curso de Licenciatura em Computação; além disso, é uma modalidade que se identificou durante o desenvolvimento dos estágios do curso.

Outro entrevistado disse ter escolhido a educação superior por ter afinidade nesse campo. Um professor afirmou que foi um processo, pois atuou em todos os níveis de ensino; os docentes afirmaram também que a educação superior traz um espaço de crescimento profissional e de construção de conhecimento.

Para finalizar, um docente disse ter escolhido esta área pelo “prazer de estar em sala de aula”. Entende-se que os professores estão na educação superior por diversos motivos, sendo interessante se destacar que esta modalidade pode posteriormente oferecer oportunidades de

crescimento profissional e financeiro e agregar profissionais com interesses diversos, conforme indicado nas respostas anteriormente.

Uma das questões solicitava aos professores se antes de atuarem em sala de aula, tinham tido algum tipo de preparação para iniciar sua prática docente; sessenta e quatro por cento (64%) dos professores afirmaram que sim, trinta e cinco por cento (35%) disse não ter tido nenhum tipo de preparação e um por cento (1%) por cento não respondeu.

Quanto aos que tiveram preparação, asseguraram que fizeram estágios durante a graduação, tiveram disciplinas que os ajudaram na formação. Um professor relatou ter lecionado no ensino médio, outro diz que antes de ingressar na educação superior trabalhou em cursos de informática; houve o relato de um entrevistado que ministrou cursos extracurriculares (escolas profissionalizantes) para jovens e isso o auxiliou na preparação para a docência.

Outro entrevistado indicou que a Especialização em Didática do Ensino Superior foi uma preparação para a sala de aula e, para finalizar, um professor diz ter aprendido "na prática", ou seja, através de suas experiências. Logo, é importante relatar que todas essas situações vivenciadas antes da educação superior auxiliaram os professores em suas práticas, embora poucos tenham afirmado que tiveram uma formação pedagógica específica antes de ingressar na docência.

Questionou-se aos docentes se estes utilizam metodologias diferenciadas em sala de aula: setenta e oito por cento (78%) assegurou que sim e vinte e um por cento (21%) expôs que dificilmente usa outras formas de metodologia, além da aula expositiva. Como havia sido perguntado aos alunos se seus professores utilizavam essas metodologias diferenciadas e a maioria respondeu positivamente, é possível perceber que há uma correlação entre as respostas dos docentes e dos acadêmicos que afirmaram esse uso por seus professores.

Dentre as metodologias, o grupo destacou a utilização de dinâmicas, debates, música, seminário, trabalhos em grupo, associação com elementos do cotidiano, jogos e brincadeiras. É importante se destacar que muitas vezes os professores não aplicam essas metodologias por não as conhecerem; desse modo, percebe-se a importância dos saberes pedagógicos, pois estes ofertam aos docentes conhecimentos e reflexões acerca de como empregar essas metodologias em sala de aula, auxiliando na aprendizagem discente.

Perguntados se procuram refletir sobre suas práticas docentes, todos os professores afirmaram que sim; entende-se, desta forma, que todos procuram fazer reflexões sobre como estão desenvolvendo a docência. Seguiu-se a essa pergunta uma outra, solicitando se faziam

avaliações de sua atuação em sala de aula: sessenta e quatro por cento (64%) disse que sim, vinte e oito por cento (28%) diz que não e oito por cento (8%) afirma que às vezes realizam avaliações. Essas avaliações são feitas com os alunos por meio de sugestões ou através de autoavaliação.

Um professor relata: “estas avaliações (ou feedbacks) são feitas quando em contato direto com o aluno, que é o alvo de minha prática docente”. Entende-se que os professores procuram uma forma de avaliar sua atuação em sala de aula. Essa avaliação da prática docente é necessária, pois o professor pode ver onde se encontram as dificuldades dos alunos; assim, o docente é capaz de constatar e tentar sanar as dúvidas com relação aos assuntos abordados nas disciplinas.

Quanto à formação continuada, foi solicitado se a instituição oferece esse tipo de capacitação: cinquenta por cento (50%) disse que a universidade não promove esta formação, trinta e cinco por cento (35%) afirmou que sim e quinze por cento (15%) não respondeu a pergunta.

Portanto, verifica-se que a instituição poderia proporcionar aos professores uma formação continuada na área da docência na educação superior, discutindo novos métodos, formas para aperfeiçoar a atuação do professor em sala de aula. Essa capacitação poderia acontecer interna ou externamente, através de grupos de estudos entre os professores do *campus*, seminários, ou outras situações promotoras de formação continuada.

Seguiu-se a seguinte pergunta aos professores: se eles gostariam de participar de curso de formação continuada para aprimorar sua atuação em sala de aula. Os dados obtidos foram que a maioria dos professores (sessenta e quatro por cento – 64%) aceitariam participar de curso de formação continuada; em contrapartida, vinte e oito por cento (28%) não respondeu e oito por cento (8%) não gostaria de participar. Destaca-se que mesmo que a Universidade oferecesse esse tipo de formação, alguns professores não participariam dessa iniciativa.

Uma das últimas questões solicitava aos professores se eles consideravam importante os saberes pedagógicos na sua formação: noventa e dois por cento (92%) dos entrevistados disseram que os saberes são importantes e apenas um professor não respondeu a pergunta.

Com relação às justificativas solicitadas a essa questão, um professor destacou que “com esse conhecimento você pode aplicar técnicas de aprendizagem em outras áreas com sucesso, facilitando a aquisição do conhecimento pelos alunos”. Esse relato vem ressaltar a necessidade dos saberes pedagógicos na prática docente; o professor

afirma que esses conhecimentos vão auxiliá-lo a desenvolver metodologias diferenciadas para alcançar a aprendizagem dos alunos.

Outro professor esclarece que

[...] os saberes pedagógicos são imprescindíveis no processo ensino aprendizagem, uma vez que a principal função do professor é levar o aluno ao conhecimento, tornando-o uma pessoa crítica, autônoma e responsável, num processo de construção de novos saberes e, principalmente, da dignidade e auto-estima do aluno.

Isso contribui para a valorização do saber pedagógico, destacando suas contribuições para a docência, em especial, na educação superior, auxiliando na construção do conhecimento do aluno e fazendo com que o professor reflita sobre sua atuação em sala de aula.

Por meio dos resultados obtidos, observou-se a relevância do conhecimento pedagógico na formação dos professores e no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando reflexões sobre a prática docente e auxiliando na melhoria da compreensão dos alunos sobre os conteúdos desenvolvidos.

Considerações finais

Diante das reflexões realizadas ao longo deste artigo, foi possível perceber que discutir sobre a importância dos saberes pedagógicos na prática docente do professor universitário ainda representa certa complexidade, pois poucos deles recebem esses saberes em sua formação inicial.

Nota-se que os docentes reconhecem a relevância do conhecimento pedagógico, sabem qual é a sua constituição, porém, há a necessidade de estudos para que eles entendam como e de que forma podem aplicá-los na prática docente. Durante o processo de desenvolvimento desta pesquisa, houve a possibilidade de constatar a importância dos saberes pedagógicos na docência da Universidade e perceber que este tema ainda é pouco discutido dentro dos espaços universitários de um modo geral.

Verificou-se também que na instituição pesquisada há poucas ofertas de cursos destinados à formação continuada e que poderiam ser implementados estudos diversificados aos professores da universidade;

também não existem discussões para avaliar a docência na educação superior.

Sendo assim, o trabalho conseguiu alcançar seu objetivo, que se constituía em ratificar a importância do saber pedagógico para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem na educação superior. E, por conseguinte, propor como alternativa a inserção desses saberes na docência dos professores através de formação continuada.

Por meio do estudo de caso realizado sobre os saberes pedagógicos, foi possível compreender o quanto eles são úteis no desenvolvimento da prática docente, uma vez que foi constatado que alguns dos professores desse *campus* compreendem que é necessário o desenvolvimento do saber pedagógico para a docência.

Logo, o trabalho é de importância para que os professores reflitam suas práticas e para que o aluno consiga seu objetivo final, que consiste na aprendizagem dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Assim, é possível prosseguir com este tema na educação superior e propor outros caminhos que garantam a inserção desses saberes na formação dos professores universitários.

Referências

- BRITO, T. T. R.; CUNHA, A. M. O. A cultura acadêmica e os saberes produzidos na docência universitária. n: FONSECA, S. G. (Org.). *Currículos, saberes e culturas escolares*. Campinas: Alínea, 2007. p. 183-206
- CASTRO JUNIOR, R. *Educação superior: os saberes pedagógicos do bacharel docente*. Disponível em: <http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3685> Acesso em: 24.set. 2009.
- CHAVES, M. Formação de professores: saberes e identidades. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/19406/1/saberes-pedagogicos-e-atividade-docente/pagina1.html>> Acesso em: 20.jun.2009.
- GAIA, S. *Os professores de inglês e sua formação contínua*. 2003, 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.
- GUIMARÃES, J.G.S. *Os saberes pedagógicos de bacharéis docentes de uma instituição superior privada do Distrito Federal*. Disponível em: <http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4605>. Acesso em: 25.ago. 2009.
- LEITE, Y. U. F. A construção dos saberes docentes nas atividades de estágio nos cursos de licenciatura. In: EGGERT, E. et al. *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 747-765

- MASETTO, M. T. (Org.). *Docência na universidade*. 9.ed. Campinas: Papirus, 1998.
- MIRANDA, M. R. A formação continuada e o processo de (des) construção da cultura escolar, dos saberes e das práticas docentes. In: FONSECA, S. G. (org.). *Currículos, saberes e culturas escolares*. Campinas: Alínea, 2007. p.167-182.
- MIZUKAMI, M. G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EDUFSCAR, 2003.
- PIMENTA, S. G. *De professores, pesquisa e didática*. Campinas: Papirus, 2000.
- REALI, A. M. M.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). *Formação de professores: práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EDUFSCAR, 2003.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

Recebido em: 06/01/10

Aprovado em: 12/06/10

A CONTRIBUIÇÃO DO USO DE PORTFÓLIOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Loriége Pessoa Bitencourt¹

RESUMO: Neste artigo apresentamos os resultados de uma pesquisa realizada em sala de aula de um curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso, *campus* de Cáceres, durante três semestres letivos consecutivos, envolvendo um total de 56 acadêmicos. O objetivo da pesquisa foi compreender o papel desempenhado pelos portfólios como recurso didático no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Tendências da Educação Matemática. A pesquisa foi realizada a partir das experiências vividas, que foram registradas pela professora em diário de campo e também nos próprios portfólios elaborados pelos acadêmicos, que serviram de subsídios para as reflexões feitas neste trabalho. Concluímos que a utilização de portfólios é de suma importância como instrumento de acompanhamento e avaliação, tanto para o ensino quanto para a aprendizagem, e que é fundamental a forma de envolvimento dos sujeitos nessa construção.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores, educação matemática, portfólios.

ABSTRACT: This article aims to describe and reflect on the use of portfolios as an assessment tool in the teaching and learning process in an undergraduate course in Mathematics at the University of Mato Grosso, *campus* of Cáceres for three consecutive semesters, involving 56 students and a teacher. The record of the experiments was done by the teacher in a field diary and also in portfolios prepared by students and these served as subsidies for the reflections about this work. At the end of the three experiments, we conclude that the use of portfolios is of extreme importance as a tool for monitoring and evaluation, both for teaching and learning, and that is the fundamental form of involvement of the subjects in this construction.

KEYWORDS: teacher education, mathematics education, portfolios.

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Campus Universitário de Cáceres, Departamento de Matemática. *E-mail:* lori.pessoa@hotmail.com

1. Introdução

Com o objetivo de refletir sobre a produção acadêmica no campo das práticas pedagógicas, do trabalho docente e da formação de professores, neste artigo propomos apresentar os resultados de uma pesquisa realizada sobre o uso de portfólios na formação inicial de professores de Matemática.

O *locus* da pesquisa foi a sala de aula, a partir das experiências de docência com o uso de portfólios como instrumento de ensino, aprendizagem e avaliação por três semestres consecutivos, 2008/2, 2009/1 e 2009/2, as quais identificaremos, respectivamente, por experiência 1, experiência 2 e experiência 3. Estas foram desenvolvidas no curso de graduação em Licenciatura Matemática na disciplina de Tendências da Educação Matemática, envolvendo três turmas, num total de 56 acadêmicos.

No decorrer das três práticas pedagógicas com a utilização dos portfólios, fizemos o registro em diário de campo (papel e digital), com a intenção inicial de somente refletir sobre o processo. No entanto, com o passar do tempo, o acúmulo de dados importantes e as reflexões geradas na construção, problematizamos: qual a contribuição para o processo de ensino, aprendizagem e avaliação que o uso dos portfólios pode trazer para a formação inicial do professores de Matemática?

Sabemos, com base nas revisões bibliográficas, que o uso de portfólios tem sido cada vez mais frequente em todos os níveis de ensino, do básico ao superior. Pesquisas apontam que esse instrumento é eficaz e gera ótimos resultados, principalmente, no que diz respeito à ampliação da autonomia e diagnóstico para o professor (ALVES, 2003). A partir das informações que tivemos acesso por meio das pesquisas, percebíamos como necessária uma reflexão sobre a contribuição desse instrumento para a formação do professor de Matemática em uma disciplina da área pedagógica do curso.

2. O que são portfólios?

A partir de pesquisadores como Alves (2003), Pernigotti (2000) e outros, compreendemos por portfólios “uma alternativa de avaliação capaz de superar as formas tradicionais (classificatórias e excludentes)” (ALVES, 2003, p.102) e “uma forma diagnóstica e contínua de avaliação e acompanhamento de um trabalho desenvolvido, onde se pode problematizar hipóteses em várias situações” (SHORES; GRACE, 2001, p.7).

A partir desses conceitos, acreditamos que utilizar portfólios em cursos de formação de professores pode proporcionar o *continuum* desejado que se dá em espaços e tempos particulares, mas não limitados,

e que possibilita a reflexão como fio condutor de toda a dinâmica do movimento da aprendizagem da docência.

3. Mas por que o uso de portfólios em uma disciplina de um curso de Licenciatura em Matemática?

Inicialmente o interesse pelo uso do portfólio surgiu da necessidade de buscar alternativas de acompanhamento e avaliação do processo de ensino-aprendizagem em um curso de Matemática, no qual os acadêmicos não estão acostumados a ler e a produzir textos reflexivos sobre o que aprenderam, além de não darem o devido valor às disciplinas pedagógicas do curso, por acreditarem que *“ensinar, qualquer um ensina”*². A maioria dos acadêmicos do curso de Matemática têm como objetivo principal *“aprender muita matemática”*². Depoimentos como esses são frequentes e lançam a nós, professores formadores, desafios que nos fazem buscar alternativas para que revejam essas concepções tão fortes que foram construídas no decorrer de suas histórias de vida escolar, inclusive reforçadas no próprio curso de graduação. Acreditamos ser necessário saber muita matemática, mas só isso não basta para ensinar.

A disciplina na qual utilizamos o portfólio como instrumento de acompanhamento da construção de conhecimentos na sala de aula, de acordo com a matriz curricular do curso de Matemática, acontece no quinto semestre, ou seja, na segunda metade da formação. Nos semestres anteriores, os acadêmicos fazem disciplinas ligadas aos fundamentos da educação, tais como Filosofia da Ciência, Filosofia da Educação Matemática, Sociologia da Educação, Teorias da Aprendizagem e disciplinas da área específica da formação em Matemática, no entanto, nenhuma disciplina da área pedagógica propriamente dita. Ao chegarem ao quinto semestre, os acadêmicos se deparam com as primeiras disciplinas da área pedagógica, tais como: Laboratório de Ensino I, Estágio Curricular Supervisionado I e Tendência da Educação Matemática, cada qual com o foco no processo de ensino e aprendizagem em diferentes aspectos.

É a partir do quinto semestre do curso que os acadêmicos começam a perceber a formação de professores de uma maneira explícita e *“descobrem”* que para ser um educador não basta somente saber matemática; necessitam, além de saber muito bem os conteúdos específicos, saber ensiná-los e lidar com situações incertas da sala de aula. Em depoimentos, relatam:

² Fragmento da escrita de um aluno em seu portfólio.

[...] em sala de aula me deparei com situações as quais não sabia como resolver – não achei que precisava lidar com a indisciplina de uma turma de 40 acadêmicos, com o desinteresse por aprender, com acadêmicos drogados, com prostituição, [...], achei que bastava saber o conteúdo, entrar em sala, passar o que eu sabia e pronto. Para minha surpresa, eu não dei conta de resolver os problemas, não os de matemática, mas os da vida³

Depoimentos como esse desafiam professores formadores a encontrarem alternativas para refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem dos acadêmicos em processo de formação, a fim de (re)significarem suas concepções com a orientação e com o ponto de apoio para construção de redes de conhecimento e perceberem que no currículo da formação não deve haver isolamento ou prioridades, e sim a interação das disciplinas, a fim de compartilhar experiências.

Há alguns semestres em que a disciplina de Tendência da Educação Matemática vem sendo o “*porto seguro*”⁴ para os acadêmicos. O trabalho com portfólios nessa disciplina iniciou em 2005/2, antes das experiências refletidas neste artigo, com o trabalho de outra professora formadora⁵ e se estendeu com ela até 2007/2, sendo este a base inicial para as experiências refletidas aqui.

Os reflexos positivos a partir do uso deste instrumento de construção do conhecimento começaram a ser percebidos a partir de 2008/1, na elaboração das monografias realizadas por acadêmicos, demonstrados por meio da capacidade reflexiva superior ao incorporar conceitos e teorias sobre a Educação Matemática.

Compreendemos a Educação Matemática como o estudo das relações de ensino e aprendizagem de Matemática, estando na fronteira entre a Matemática, a Pedagogia e a Psicologia. Concebemos a Matemática como uma ciência importante na formação intelectual e social de crianças, jovens, adultos e professores. Para Fiorentini e Lorenzato (2006), a Educação Matemática está diretamente relacionada com a Filosofia, com a Matemática, com a Psicologia e com a Sociologia, mas a Antropologia, a Semiótica, a Economia e a Epistemologia têm também prestado sua colaboração. Ou seja, é uma área com amplo espectro, de inúmeros e

³ Fragmento da escrita de um aluno em seu portfólio.

⁴ Fragmento de escrita retirado das considerações finais de um portfólio elaborado por um aluno que participou da experiência 2, significando o que a disciplina representou na sua formação.

⁵ Referimo-nos à Professora Ms. Maria Stefani Rocha.

complexos saberes, na qual apenas o conhecimento da matemática e a experiência de magistério não garantem competência a qualquer profissional que com ela trabalhe.

Apesar de a Educação Matemática estar tão conectada com as diversas áreas da Educação, como formadora de professores neste curso, observamos a resistência dos acadêmicos nas disciplinas de Fundamentos da Educação e em todas as disciplinas que lhes eram oportunizados a leitura, a interpretação e a sistematização de ideias por meio da elaboração de sínteses ou textos reflexivos. Os acadêmicos relatavam: *“se eu quisesse ler e escrever tinha escolhido outro curso e não Matemática”*⁶ ou, ainda, *“escolhi o curso de matemática por ser bom em cálculo e não gostar de ler”*⁴. Essa reflexão era muito presente nas histórias de vida escolares dos acadêmicos, elaboradas como parte do trabalho com os portfólios.

Nas experiências vividas, percebemos que, ao chegar à disciplina de “Tendência da Educação Matemática”, o acadêmico demonstrava resistência, pois lhe era lançado o desafio de trazer todos os conhecimentos elaborados separadamente para dialogar, mostrando que para ser professor de Matemática é necessária a formação psicológica, filosófica, sociológica etc., além da formação específica. O diálogo entre as diversas áreas é fundamental, a fim de que se elabore uma aprendizagem significativa e contextualizada para poder ensinar Matemática.

Esses fatores, por si só, justificam o uso dos portfólios. Foi com a intenção de encontrar um instrumento que pudesse trazer subsídios para o professor diagnosticar, acompanhar, identificar as dificuldades diárias dos acadêmicos na construção do conhecimento necessário para ser um professor de Matemática que assumimos o desafio.

4. Os portfólios na formação de professores de Matemática

Ao iniciar a utilização dos portfólios, tínhamos a expectativa e o desafio de acompanhar e orientar o processo de construção do conhecimento dos estudantes. Após ter vivenciado a experiência por três semestres consecutivos com diferentes sujeitos, entendemos, a partir de Alves (2003, p.106), que o portfólio pode ser “um instrumento facilitador da construção, reconstrução e reelaboração do processo de ensino aprendizagem, ao longo de um curso ou de um período de ensino”, pois sua elaboração, por parte de cada estudante, “oferece oportunidades de refletir sobre o progresso na compreensão da realidade, ao mesmo

⁶ Fragmento de escrita retirado da História de vida escolar de um dos acadêmicos que participou da Experiência 1.

tempo em que possibilita introduzir mudanças necessárias, imediatas e contínuas, tanto por parte do professor como do próprio estudante" (ALVES, 2003, p.106).

No que se refere à avaliação, a utilização dos portfólios permite ao professor perceber o processo de elaboração e de construção do conhecimento com todas as idas e vindas realizadas por cada estudante, por tudo que esse sujeito traz para a reflexão e que julgou pertinente colocar em discussão, pois "para avaliar é necessário que o professor leve em consideração que as pessoas são diferentes, e possuem histórias diferentes, também suas necessidades e formas de aprender são diferentes" (PERNIGOTTI et al., 2000, p. 55).

Os portfólios permitem que o professor respeite o processo de aprendizagem, percebendo o acadêmico como um ser individual, singular, com suas limitações, além de permitir que o professor perceba-o como ser coletivo e plural, na medida em que socializa suas compreensões e as coloca em debate com o professor e o restante dos colegas.

Nesse contexto, o uso de portfólios na formação de professores de matemática pode ser um instrumento de avaliação e acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem que pode gerar importantes reflexões e se comportar como um fio condutor para o estabelecimento de redes de conhecimentos, tanto por parte do professor como do acadêmico.

5. O processo de pesquisa: a opção metodológica da investigação

Foi a partir da interrogação sobre nossas próprias práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina de Tendências da Educação Matemática, durante três semestres consecutivos, que surgiu a pesquisa descrita neste artigo.

Bicudo (1992, p.7) afirma que: "quando o professor de matemática interroga o que faz ao estar-com-seus-alunos na sala de aula de matemática e persegue sua interrogação de modo sistemático e rigoroso, está realizando pesquisa".

Compreendemos que quando Bicudo se refere ao modo sistemático e rigoroso do processo de pesquisa, temos a hipótese que estaria implícita a necessidade de registros escritos; assim, foi necessária essa busca para nossa reflexão. Altrichter et al (apud FIORENTINI; LORENZATO, 2006) argumentam que o processo de escrita do professor não apenas aumenta a qualidade de sua reflexão, mas é também uma forma de análise e de investigação sobre sua prática:

Escrever não é apenas comunicar resultados definitivos de uma análise, mas escrever é em si uma forma de análise. É uma continuação do processo de análise sob uma restrição mais severa, porque precisamos dar contorno e forma aos nossos pensamentos interiores [...] escrever significa aprofundar nossa pesquisa e nossa reflexão. (p.192).

Para Marques (apud FIORENTINI; LORENZATO, 2006), existe uma relação estreita entre pesquisar, recortar e escrever: “Isso é pesquisar: escrever texto centrado em determinado assunto. No pesquisar, o escrever se torna polarizado, persegue um tema preciso. O que então importa é a disciplina do trabalho de busca do esclarecimento de um tema de interesse do escrevente [...]” (p.170).

Fazendo uma síntese do que mostram e dizem os autores anteriormente citados, Fiorentini e Lorenzato (2006) afirmam:

Um estudo do professor pode ser considerado pesquisa quando este for um trabalho intencional, planejado e constituído em torno de um foco ou questão de seu trabalho escolar, for metódico (passe por algum processo de produção/organização e análise escrita de informações) e apresente um relatório final do estudo desenvolvido (texto escrito ou relato oral) (p.75).

Os mesmos autores chamam a atenção da existência difusa ou indefinida entre pesquisa e ensino, porém, alertam que as duas são práticas distintas, que apresentam objetivos diferentes:

Como educador, o objetivo do professor é desenvolver uma prática pedagógica inovadora em matemática (exploratória, investigativa, problematizadora, crítica, etc.) que seja a mais eficaz possível do ponto de vista da educação/formação dos alunos. Porém, como pesquisador, seu objetivo é sistematizar, analisar e compreender como acontece esse processo educativo dos alunos ou quais os limites e as potencialidades didático-pedagógicas dessa prática inovadora. (FIORENTINI; LORENZATO, 2006, p.76).

Para os autores citados, o processo de pesquisa, de um lado, exige centralidade num foco de estudo; exige um recorte da prática pedagógica ou a delimitação de um problema, de modo que este possa ser sistematicamente estudado. Desta forma, nosso problema de pesquisa foi: Qual a contribuição para o processo de ensino, aprendizagem e

avaliação que o uso dos portfólios pode trazer para a formação inicial de professores de Matemática?

Essa pesquisa exigiu leitura, registro de informações, uma descrição do fenômeno educativo, certo distanciamento da ação e do tratamento interpretativo e analítico do fenômeno, trazendo novas compreensões sobre a prática pedagógica, ressignificando e redimensionando o nosso trabalho docente:

A prática investigativa pressupõe, primeiro, uma prática reflexiva. É a própria natureza complexa e multifacetada da prática que exige do professor essa atitude e prática reflexiva. E é essa prática ou atitude que o faz perceber problemas em seu trabalho e levantar questões que podem levá-los a um processo mais sistemático de pesquisa. (FIORENTINI; LORENZATO, 2006, p.77).

Os dados dessa pesquisa foram coletados nos nossos registros realizados pelos acadêmicos e pela professora/pesquisadora nos diários de campo, nas sistematizações elaboradas pelos alunos para a escrita de textos, que refletissem sobre o processo de aprendizagem a partir das temáticas sugeridas pela docente, que tinham como embasamento os textos organizados em compêndio.

Também serviram como documentos para reflexões e análise: as nossas anotações de cada acompanhamento realizado pessoalmente, ou a partir do que os acadêmicos enviavam via internet; estas eram feitas em diário de campo a cada seminário de discussão sobre as temáticas e os portfólios elaborados pelos alunos.

6. A reflexão sobre as experiências com o uso de portfólios: a pesquisa realizada

Nas linhas que seguem, refletimos sobre aspectos que julgamos ter feito a diferença em relação às três experiências vividas e que foram levados em consideração para a pesquisa.

6.1 A organização da turma

Durante os três semestres, tivemos um total de 56 estudantes, cada turma com sua especificidade:

No semestre 2008/2, realizamos a Experiência 1: Por ser a primeira, tínhamos claro o papel desse instrumento na formação, no entanto, isso representou um grande desafio pela necessidade de ir “tateando” o como realizar, juntamente com os acadêmicos, o aprender com. Esse fato foi bastante positivo para o envolvimento dos sujeitos no processo. Nessa

turma, tínhamos 12 acadêmicos e estes foram organizados em 6 duplas para elaboração do portfólio e trabalho coletivo.

No semestre letivo 2009/1, denominada de Experiência 2, matricularam-se 36 acadêmicos na disciplina. A organização dos trabalhos no semestre anterior, em dupla, torna-se inviável em virtude do grande número de grupos de alunos, necessitando de acompanhamento e orientação. Assim, organizamos os grupos de no mínimo 4 e no máximo 7 acadêmicos, obtendo 6 grupos ao todo.

Para melhor articular o trabalho na experiência 2, criamos a figura do líder para cada grupo, que seria o responsável por articular as discussões, enviar a produção, receber as considerações e socializá-las com o grupo, articular as devidas correções, reenviar para professora e coordenar todas as ações necessárias para a elaboração do portfólio. A figura do líder foi de suma importância e avaliada da seguinte forma pelos participantes:

[...] no começo, ao ouvir a professora propor o líder imaginamos que este seria o que faria o trabalho para nós, no entanto, a professora nos mostrou a importância da liderança no trabalho em grupo, não para fazer e sim para articular o que cada um tem que fazer e o que todos juntos necessitam, de puxar nossa responsabilidade⁷.

No semestre letivo 2009/2, Experiência 3; havia somente 6 acadêmicos matriculados, representando para nós a possibilidade de fazer um trabalho com portfólios ainda mais diferenciado, ou seja, fazer o acompanhamento individual.

Percebemos que no caso das três experiências, apesar da organização das turmas ter sido de maneira distinta, a contribuição dos portfólios no processo de ensino aprendizagem pode ser percebida a partir do envolvimento dos sujeitos no processo, independentemente da elaboração ser em dupla, em grupos ou individual.

6.2 O desenvolvimento do trabalho: como foi para cada experiência?

No início de cada semestre, nas três experiências, propusemos a construção do Plano de Ensino com a participação dos envolvidos no processo, acadêmicos e professora. Partimos da apresentação para os acadêmicos da disciplina na matriz curricular da formação do professor de Matemática proposto no PPP (Projeto Político Pedagógico) do curso, evidenciando seus objetivos e o seu ementário. Com eles, discutimos

⁷ Fragmento da escrita de um portfólio produzido na experiência 2.

quais seriam os conteúdos programáticos necessários para alcançarmos os objetivos propostos pela formação para a disciplina. Tínhamos a intenção de mostrar para eles a importância da participação dos sujeitos (acadêmicos/professores) na construção do processo de ensino e aprendizagem:

A experiência de construção coletiva do plano de ensino foi interessante, pois percebi que os acadêmicos não estão acostumados a participarem do processo. Percebi, também, que eles não conheciam o PPP do curso e que nunca tinham refletido sobre o papel das disciplinas para a formação integral do educador matemático. (Registro feito pela professora em diário de campo na experiência 1).

Discutindo o processo de avaliação no plano de ensino, apresentamos, nas três experiências, a proposta de avaliação por meio de portfólios. O desafio era lançado e a opção pela utilização desse instrumento se deu pelo grupo a partir da nossa motivação:

Não sei se os acadêmicos perceberam a importância da opção que fizemos juntos pelo uso de portfólios. O desafio foi lançado e percebo que terei que estudar com eles para compreendermos juntos o que é usar portfólios. (Registro feito pela professora em diário de campo na experiência 1).

A experiência 1 foi mais difícil, pois, como era a primeira vez, nós não tínhamos ainda vivenciado diretamente a utilização, estávamos ainda inseguras quanto ao desenvolvimento e os acadêmicos desconheciam a possibilidade dessa utilização. No entanto, na experiência 2 e na 3 já foi mais fácil, pelas práticas pedagógicas anteriores e pelos acadêmicos já estarem sabendo como seria.

Nas três experiências, após a opção feita, no coletivo, para usar portfólios, realizamos leituras coletivas de textos disponíveis na Internet e em capítulos de livros, como suporte teórico à modalidade de avaliação, acompanhamento e orientação, analisando os conceitos trazidos pelos autores e optamos, no coletivo, pelos conceitos que mais se adequaram ao interesse de cada turma envolvida.

Nas três experiências, por coincidência ou não, adotamos o conceito de Hernández (2000, p.166 apud ALVES, 2003, p.107), que referencia portfólio como

[...] um continente de diferentes tipos de documentos (anotações pessoais, experiências de aula, trabalhos

pontuais, controle de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc.) que proporciona evidências do conhecimento que foram sendo construídos, as estratégias utilizadas para aprender e a disposição de quem o elabora para continuar aprendendo.

Cabe ressaltar que, para as três experiências, a utilização desse instrumento foi muito mais do que selecionar, ordenar evidências de aprendizagem e colocá-las num formato para serem apresentadas (ALVES, 2003); foi a possibilidade de acompanhamento do processo de construção e reconstrução da aprendizagem e do ensino dos sujeitos envolvidos, por meio da reflexão constante de cada passo realizado e a procura por sanar as dificuldades diagnosticadas. Nesse sentido, adotamos a concepção de ensino e aprendizagem evidenciada por Alves (2003, p.108):

A concepção de ensino e aprendizagem adotada centra-se no processo de constante reflexão sobre a maneira como o estudante explica seu próprio processo de aprendizagem, como dialoga com os problemas e temas estudados, os momentos chave em que o estudante considera que localizou ou superou um problema, que dificulta ou permite continuar aprendendo.

Como recomenda Alves (2003), no início de cada semestre letivo, a professora e os acadêmicos firmaram alguns pontos para a constituição dos portfólios para as três experiências, tais como:

- √ Após o estudo do que seria o Portfólio e como estaríamos elaborando o mesmo, partiríamos da elaboração de "História de Vida Escolar" de cada estudante, elaborada individualmente e encaminhada para professora, com a intenção de conhecer os acadêmicos com os quais trabalharia;
- √ A partir das "Histórias de Vida Escolar", a professora selecionaria uma determinada quantidade de textos e os organizaria em um compêndio, por blocos temáticos, para que estes textos servissem de suporte para as discussões no coletivo. No entanto, era ressaltado que os acadêmicos poderiam buscar outras fontes para as reflexões que desejassem fazer;
- √ Cada dupla, grupo de acadêmicos ou individualmente, dependendo de cada experiência, seria responsável por um bloco temático para a organização de um seminário, de acordo com as orientações da professora. Para esse seminário era necessário que todos os demais acadêmicos lessem os textos

do bloco temático para reflexão coletiva em sala de aula, a partir das discussões feitas pelos colegas e posterior sistematização escrita;

- √ Cada dupla, grupo de acadêmicos ou individualmente, dependendo de qual era a experiência, deveria sistematizar as discussões realizadas por meio da leitura dos textos, exposição e debate em sala de aula e enviar à professora para acompanhamento, orientação, avaliação, problematização, quantas vezes fossem necessárias;
- √ A professora devolveria os textos para os acadêmicos o mais rápido possível, com os apontamentos para que eles refletissem sobre e realizassem os encaminhamentos solicitados;
- √ Os portfólios deveriam ilustrar modos de trabalho em aula, fora dela, na biblioteca, nos laboratórios, na disciplina e em outras disciplinas, evidenciando as diferentes concepções de ensino, aprendizagem e avaliação (ALVES, 2003);
- √ A sistematização escrita deveria revelar o envolvimento dos acadêmicos no processo de construção do portfólio e na formação desenvolvida a partir da proposta da disciplina, procurando responder a pergunta: O que aprendi com cada um dos blocos temáticos refletidos?
- √ Professora e acadêmicos deveriam estabelecer diálogos sobre os avanços, as dificuldades, as angústias etc.

Cada turma participou de 15 semanas de encontros, totalizando 60 horas/aulas em cada semestre letivo, com o registro de todos os seminários realizados pelos acadêmicos em cada experiência e de todos os contatos entre professora e acadêmicos em sala de aula e fora dela por encontros pessoais ou virtuais.

Cada registro, realizado em dupla, grupos ou individualmente, juntamente com a sistematização escrita de cada bloco temático, foi apreciado pela professora, que estabeleceu um diálogo contínuo, por escrito e via *e-mail*, em relação aos “avanços percebidos, sanando dúvidas, propondo superação das dificuldades evidenciadas nos relatos, conduzindo toda a produção à análise e muita reflexão” (ALVES, 2003, p.108). Essa ação foi realizada de maneira muito intensa e proveitosa por parte de todos envolvidos:

Hoje é possível afirmar que a formação de professores deve objetivar formar não treinadores e nem

repassadores de informações e conhecimentos, mas sim, educadores que propiciem o despertar de conhecimentos dos educandos, conhecimentos estes, que não precisam necessariamente ocorrer em sala de aula⁸.

Estimulamos a aproximação dos estudantes, a colaboração em busca de sanar as dificuldades individuais, gerando, assim, o comprometimento de cada um na elaboração do trabalho proposto: “Para nós, foi fundamental o trabalho com portfólios para percebermos o que representa o trabalho em grupo, a colaboração com o outro não para fazer por ele e sim para compartilhar com [...]”⁹. Em todas as três experiências, mostramos que eram capazes de escrever, de organizar seminários, de expor suas ideias em público, de utilizar recursos para apresentar seus trabalhos etc., corrigindo-os sempre que se fazia necessário: “descobri que sou capaz de escrever um texto e de apresentar minhas ideias em público e isso foi fundamental para mim e devo isso a você professora” (Palavras de um estudante no processo de avaliação).

A sala de aula foi nosso ambiente físico de encontros e a *Internet*, por meio do MSN, foi nosso ambiente virtual, que serviram como meios para compartilhar experiências e interpretações entre acadêmicos e professora de forma mais individual.

Apesar de a disciplina ser a mesma e o ementário não mudar, a estrutura de organização das discussões foi feita de maneira diferente em cada experiência, a partir das discussões iniciais na elaboração do plano de ensino; da quantidade de acadêmicos em cada semestre letivo e das experiências vividas anteriormente, levando em consideração o que deu certo e errado. Apresentamos a seguir como se deu cada uma delas.

7. As experiências

7.1 Experiência 1

Iniciamos com a elaboração do Plano de Ensino da disciplina no coletivo. No semestre letivo 2008/2 eram 12 acadêmicos matriculados. Após a elaboração do planejamento, aprofundamos a discussão teórica sobre portfólios. Como continuidade, propusemos a elaboração individual da História de Vida Escolar e envio para professora para reconhecimento.

⁸ Fragmento de escrita das considerações finais elaborada por um aluno que participou da experiência 3.

⁹ Fragmento de escrita das considerações finais elaboradas pelos acadêmicos que participaram da experiência 2.

A partir do que percebemos nas histórias de vida, foi apresentado à turma um compêndio de 16 textos, divididos em 05 blocos temáticos. Foi sorteado, para cada acadêmico, um texto, que deveria servir de base para discussão, gerar um seminário temático com a turma, organizado por todos aqueles que tinham textos que pertenciam ao bloco. Os textos que sobraram, ou seja, quatro deles, ficaram a cargo da professora para realizar o seminário juntamente com os acadêmicos, que também tinham textos no mesmo bloco temático.

O envio da sistematização por escrito das reflexões realizadas nos momentos de leitura e debates dos cinco seminários era feito à professora em data previamente agendada em cronograma estabelecido.

Apesar de ser em dupla, na elaboração dos portfólios pudemos perceber o avanço individual de cada aluno, proporcionado pela observação dos momentos de socialização nos seminários temáticos, das conversas que tínhamos em sala de aula e via *internet*.

A contribuição do uso dos portfólios para a formação desenvolvida na disciplina de Tendências da Educação Matemática na experiência 1, com a estruturação mostrada anteriormente, foi o reconhecimento, por parte da professora/pesquisadora, das possibilidades do uso desse instrumento para avaliação contínua do processo de ensino e de aprendizagem, sendo um excelente instrumento de reflexão. Em relação aos acadêmicos, a contribuição que mais chamou a nossa atenção foi o reconhecimento, por parte deles, da importância do seu envolvimento com a sua própria formação e o papel do outro nesse processo.

7.2 Experiência 2

Realizada em 2009/01, com 36 acadêmicos organizados em seis grupos. Iniciamos da mesma forma que a experiência anterior, no entanto, nesta fizemos dois seminários iniciais organizados pela professora para discutir: (1) O que são Portfólios e a sua importância nos processos de ensinagem e (2) A Educação Matemática.

Essa alteração se deu pelo fato de termos observado, na experiência 1, a necessidade de os acadêmicos perceberem, na prática, o que é um seminário, como deve ser organizado, como escolher os recursos para exposição, como elaborar slides ou lâminas para apresentar as discussões a partir de textos básicos e como se portar na utilização dos recursos de multimídia ou outros. Na experiência anterior, os acadêmicos relatavam que não tinham tido a oportunidade de vivenciar, anteriormente à disciplina, experiências desse tipo, por isso, se fazia necessário

desenvolver esses ensinamentos também, além de ensinar a elaborar trabalhos científicos baseados na ABNT¹⁰.

Mesmo sendo a professora a responsável por alguns seminários, os acadêmicos deveriam enviar por *e-mail* a sistematização dos textos básicos e das discussões geradas nos seminários que pertenciam a esses blocos. Depois desses dois blocos temáticos, apresentamos um compêndio contendo 17 textos. Cada bloco temático era da responsabilidade de um grupo de acadêmicos para organizar os seminários, utilizando como base os textos deste bloco, porém, incentivados a procurar outros recursos para fazer a discussão desejada. Nessa experiência tivemos vários grupos que utilizaram, além dos textos, filmes, gravuras, músicas etc. para incentivar as reflexões.

Devido ao encaminhamento inicial da história de vida escolar elaborada individualmente, da observação realizada a cada encontro, das questões elaboradas aos grupos responsáveis pelos seminários, das questões que fazíamos e encaminhávamos para o grupo ou para o aluno, observamos e detectamos o envolvimento de cada um dos acadêmicos na elaboração do portfólio.

Para essa experiência podemos destacar, como maior contribuição para a formação dos acadêmicos envolvidos, a liberdade de criação, que possibilitou o uso da criatividade dos grupos para planejar e organizar os seminários, não se restringindo aos textos básicos sugeridos no compêndio, trazendo outros textos, figuras, filmes que gerassem reflexões sobre a temática proposta.

7.3 Experiência 3

Realizada no semestre letivo 2009/2 com 6 acadêmicos. Nessa experiência, os portfólios foram elaborados individualmente.

Os encaminhamentos iniciais foram os mesmos da experiência 2, só que com 11 blocos temáticos, reunindo 22 textos, sendo que, desses 11 blocos, os três primeiros eram: Bloco I – Portfólios; Bloco II - História de Vida Escolar e Bloco III – Educação Matemática, totalizando 5 textos para reflexão.

O que se diferenciou dos encaminhamentos da experiência 2 foi que o bloco de elaboração das histórias de vida escolar que foram socializadas em sala de aula.

Esse momento de compartilhar as experiências evidenciou as concepções de ensino, de aprendizagem, do que é ser bom ou mau professor, a opção de fazer o curso de licenciatura em matemática e as

¹⁰ ABNT – Associação Brasileira de Normas e Técnicas.

perspectivas futuras como professor ou não. Inclusive, a partir disso, os acadêmicos propuseram a organização de um varal de Histórias de Vida Escolares, ficando essa proposta a ser encaminhada posteriormente.

Também foi diferente, nessa Experiência 3, o convite feito pela professora a outros profissionais da educação, professores universitários ou professores da educação básica, de compartilhar suas experiências de pesquisa e/ou prática pedagógicas. Esses convites foram para 4 blocos com as seguintes temáticas: Etnomatemática, Modelagem Matemática, EJA- Educação de Jovens e Adultos e História da Matemática.

Por ser individual e pelas mesmas razões expostas nas experiências anteriores, pudemos realizar o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem dos acadêmicos. No entanto, os 6 acadêmicos não cumpriram as datas de envio agendadas, enviando os textos após muita pressão, sendo uma experiência diferente das realizadas anteriormente:

Hoje percebi que os acadêmicos só estão lendo os textos que estão sob a sua responsabilidade a organização do seminário. Justificam que estão com muitas atividades e que estão com muitas provas para fazer. Tenho motivado para leitura, pelo menos na hora da aula, no entanto, não tem dado resultado. Não sei mais o que fazer. (Registro feito pela professora em diário de campo na experiência 3).

Nessa experiência, pudemos constatar, a partir dos registros feitos em nosso diário de campo e dos próprios portfólios elaborados pelos acadêmicos, que esse instrumento pode ser muito interessante para a avaliação e o acompanhamento do processo de aprendizagem, desde que tenha o envolvimento por parte de todos e que cada um faça a sua parte, objetivando a formação por meio da reflexão que a utilização do portfólio poderá estabelecer.

8. O compêndio de textos

A cada experiência vivida, houve a seleção de novos textos, mantendo quase as mesmas temáticas, oportunizando uma pesquisa exploratória das tendências de Educação Matemática compartilhadas por pesquisadores nacionais e internacionais.

9. O acompanhamento das experiências e o reflexo na pesquisa

O registro do acompanhamento foi feito diferentemente em cada experiência:

Acompanhamento na experiência 1 – Na experiência 1, os portfólios foram elaborados em duplas. As duplas elaboravam e enviavam os textos digitalmente em formato de texto, referentes aos blocos em datas agendadas previamente. As observações feitas por nós eram registradas no próprio texto digital com o auxílio da ferramenta do Word de controle das alterações e enviadas para os acadêmicos, solicitando que reenviassem ou não o texto:

A primeira vez que enviamos o texto para professora corrigir foi uma grande alegria. No entanto, essa alegria durou pouco, pois quando ela nos enviou de volta, ela tinha lido com tanta atenção que “pintou” nosso texto inteirinho, comentou, por escrito, cada reflexão que tínhamos feito e, ainda, fez inúmeras perguntas que a princípio achamos que não daríamos conta de respondê-las, pois tínhamos os outros textos para ler e as tarefas das outras disciplinas para realizar. A revolta foi grande: “será que essa professora não tem o que fazer?” Deu vontade de desistir, pois no início do semestre tínhamos avisado que não sabíamos escrever textos e não gostávamos de ler e isso tinha se confirmado. No entanto, percebemos na professora a dedicação, o incentivo e a responsabilidade com a formação. Para não desapontá-la resolvemos tentar e deu certo. Hoje ao olhar o que elaboramos temos certeza que valeu a pena e lamentamos que acabou¹¹.

Fizemos nossas anotações em um diário de campo, registrando as alterações propostas, as observações feitas no processo da escrita e as reflexões que fizemos para os acadêmicos, a fim de que eles compreendessem quais as dificuldades que demonstravam na interpretação ou construção do conhecimento. Todos os textos foram arquivados em pastas no nosso computador com o nome dos acadêmicos e enviados, com data da realização da leitura, para os alunos: “Quando os acadêmicos enviam o texto solicitado, tenho a possibilidade de comparar o novo texto com as observações que anotei em diário de campo e no texto anterior arquivado e isso possibilita para mim a observação do processo de construção do conhecimento do aluno” (Registro feito pela professora em diário de campo da experiência 1). As anotações eram em ordem cronológica de envio.

¹¹ Fragmento de escrita das considerações finais elaboradas pelos acadêmicos que participaram da experiência 1.

Quando as duplas de estudantes apresentavam dificuldades de compreensão e essas persistiam na escrita dos textos, marcávamos um encontro presencial para discutir as dificuldades.

Acompanhamento na experiência 2 - Nesta, como eram muitos acadêmicos, a partir da figura do líder eram enviados os textos elaborados pelo grupo como um todo. Procedemos da mesma forma que na experiência anterior, só alteramos o registro feito em diário de campo, que, nessa experiência, foi realizado, além do diário de campo feito a mão, o registro no computador, utilizando o Excel e o Word. Elaboramos uma planilha de acompanhamento e as observações feitas nessa planilha eram enviadas a todos os acadêmicos do grupo, para que pudessem saber o que tínhamos evidenciado e o que eram para fazer.

Acompanhamento da experiência 3 - Realizado individualmente via internet, utilizando também a planilha de acompanhamento. Nessa experiência, teríamos a oportunidade de acompanhar com mais dedicação cada aluno, no entanto, os mesmos deixaram para realizar seus textos de última hora.

10. E a nota, expectativa natural do estudante?

O portfólio é constantemente apreciado pelo professor, exigindo uma nova concepção de avaliação, diferente daquela de "provas", "testes" e "exames". Essa concepção aponta um novo olhar do professor sobre o que planeja com os estudantes e o que efetivam, todos em parceria.

(ALVES, 2003, p.110).

Como reflete Alves (2003), a nota nesse tipo de trabalho tem nova representatividade: "A produção do estudante aponta a construção de processos de ensinagem e não apenas de produtos. Por isso, é difícil reduzi-la à quantificação por algarismos arábicos. Estes não dão conta de tamanha responsabilidade, a da avaliação propriamente dita" (p.109-110).

No entanto, na UNEMAT, instituição em que essa experiência se deu, a nota é regimental e possui uma fórmula específica para chegar à média. No caso da disciplina, foi estipulado que a nota seria fruto do processo de construção de conhecimento por meio dos acompanhamentos realizados, que gerariam uma nota, e outra nota seria do trabalho final – do portfólio entregue. A média entre essas duas notas seria a nota final da disciplina e parte dela seria individual.

Na experiência 2, a qual organizamos os trabalhos em grupos, 05 acadêmicos de diferentes grupos reprovaram direto, pois não alcançaram média para fazer a Prova Final, e 03 acadêmicos, após a “prova final” (que solicitamos que escrevessem sobre as temáticas estudadas no semestre), reprovaram, pois demonstraram que nem material tinham e muito menos leitura. Essa reprovação se deu justamente pela nota individual, pela falta de compromisso do indivíduo no processo de formação. O que achamos contraditório nessa experiência foi o fato de os acadêmicos irem para “Prova Final” e, como o próprio nome diz, sermos obrigados a “aplicar” uma prova:

Hoje estou aplicando uma prova – me sinto muito mal com esse tipo de instrumento de avaliação pelos limites que ele representa e, principalmente, por não representar o processo de construção coletiva que a proposta trazia. Procurei alertar esses acadêmicos para não chegarem até aqui, para não vivermos esse momento de contradição [...] “teoria X prática”. (Registro da professora em diário de campo – experiência 2).

No entanto, apesar de a necessidade da nota, ela foi o resultado de um processo de muita (re)construção, não sendo a nossa preocupação principal.

Considerações finais

As experiências vividas foram importantes tanto para nós como para os acadêmicos, cada uma com sua intensidade e com suas dificuldades. No entanto, o que fez a grande diferença no uso de portfólios na construção de conhecimentos foi o grau de envolvimento de cada um no processo.

A contribuição que a utilização de portfólios trouxe para o processo de ensino e aprendizagem, no decorrer das práticas pedagógicas vividas e evidenciadas nos dados coletados para a pesquisa, foram muitas e variadas e que merecem reflexões.

O processo de ensino e aprendizagem com o uso de portfólios teve altos e baixos, momentos de muita euforia, mas também momentos de desânimo; momentos de estímulos, mas também de desestímulos; enfim, o que predominou em qualquer uma das experiências foi a oportunidade de despertar o acadêmico para o processo de formação como sujeitos autônomos e responsáveis. De perceberem que na universidade ninguém vai “dar”, ninguém vai “obrigar a”, que o mais importante é o professor ser mediador do processo de aprendizagem,

que ensinar é despertar o educando para a construção de conhecimentos a partir do que ele já sabe.

Enquanto formadora de professores, foi-nos possível, com as três experiências com a utilização dos portfólios, a busca de alternativas metodológicas para refletir sobre o processo de acompanhamento, de ensino e aprendizagem, problematizando constantemente o ser e o fazer.

Com a utilização de portfólios, houve a possibilidade de uma interação muito forte entre professores e acadêmicos, a construção de identidades com a Educação Matemática. Percebemos que realmente o portfólio é:

[...] um trabalho cuidadosamente tecido pelas mãos dos próprios acadêmicos. Ao fazê-lo, se revelam por meio de diferentes linguagens, pois evidenciam não o que “assimilaram” de conteúdos, mas sim como vão se constituindo como profissionais. Tal como, por exemplo, num desenho, na construção de um Portfólio, os primeiros traços aparecem, são retocados, às vezes apagados, refeitos [...] num constante movimento de ação-reflexão que traduz o próprio ato de aprender. (GUSMAN et al., 2007, p.4).

As formas de comunicações foram diversas, ou seja, por relatos públicos sobre suas experiências, ou, ainda, diálogos longos entre a professora e acadêmicos, refletindo sobre a sua formação, sobre a paixão pela Matemática, pela necessidade de despertarmos para o ensino com paixão.

Com as experiências vividas, presenciamos momentos de compartilhamento de sonhos, de possibilidades. Momentos de choro compulsivo por parte dos acadêmicos por se acharem incapazes ou por lembrarem algo significativo de sua vida escolar e pessoal. Todos os momentos vividos, seja em qualquer uma das experiências, proporcionaram laços entre professora e acadêmicos que são eternos e prazerosos. Fazer parte da constituição enquanto profissionais de acadêmicos em processo de formação é um grande privilégio para quem se coloca em desafio para buscar alternativas, pois não sabíamos como seria o caminho e achávamos, enquanto professora, que deveríamos saber o caminho, mas, no processo, descobrimos que “no andar se definem os novos passos e os caminhos se fazem no caminhar” (MARQUES, 1999, p.179) e a intensidade dos passos foram fundamentais para cada uma das experiências vividas.

Concluimos que a contribuição que o uso dos portfólios trouxe para a formação inicial dos professores de Matemática dessas três turmas

e da própria professora formadora são “incalculável” e inesquecível, principalmente, por terem se descoberto enquanto educadores matemáticos capazes de fazer a diferença.

Referências

- ALVES, Leoni Pessate. Portfólio como instrumento de avaliação dos processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate (Org.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville, SC: UNIVILLE, 2003. p.101-120.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Relação entre pesquisa em educação matemática e a prática pedagógica. *BOLEMA*, Rio Claro, IGCE-Unesp, v.7, n.8, p.7-14, 1992.
- FIorentini, Dário; LOrenzato, Sergio. *Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- GUSMAN, Antonio Barioni; MARQUEZ DE REZENDE, Eliane Mendonça; LOYOLA, Maria Emilia Silva; ABREU, Nelson de. *PORTFÓLIO: conceito e construção*. Universidade de Uberaba. Instituto de Formação de Educadores, 2007.
- MARQUES, Mário Osorio. *A escola no computador: linguagens reticuladas*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.
- PERNIGOTTI, Joyce Munarki; SAENGER, Liane; GOULART, Ligia Beatriz Ávila; ZAMBRANO, Vera Maria. O portfólio vale mais que uma prova. *Revista Pátio*, ano 3, n. 12, p. 54-56, fev/abr/2000.
- SHORES, Elizabeth; GRACE, Cathy. *Manual de portfólios: um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

Recebido em: 02/03/10

Aprovado em: 07/08/10

PROJETOS DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA: UMA ALTERNATIVA EM BUSCA DE (RE)SIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Albina Pereira de Pinho Silva¹
Sara Cristina Gomes Pereira²
Sueleide Alves da Silva Pereira³
Teofanis Terezinha Zabet Anjos⁴

RESUMO: Projetos de Aprendizagem caracterizam-se em uma metodologia fundamental para (re)pensar os objetivos intencionais da educação e a possibilidade de inovação curricular a partir da (re)construção do fazer docente e das práticas dos gestores escolares. É, sobretudo, uma alternativa que poderá instituir nos contextos escolares a criação de novas ambiências de aprendizagem, consolidadas com suporte das tecnologias digitais e telemáticas no processo de aprendizagem dos agentes escolares que os integram. Este texto socializa reflexões, inquietações e, principalmente, desafios que constituem o pensar e o fazer de um grupo de pesquisadores e, ao mesmo tempo, apresenta possíveis contribuições ao processo de desenvolvimento e implementação de Projetos de Aprendizagem no âmbito educacional.

PALAVRAS-CHAVE: projetos de aprendizagem, metodologia, práticas educativas.

ABSTRACT: Learning Projects are characterized in a fundamental methodology to (re)think the intentional aims of education and the possibility of curriculum innovation from the (re)construction of teaching and the practices of school administrators. It is primarily an alternative that may establish in school contexts the creation of new learning environment, consolidated with digital and telecommunication support

¹ Mestre em Educação pela UFRGS, professora da disciplina de Didática, lotada no Departamento de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso, *campus* universitário de Juara. *E-mail:* alpepis@hotmail.com

² Graduada em Letras, especialista em Linguística aplicada ao Ensino da Língua Portuguesa. Professora do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – CEFAPRO Sinop MT. *E-mail:* cristina.sara.27@hotmail.com

³ Graduada em Pedagogia, Especialista em Linguagem. Professora do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – CEFAPRO Sinop MT. *E-mail:* sueleide_prof@hotmail.com

⁴ Graduada em Pedagogia, Especialista em Tecnologia em Educação. Professora do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – CEFAPRO Sinop MT. *E-mail:* teofaniszabet@yahoo.com.br

in the learning process of school workers. This text socializes ideas, concerns, and, especially, the challenges of a researchers group. At the same time, it presents possible contributions to the development process of Learning Project in education.

KEYWORDS: learning projects, methodology, educational practices.

1. Introdução

O grupo de estudo instituído a partir do projeto de pesquisa interinstitucional *Formação Docente em Contexto Interativo: processos cooperativos de aprendizagem potenciados pelas tecnologias digitais e telemáticas*⁵, uma parceria da UNEMAT com o Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO), visa a desenvolver, em escolas públicas de Sinop-MT, parceiras do projeto, a metodologia de Projetos de Aprendizagem, tendo como base teórica principal a aprendizagem por projetos de autoria das pesquisadoras Fagundes, Sato e Maçada.

No atual contexto em que a política educacional do Estado de Mato Grosso opta pela Escola Organizada por Ciclos de Formação Humana, a pedagogia tradicional não faz mais sentido, perde seu significado e é justamente nesse ponto que a metodologia de Projetos de Aprendizagem se estabelece como uma possibilidade de provocar mudança na postura pedagógica do educador e do educando frente ao processo de construção do conhecimento:

Para diminuir o fracasso escolar a SEDUC (Secretaria de Estado de Educação) instituiu a proposta da escola Organizada por Ciclos com intuito de incluir os alunos no meio educacional e propiciar um ambiente em que todos possam permanecer, participar e, ao mesmo tempo, abrir as portas para uma educação inclusiva e democrática. (FIIRH, 2009, p.11).

E, nesse sentido, o currículo da Escola Organizada por Ciclos de Formação Humana é instituído a partir do trabalho por áreas do conhecimento, ensejando em sua organização a metodologia de projetos interdisciplinares.

Com base nesse pressuposto, acreditamos que os Projetos de Aprendizagem se constituem em uma alternativa que viabiliza novas arquiteturas de aprendizagem, o que contribuirá para fortalecer essa forma de organizar os Currículos por Ciclos de Formação Humana, visto

⁵ Este projeto é financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Mato Grosso (FAPEMAT), aprovado mediante o Edital Universal nº 002/2008, com período de vigência de 2009 a 2011.

que, durante todo o percurso de planejamento, execução e avaliação dos projetos, os educandos e seus professores são os protagonistas na construção do conhecimento, um dos elementos fundamentais para melhoria da qualidade da educação que se deseja constituir como prática democrática inclusiva.

2. Projetos de Aprendizagem: contextualização e fundamentos

A metodologia de Projetos de Aprendizagem foi criada pelo Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC) a partir de uma experiência piloto realizada pelo Projeto Amora (CAp/UFRGS), em 1995-96. É uma proposta metodológica que

[...] está sendo adotada em escolas públicas do país desde 1997, a partir de capacitações de professores realizadas pelo projeto PROINFO, um programa de inserção das tecnologias da informação e da comunicação desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância do MEC em parceria com Estados e Municípios. O projeto atingiu 6 milhões de alunos, 4629 escolas, 262 NTEs, 2169 multiplicadores, 137911 professores capacitados e 54 mil computadores instalados nas escolas. (FAGUNDES et al, 2006, p.29).

Essa experiência mostra que é possível criar novas dinâmicas de aprendizagem, em que os protagonistas (docentes e estudantes) do processo educacional se constituam sujeitos ativos na busca e no tratamento das informações, bem como na construção do conhecimento.

Fagundes, Sato e Maçada (1999) afirmam que, nos Projetos de Aprendizagem, as dúvidas que vão gerar os projetos são primordialmente dos aprendizes, visto que são estes os interessados em buscar respostas às suas dúvidas. Nos Projetos de Aprendizagem, os aprendizes são motivados a pesquisar temas e dúvidas decorrentes de suas curiosidades. Por isso, as temáticas dos projetos emergem dos questionamentos, das indagações dos aprendizes que podem ser a partir de uma aula a campo, de um filme, da leitura de um texto, de uma leitura compartilhada, de um determinado conteúdo abordado pelo professor ou até mesmo a partir de uma dada situação do cotidiano que lhe despertou o interesse ou de um tema da atualidade.

Quanto à concepção, os Projetos de Aprendizagem inspiram-se no modelo epistemológico construtivista de aprendizagem. Esse paradigma prima pelas interações, pelas trocas interindividuais, pela reciprocidade, pela cooperação e, sobretudo, pela construção do conhecimento pelo sujeito.

Segundo Piaget (2002), a construção do conhecimento é resultado de ações que modificam a estrutura mental do sujeito. Por isso, a aquisição de um conhecimento novo não se dá a partir de exercícios mecânicos, desconectados da realidade e do interesse do sujeito aprendiz. Nem tampouco a construção do conhecimento acontece se as práticas docentes forem inspiradas na pedagogia tradicional, em que os professores privilegiam a relação verticalizada de organização dos conhecimentos.

Postulamos que o desenvolvimento dos Projetos de Aprendizagem se efetiva mediante atitudes mais abertas, mais flexíveis, no sentido de valorizar as vozes, a curiosidade, a criatividade e a autonomia dos estudantes:

A metodologia de Projetos de Aprendizagem favorece a pedagogia democrática, uma vez que privilegia a relação dialógica entre educador e educandos e destes com o objeto do conhecimento. Professores e alunos em colaboração delinham e planejam as estratégias de solução às dúvidas temporárias suscitadas. Na metodologia de Projetos de Aprendizagem, as decisões são engendradas coletivamente num ambiente heterárquico, e não impostas pelo professor. O aluno é desafiado a levantar suas dúvidas, seus questionamentos, seus anseios, medos, angústias, sem temer ser punido ou repreendido por não ter correspondido àquilo que o professor esperava. A aprendizagem é o resultado do esforço individual e grupal. (SILVA, 2005, p.48).

No desenvolvimento dos Projetos de Aprendizagem, há uma inversão da lógica em que o professor a tudo decide e os alunos a tudo fazem sem nada questionar. Fagundes, Sato e Maçada (1999) vão mais além ao afirmar que nos Projetos de Aprendizagem essa inversão de papéis tem ganhado relevo, como podemos ver em suas reflexões:

Temos encontrado que esta inversão de papéis pode ser muito significativa. Quando o aprendiz é desafiado a questionar, quando ele se perturba e necessita pensar para expressar suas dúvidas, quando lhe é permitido formular questões que tenham significação para ele, emergindo de sua história de vida, de seus interesses, seus valores e condições pessoais, passa a desenvolver a competência para formular e equacionar problemas. Quem consegue formular com clareza um problema, a ser resolvido, começa a

aprender a definir as direções de sua atividade (FAGUNDES; SATO; MAÇADA, 1999, p.16).

Nessa inversão de papéis, o aprendiz é orientado a pensar suas próprias dúvidas temporárias acerca de um tema de seu interesse e curiosidade. Por isso, trabalhar com base na metodologia de Projetos de Aprendizagem significa respeitar as fases do desenvolvimento humano, pois as etapas do projeto vão sendo desenvolvidas de forma interativa e dinâmica, respeitando as características próprias dos sujeitos e, sobretudo, considerando seu contexto sócio-histórico-cultural.

Schlemmer (2005, p.39) aponta que:

O desenvolvimento da metodologia de projetos de aprendizagem consiste ela mesma em um projeto de aprendizagem que pressupõe vivência metodológica daquele que deseja utilizá-la em sua prática docente. Não há passos definidos a serem seguidos, mas sim uma base conceitual epistemológica que a sustenta. A metodologia de projetos de aprendizagem pode ser desenvolvida a partir de uma plataforma temática ou plataforma livre. Ambos os processos partem de uma decisão coletiva entre alunos e professores, a partir de uma discussão inicial que considera desejos, necessidades, atualidade, características da área de conhecimento em questão e propósitos a serem perseguidos.

Os Projetos de Aprendizagem, tanto na plataforma livre quanto na temática, há de ter uma sustentação teórica, pois o conhecimento científico permeia o processo de construção do conhecimento. Isso nos leva a refletir que essa forma de organizar o currículo escolar não desvincula da intencionalidade do processo educativo, ou seja, não há uma dicotomia entre a aprendizagem dos conteúdos e o desenvolvimento do projeto, pois o foco não são os conteúdos, embora sejam recursos utilizados para o desenvolvimento das potencialidades cognitivas, afetivas, culturais e sociais dos aprendizes.

Dessa forma, o foco centra-se na aprendizagem e no desenvolvimento das capacidades dos aprendizes não no ensino conteudista, ou seja, considera-se o desenvolvimento do ser humano como um todo, em seus aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais, de modo a superar o ensino centrado apenas na dimensão técnica. Na escola Organizada por Ciclos de Formação Humana, o sujeito é concebido em sua inteireza, isto é, o aprendiz é respeitado em suas diferenças e em seus tempos de aprendizagem. Sendo assim, no que diz respeito aos

conteúdos na metodologia de Projetos de Aprendizagem, Magdalena e Costa (2003, p. 41) afirmam:

Em qualquer encontro cujo tema seja a mudança na sala de aula mediante o desenvolvimento de Projetos de Aprendizagem, os professores presentes colocam, de imediato, suas inquietações com relação a conteúdos/grade curricular. Da mesma forma, em listas, chats, ou fóruns este é um foco significativo de atenção: o trabalho com Projetos de Aprendizagem é considerado um dos principais fatores da resistência dos professores nas escolas e o argumento central para tal resistência é o de que, ao não ser respeitada a sequência da grade programática, os alunos estarão despreparados para continuarem seus estudos em níveis mais avançados ou entrarem no mercado de trabalho.

Essa resistência a qual as autoras descrevem é também uma realidade que vivenciamos com frequência, quando iniciamos o trabalho a partir de Projetos de Aprendizagem nas escolas. A resistência é ainda maior quando os estudos sugerem que o tema do projeto tenha sua origem a partir das experiências práticas da vida e interesses dos estudantes. O professor, geralmente, argumenta que trabalhar a partir das temáticas dos estudantes não têm sentido, porque não contemplam os conteúdos listados em seu planejamento de ensino.

No entanto, experiências já realizadas em escolas que trabalham essa metodologia evidenciam que os conteúdos propostos pelo currículo oficial são contemplados à medida que ocorre o desenvolvimento dos Projetos de Aprendizagem, cabendo ao professor de cada disciplina, em movimento dialético, fazer a ponte entre a temática do projeto e os conteúdos descritos no projeto curricular. Desse modo, percebemos que os conteúdos elencados nos currículos oficiais e formais são contemplados à medida que se desenvolvem as pesquisas dos aprendizes.

Pesquisas realizadas principalmente por Fagundes, Sato e Maçada (1999), Magdalena e Costa (2003) e Schlemmer (2005) evidenciam que essa forma de organizar os conhecimentos escolares por Projetos de Aprendizagem é muito promissora, por isso é considerada uma estratégia impulsionadora das mudanças tão almejadas no contexto da escola; todavia, sinalizam que essas profundas mudanças serão consolidadas a partir do momento em que os educadores se apropriarem da construção de um novo paradigma para sustentar suas práticas docentes. Esse pressuposto se reafirma nas reflexões de uma professora formadora/

pesquisadora do projeto de pesquisa, materializadas no fórum do ambiente e-proinfo:

Quando se fala de aprendizagens por projetos, encontramos resistências, pois (re) construir novos paradigmas não é fácil, dá trabalho e precisa de muita reflexão e pesquisa. Onde a melhor forma de promover a interdisciplinaridade é o trabalho por projetos. Na aprendizagem por projetos os educandos podem construir aprendizagens significativas e por isso poderá mudar a realidade vivenciada pela escola e pelos membros da comunidade escolar.

Essas reflexões vão ao encontro das defesas de Fagundes, Sato e Maçada (1999), quando ressaltam que o trabalho com Projetos de Aprendizagem constitui uma das alternativas relevantes para a integração das tecnologias digitais e telemáticas na escola, visto que, nessa metodologia, os professores e os aprendizes agem em cooperação, desde a escolha do tema do projeto até seu desenvolvimento e resultados finais. Nessa perspectiva, os temas dos projetos não são mais decididos somente pelos coordenadores pedagógicos e professores, mas suscitam do desejo, da curiosidade, da realidade e da vida do aprendiz. Este, por sua vez, é concebido como autor, aquele que cria suas certezas provisórias e suas dúvidas temporárias, participa ativamente da construção dos procedimentos necessários para encontrar respostas aos seus questionamentos de pesquisa.

O desenvolvimento dos Projetos de Aprendizagem tem como objetivos superar as concepções tradicionais de ensino, tornar o educando reflexivo, criativo e crítico, diferenciando-se da “educação bancária”, como destaca Freire (1987, p.34):

[...] a razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique na superação da contradição educadores e educandos. Na concepção “bancária” que estamos criticando, para qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio” a “educação Bancária” mantém e estimula a contradição.

Sendo assim, o educando não será apenas sujeito passivo da atuação do professor, contrapondo, assim, a ideia de que a educação seja um ato de depositar, de transferir valores ou de mera transmissão de

conhecimento, mais sim o reflexo de uma sociedade libertadora em todos os aspectos relacionados à vida do aprendiz, rompendo com a cultura do silêncio proposta pela educação bancária, estimulando as contradições e valorizando as diferenças.

Nessa perspectiva, a prática social do educador prima pelas trocas, pela reciprocidade, pela cooperação, pela colaboração e as ações dos aprendizes são valorizadas, suas vozes são ouvidas e o seu conhecimento é (re)significado, porque atua como sujeito ativo na construção do seu próprio conhecimento. Nesse sentido, Oliveira (2009, p. 29-30) ressalta que

[...] o desenvolvimento de projetos de aprendizagem contribui para a superação do ensino tradicional. Nos projetos de aprendizagem, os papéis são redesenhados e o aluno passa a ser considerado o protagonista do processo de aprendizagem que constrói conhecimento a partir da interação com o meio físico e social, com os colegas e professor e com o objeto de conhecimento. Dessa maneira, na prática educativa baseada em projetos de aprendizagem as decisões não partem do professor, mas são uma decisão conjunta que parte das necessidades do aluno, de suas certezas provisórias e dúvidas temporárias, de suas curiosidades e sua criatividade.

No desenvolvimento dos Projetos de Aprendizagem faz-se presente o uso das tecnologias digitais e telemáticas, uma vez que essas não podem mais ser utilizadas apenas como técnicas, mas como um recurso cujo uso provoque reflexões, interações sobre a prática pedagógica do professor e a qualidade da educação ofertada aos estudantes; é o que afirma um professor de uma das escolas parceiras do projeto de pesquisa:

[...] Quando a escola adota a aprendizagem por projetos como alternativa de interação com as tecnologias digitais e telemáticas os papéis dos alunos tornam-se centrais e os professores, gestores tornam-se orientadores e colaboradores do processo de aprendizagem, mas todos participam de forma ativa interagindo e assim ambos acabam aprendendo uns com os outros de forma cooperativa. Ninguém é o dono do saber, e por isso ambos se estimulam e se desafiam para as novas descobertas, tornando as atividades mais interessantes e prazerosas. As atividades são elaboradas através de consenso entre alunos e

professores, visando à construção do conhecimento de forma colaborativa e interativa.

Face aos múltiplos desafios da sociedade contemporânea, o direito a uma educação de qualidade é o imperativo a cumprir no atual cenário social. Só uma Educação de qualidade poderá promover as transformações sociais e, ao mesmo tempo, proporcionar à humanidade a qualidade de vida tão desejada por todo cidadão que anseia pela paz, pela democracia e, sobretudo, pela solidariedade.

Piaget (2002) ressalta que a “Educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao reforço do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais”, mas, para isso, faz-se necessário que a escola proporcione aos sujeitos uma formação completa. O que ele caracteriza como formação completa? É uma formação centrada na vida e no desenvolvimento biológico e psíquico do ser humano. Piaget vai mais além ao afirmar que as atividades que privilegiam a ginástica intelectual dos estudantes não colaboram com o pleno desenvolvimento da personalidade, nem com a autonomia moral e intelectual do sujeito.

Isso se confirma a partir das observações realizadas na escola, quando vivenciamos as inquietações dos estudantes que anseiam por uma educação que vá ao encontro dos seus interesses e que tenha significado prático em sua aprendizagem e, conseqüentemente, em suas vidas.

Piaget (2002) aponta, também, a importância de o educador promover atividades desafiadoras aos aprendizes, no sentido de fazer experimentações, pesquisas, testagens, levantamento de hipóteses, para interagir com o objeto do conhecimento, porque a autonomia não se desenvolve quando o estudante é posto a repetir mecanicamente ações prescritas pelo professor. O raciocínio ativo e autônomo é fruto de ações que colocam os indivíduos a pensar, a questionar, a responder e, simultaneamente, a construir conhecimento novo e possibilitar o uso social desse conhecimento.

Nessa perspectiva, o modelo piagetiano busca compreender o desenvolvimento do ser humano, destacando-se pelo seu caráter inovador de perceber como o sujeito se constitui cognitivamente, bem como a percepção de que o conhecimento não procede de uma única experiência com o objeto, nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas, ou seja, o processo evolutivo de origem biológica é ativado pela ação e interação do organismo com o meio físico

e emocional, numa relação de interdependência entre o sujeito conhecedor e o objeto a conhecer.

Isso implica, no mínimo, que a escola tenha uma função social muito importante, pois esses sujeitos são históricos e sociais e, por sua vez, trazem consigo todos os problemas, angústias, curiosidades, interesses que são inerentes à vida cotidiana.

Essas exigências impulsionam-nos deliberadamente a pensar em modelos pedagógicos de formação que valorizem a criatividade, a autonomia, a busca e, sobretudo, a construção do conhecimento pelo sujeito. A construção do conhecimento é resultado da ação do sujeito que interage com seu meio físico e social (PIAGET, 2002).

Pensar em práticas que privilegiem a construção do conhecimento pelo sujeito significa criar alternativas pedagógicas interdisciplinares, balizadas em propostas curriculares que valorizem as experiências da vida prática dos sujeitos, orientando-os a refletir sobre suas atitudes, valores e, nesse sentido, constituindo-se um sujeito autônomo, participativo, reflexivo, criativo, inovador e, simultaneamente, transformador. Nessa perspectiva, o sujeito, enquanto cidadão e agente dessas vivências, tem a possibilidade de constituir a singularidade de sua própria identidade.

Esse pressuposto não se dá de forma unilateral; é como uma via de mão dupla, uma vez que necessita da contrapartida do professor, pois este necessariamente há de ter uma concepção de educação baseada em princípios democráticos, de modo a viabilizar a construção do conhecimento pelo sujeito.

3. Inquietações presentes nas vozes dos professores acerca dos Projetos de Aprendizagem

A partir das ações do projeto de pesquisa desenvolvidas nas escolas, partilhamos as narrativas de uma professora formadora/pesquisadora no fórum do ambiente colaborativo de aprendizagem e-proinfo⁶ que evidencia as inquietações dos professores no que se refere à metodologia de Projetos de Aprendizagem:

[...] mesmo tendo entrado recentemente no projeto, observo as inquietações dos professores nas escolas, parece-me que as inquietações deles estão além dos

⁶ As ações do projeto de pesquisa são implementadas em encontros presenciais e a distância. Os encontros presenciais acontecem uma vez por mês no contexto da "Sala de Professor" (espaço destinado ao desenvolvimento dos estudos da Formação Continuada em serviço dos professores, gestores e funcionários da escola) e no Laboratório de Informática. As atividades a distância acontecem na plataforma do ambiente de aprendizagem colaborativa e-proinfo.

estudos teóricos sobre a metodologia, mas sim em como colocar em prática essa metodologia de aprendizagem, seja pela falta de hábito do trabalho coletivo e mais ainda nas questões práticas que envolvem o trabalho na escola (espaço físico, tempo para esse planejamento coletivo), sei que com o avanço dos estudos muitas perguntas serão respondidas, mas essas inquietações já estão nas falas dos envolvidos no projeto.

Essas inquietações por parte dos professores na escola demonstram que estão curiosos para ver como a teoria se articula com a prática, fato este que nos leva a inferir que os professores se mostram abertos para esta proposta, mas, ao mesmo tempo, faz-nos refletir que não podemos perder de vista que a nossa intenção, ao propiciar na formação continuada de professores a metodologia de Projetos de Aprendizagem, é que o trabalho por projetos, como afirma Hernández (1988, p. 49), “não deve ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola”.

O que acontece, então, ao trabalhar com projetos? Aqueles professores que querem apenas entender os procedimentos, as etapas, os métodos que são empregados na aprendizagem por projetos acabam se frustrando, haja vista que a ideia ao se organizar o currículo por projetos não se restringe tão somente aos procedimentos, mas se constitui uma alternativa metodológica que contribui para orientar a (re)construção da organização curricular, dos processos avaliativos, da constituição de novos contextos de aprendizagem em que as crianças, os jovens e os adultos tenham suas curiosidades, autonomias e protagonismo intensificados.

Ao questionarmos, no ambiente colaborativo de aprendizagem e-proinfo: será que a metodologia de Projetos de Aprendizagem pode se tornar uma prática motivadora da aprendizagem cooperativa, da autoria e autonomia de todos os atores da comunidade escolar? Como podemos iniciar essa prática na escola? Por onde devemos iniciar?

Uma das professoras das escolas parceiras no projeto de pesquisa registrou, no fórum do ambiente colaborativo de aprendizagem e-proinfo, a seguinte colocação:

Todos esses questionamentos são exatamente a minha inquietação com relação ao trabalho com projetos de aprendizagem, não posso afirmar com convicção que esse trabalho será uma prática motivadora, quero conhecer mais sobre essa prática e

toda a mudança que vem para contribuir é sempre bem vinda. Iniciamos essa prática de maneira absolutamente correta, a meu ver, pois antes de levarmos aos alunos estamos estudando, conhecendo, socializando, para não chegarmos do nada e aplicá-la. Através desses estudos é que saberemos como iniciar, hoje não sei como fazer, mas espero que algumas de minhas dúvidas sejam eliminadas para quando chegar a hora de realmente aplicarmos com os alunos, nós estejamos mais seguros de como fazer.

A narrativa da professora aponta que o trabalho com Projetos de Aprendizagem é uma novidade em seu fazer docente e, ao mesmo tempo, evidencia a importância que representa as ações promovidas nos espaços da formação continuada.

A inquietação da professora revela, ainda, que o modelo de formação contextualizada de professores cria ambiências em que os participantes, ao mesmo tempo que se apropriam do referencial teórico, têm, também, a oportunidade de experimentar, no contexto da sala de aula, suas novas aprendizagens adquiridas a partir das ações desenvolvidas no curso. Esse é um dos pressupostos que fundamentam a proposta do projeto de pesquisa que desenvolvemos em duas escolas da rede estadual de Sinop. Convém ressaltar que essa metodologia já vem sendo desenvolvida desde 2006 em uma escola da rede pública estadual no município de Sinop-MT, metodologia esta que já está inserida em seu Projeto Político Pedagógico e nos demais documentos dessa instituição, provocando mudanças significativas em todas as dimensões educativas.

Imbuídas desse compromisso, tomamos a liberdade de delinear possíveis aspectos que poderão contribuir com aqueles professores que se colocarem abertos a desenvolver Projetos de Aprendizagem na escola, como possibilidade de (re)significação das práticas educativas.

4. Possíveis contribuições para o desenvolvimento de Projetos de Aprendizagem na escola

No que se refere aos Projetos de Aprendizagem, Magdalena e Costa (2003, p. 17) destacam que

[...] cada grupo, cada escola terá que criar seus modelos metodológicos. E é nessa criação que a nossa proposta terá relevância, na medida em que poderá oferecer alguns processos já desenvolvidos e analisados,

alguns papéis já desempenhados e algumas generalizações já possíveis de ser colocadas em ação.

Nessa perspectiva, a metodologia de Projetos de Aprendizagem nos dá a plena liberdade e autonomia para criação dos nossos próprios modelos. Não queremos criar modelos e/ou receitas a serem seguidas, mas, enquanto grupo de pesquisadores, tomamos a liberdade de pensar/construir alguns elementos que acreditamos ser importantes no processo de organização, execução e avaliação dos Projetos de Aprendizagem nas escolas em que o projeto de pesquisa se desenvolve.

Como ponto de partida, a **escolha do tema do projeto** se constitui uma etapa bastante importante. Como surgem os temas dos Projetos de Aprendizagem?

Fagundes, Sato e Maçada (1999) ressaltam que os temas emergem da curiosidade, da realidade e das experiências da vida dos aprendizes. Na aprendizagem por projetos, os temas são decididos entre aprendizes e professores em cooperação. De que contextos surgem esses temas? Esses temas emanam do contexto cultural, social e ideológico em que a comunidade escolar está inserida. Nesse sentido, poderá ter mais de um tema em sala de aula, haja vista que, nesse contexto, há múltiplos interesses de pesquisa. Daí entra o papel importante da intervenção/problematização do educador frente às diversas temáticas suscitadas pelos estudantes. Nesse caso, é necessário que o professor tenha uma postura dialógica, no sentido de negociar com a turma a relevância científica e social do tema para a aprendizagem e desenvolvimento de todos os envolvidos no processo.

Realizada a escolha do tema do Projeto de Aprendizagem, é importante que o professor ouça os argumentos dos estudantes sobre o que já sabem sobre o tema selecionado. Por que isso é necessário? Fagundes, Sato e Maçada (1999) apontam que os aprendizes não são tábulas rasas, ou seja, eles possuem conhecimentos prévios, já pensam antes de desenvolver qualquer projeto.

Assim, é de fundamental importância que os aprendizes, em grupo ou individualmente, registrem suas **certezas provisórias**⁷ acerca do tema do Projeto de Aprendizagem.

Do mesmo modo que os aprendizes possuem certezas provisórias, eles devem, também, ser desafiados a registrar suas **dúvidas temporárias**⁸,

⁷ Segundo Fagundes, Sato e Maçada (1999), certezas provisórias são os conhecimentos prévios que os aprendizes têm acerca do tema do Projeto de Aprendizagem.

⁸ Dúvidas temporárias são os questionamentos que os aprendizes querem saber sobre o tema do Projeto de Aprendizagem (FAGUNDES; SATO; MAÇADA, 1999).

ou seja, suas questões de pesquisa. O que querem saber? Pois são as dúvidas temporárias que vão orientar o processo de busca das informações pelos aprendizes e professores, bem como o planejamento das propostas educativas.

E as tecnologias digitais e telemáticas, quando são úteis nesse processo? Como podem ser feitos os registros das certezas provisórias e dúvidas temporárias? Será que os aprendizes podem fazer o registro das certezas e dúvidas no Editor de Texto? Será que podem ser materializados em formato de mapas conceituais? Podem ser representados em forma de desenhos no Paint?

5. Reconfiguração dos papéis dos professores e gestores da escola

De posse das certezas provisórias e dúvidas temporárias, **o que cabe aos professores**, uma vez que estes, conforme Magdalena e Costa (2003, p. 17), passam a ser: “orientador, desafiador; aprendiz; pesquisador; inovador; autônomo”?

Além de docente especialista (seja da Língua Portuguesa, Geografia, História, entre outras), o professor atuará como orientador dos Projetos de Aprendizagem de cada turma. Este, por sua vez, ficará responsável em acompanhar mais de perto todas as atividades que serão desenvolvidas no decorrer do projeto. É, ainda, função desse profissional coordenar o planejamento das ações a serem desenvolvidas durante o desenvolvimento dos projetos interdisciplinares junto aos seus pares.

A partir do papel de professor orientador, qual será a função dos demais professores da turma? Os demais professores têm a função de ativadores da aprendizagem, pesquisadores, orientadores e especialistas, visto que colaborarão com sua especialidade no desenvolvimento da pesquisa, de maneira a articular os conteúdos específicos nos Projetos de Aprendizagem, sem perder de vista o diálogo interdisciplinar entre as áreas do conhecimento que integram o currículo escolar de cada turma, bem como os fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para cada Ciclo de aprendizagem.

Dado o papel de “orientador, desafiador, aprendiz, pesquisador, inovador, autônomo”, os professores têm o desafio de:

a) Definir os objetivos intencionais de aprendizagem que os aprendizes necessitam desenvolver durante o percurso do desenvolvimento dos projetos;

- b) Selecionar, com base nos temas dos Projetos de Aprendizagem, os conteúdos conceituais⁹, procedimentais¹⁰ e atitudinais¹¹ que os aprendizes necessitam desenvolver;
- c) Organizar estratégias metodológicas para trabalhar os conteúdos do Projeto de Aprendizagem;
- d) Planejar e orientar as formas de buscas (pesquisas) de informações com os estudantes;
- e) Articular a sua área de conhecimento com as demais áreas de forma interdisciplinar;
- f) Decidir, em cooperação com os estudantes, as produções que serão desenvolvidas no percurso da execução do projeto, bem como pensar na produção de culminância do Projeto de Aprendizagem;
- g) Promover, junto ao grupo de professores e estudantes, avaliação permanente do processo de desenvolvimento dos Projetos de Aprendizagem, bem como da aprendizagem escolar dos aprendizes;
- h) Propiciar o envolvimento da comunidade escolar, em se tratando de temáticas sociais relevantes;
- i) Pesquisar e planejar coletivamente as possibilidades de integração das tecnologias digitais e telemáticas no desenvolvimento dos projetos dos estudantes.

A partir dessa reconfiguração de papéis na escola, os professores articuladores e da Sala de Recurso¹² terão desafios bastante complexos, visto que acompanharão todos os estudantes que porventura apresentarem aprendizagem aquém da esperada no decorrer de todo processo de desenvolvimento dos Projetos de Aprendizagem. Esses educadores, em cooperação com a coordenação pedagógica, com os orientadores de projetos e professores especialistas, planejarão atividades

⁹ Os conceitos se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns. São exemplos de conceitos: mamífero, cidade, numeração, corpo humano, meio de transporte, entre outros (COOL, 2003).

¹⁰ Um conteúdo procedimental inclui, entre outras coisas, as regras, as técnicas, os métodos, as habilidades, as estratégias, os procedimentos. É um conjunto de ações ordenadas e direcionadas para a realização de um objetivo. São exemplos de conteúdos procedimentais: ler, desenhar, observar, calcular, classificar, traduzir, recortar, saltar, inferir, entre outros (COLL, 2003).

¹¹ Segundo Coll (2003), os conteúdos atitudinais integram uma série de conteúdos que, por sua vez, podemos agrupar em valores, atitudes e normas. Exemplos de atitudes: cooperar com o grupo, ajudar os colegas, respeitar o meio ambiente, participar das atividades escolares, entre outras. Exemplos de normas: componentes cognitivos (conhecimentos e crenças), afetivos (sentimentos e preferências).

¹² A Portaria nº 384/09/GS/SEDUC/MT dispõe sobre os critérios de atribuição, seleção e a função do professor articulador e professor da Sala de Recursos.

diferenciadas para aqueles estudantes que apresentarem algum problema de aprendizagem.

Diante dessa realidade, como ficam os papéis do coordenador pedagógico, do diretor e do técnico do Laboratório de Informática, uma vez que os Projetos de Aprendizagem serão desenvolvidos com suporte das tecnologias digitais e telemáticas?

O coordenador pedagógico trabalhará diretamente com os professores orientadores de projetos, desenvolvendo as seguintes atividades:

- a) Agendar momentos para trabalho coletivo (planejamento e socialização do desenvolvimento dos projetos);
- b) Viabilizar toda a forma de materiais que se fazem necessários para o desenvolvimento dos projetos (incluindo material tecnológico); ressalta-se que os recursos são os que estão previstos no Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE) da escola;
- c) Agendar e viabilizar (oficializar) o trabalho dos colaboradores (voluntários) na escola;
- d) Organizar a apresentação dos resultados das pesquisas para a comunidade escolar e também em eventos como Seminários, Workshop, Mostras Científicas, entre outros;
- e) Elaborar a pauta de estudos para o desenvolvimento do Projeto Sala de Professor, de modo que haja momentos de socialização pelos orientadores de Turma sobre o andamento das pesquisas, (relato das experiências desenvolvidas pelos professores). Em seguida, ocorrerão os estudos conforme planejamento do Projeto, os quais refletem a necessidade da instituição escolar;
- f) Implementar, junto aos pares, a integração da metodologia de Projetos de Aprendizagem articulada às Tecnologias Digitais e Telemáticas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

E os diretores da instituição, que papéis terão no processo de implementação da metodologia de projetos de aprendizagem no contexto educacional?

- a) Participar da Formação continuada sobre o trabalho organizado por Projetos de Aprendizagem junto aos seus pares;
- b) Apoiar os professores na formação continuada, bem como no planejamento, execução e avaliação dos trabalhos inerentes ao desenvolvimento dos Projetos de Aprendizagem na escola;
- c) Facilitar a flexibilização dos horários e dos currículos escolares;
- d) Promover, junto aos pares, a integração da metodologia de Projetos de Aprendizagem articulada às Tecnologias Digitais e Telemáticas no PPP da Escola.

Que ações os técnicos dos LI desenvolvem nesse processo?

- a) Participam da formação continuada na Sala de Professor junto aos professores;
- b) Organizam o ambiente e a agenda de utilização do LI;
- c) Preparam o ambiente para receber as turmas (verificar o funcionamento das máquinas, da internet, se for necessário, instalar softwares educativos para uso dos estudantes e professores);
- d) Acompanham e assessoram os professores e estudantes no desenvolvimento das atividades do projeto no ambiente informatizado;
- e) Sugerem, conforme a temática dos projetos, a utilização de determinados softwares educativos;
- f) Promovem oficinas tecnológicas para professores, gestores e professores durante a implementação dos projetos na escola;
- g) Planejam coletivamente, com o orientador de projetos, demais professores e estudantes, as formas de divulgação das produções do projeto de cada turma nas mídias eletrônicas.

5.1 Os estudantes: como são avaliados e que papéis exercem?

E o papel dos estudantes? Como fica ao trabalhar com a metodologia de Projetos de Aprendizagem? Como serão avaliados ao considerar, principalmente, os pressupostos fundantes que orientam a proposta curricular da Escola Organizada por Ciclos de Formação Humana? Por que a preocupação em avaliar na perspectiva desta organização curricular? Porque nos Projetos de Aprendizagem os aprendizes são avaliados continuamente em todo o percurso do desenvolvimento das atividades do projeto, isto é, a avaliação se constitui uma prática que aponta o que precisa ser melhorado, reconstruído, (re)planejado, apreendido durante todo o processo. Também é uma prática que diagnostica os conhecimentos prévios dos estudantes, o que querem aprender e como pensam em buscar respostas às suas indagações de pesquisa e, além disso, para a nossa surpresa, a resistência não se revelou na proposta de trabalhar com Projetos de Aprendizagem, nem com as tecnologias digitais e telemáticas, mas a resistência maior se evidenciou nas narrativas de alguns professores sobre a proposta da Escola Organizada por Ciclos de Formação Humana, tanto é que em quase todos os encontros presenciais na escola esse assunto sempre se repetia nas vozes daqueles professores mais resistentes em compreender essa forma de organização da proposta curricular.

A nossa experiência como educadoras nos faz afirmar que a Educação se constitui um ato político, cultural, social, mas também se constitui uma ferramenta de transformação e emancipação cidadã. Por

isso, é inadmissível concebermos um currículo que legitime a segregação, o individualismo, a competição, a exclusão social, valores estes que ganham destaque, principalmente, nas escolas organizadas por série ou nas escolas seriadas.

Parece-nos que o maior entrave acerca da escola organizada por ciclos de formação humana, na concepção dos professores, converge-se para a questão da avaliação da aprendizagem ou, mais precisamente, na não retenção dos estudantes no final de cada um dos três ciclos do ensino fundamental de nove anos. A partir dessa realidade, faz-se necessário forte investimento nas propostas de formação continuada desses profissionais, principalmente, na questão inerente à aprendizagem, ao processo de como ocorre a construção do conhecimento pelo sujeito e, sobretudo, nos pressupostos teóricos que orientam a avaliação da aprendizagem, até porque a avaliação se dá de maneira diagnóstica, processual e formativa durante o desenrolar dos projetos (PEREIRA, 2009).

Esse desafio nos inquieta e, ao mesmo tempo, instiga-nos a pensar novas alternativas metodológicas/epistemológicas para os contextos de formação continuada, de modo a contemplar nas leituras, nos estudos, debates e nas práticas a aliança entre os Projetos de Aprendizagem mediatizados pelas tecnologias digitais e telemáticas sob a perspectiva pedagógica e epistemológica do currículo Organizado por Ciclos de Formação Humana.

No decorrer do desenvolvimento dos Projetos de Aprendizagem, os aprendizes são agentes ativos desde a escolha do tema do projeto até seu encerramento, que se dá com a atividade de culminância do projeto na escola ou em qualquer outro espaço negociado entre os engajados no processo. Nessa perspectiva, os aprendizes devem ser encorajados a se constituir autores de sua própria aprendizagem, a desenvolver sua autonomia nos processos de busca, organização, filtragem e seleção de informações, como também no processo de transformar essas informações em conhecimento.

Considerações finais

Estudos e pesquisas da atualidade revelam as rápidas mudanças ocorridas na sociedade, bem como o quanto a escola e os professores enfrentam inúmeros desafios decorrentes das novas demandas dessa sociedade contemporânea. Cada dia que passa as exigências se complexificam, implicando fortemente novas formas de relacionamento, de comunicação e novas formas de organizar e mediar o processo de busca e aquisição do conhecimento.

Nesse contexto de inovações, está a imperiosa necessidade de inovar a prática educativa, as metodologias, bem como desenvolver posturas e atitudes mais abertas, no sentido de acoplar as novas tecnologias como artefatos para criar novos modelos pedagógicos e metodologias inovadoras, com vistas a superar o fracasso escolar, o desinteresse, a apatia e, sobretudo, ao exercício servil a que boa parte dos estudantes exerce em seu cotidiano escolar.

Percebemos, com isso, que tem havido inúmeros esforços, no sentido de constituir diferentes metodologias, com a finalidade de acompanhar as rápidas mudanças que acontecem na sociedade, bem como a possível seleção do grande volume de informações, exigindo da escola, uma mudança de postura não sendo mais mera transmissora de conhecimentos, mas ambiente estimulante, de maneira a valorizar a descoberta, a motivação, a crítica, o prazer de sonhar, de fazer e realizar projetos de vida, num movimento que privilegie a troca de experiências, a construção e a socialização de novos conhecimentos, como também a liberdade de expressão para projetar novas ideias, novos sonhos rumo a uma vida mais digna e mais humana.

Nessa perspectiva, a metodologia de Projetos de aprendizagem faz-se valer da mediação das experiências dos aprendizes, como também das inovações tecnológicas, possibilitando a formação de educandos e educadores potencializados na construção de seu próprio conhecimento.

Fagundes et al (2006) destacam que o trabalho a partir da metodologia de Projetos de Aprendizagem suscita uma nova escola, em que as funções dos agentes escolares, os tempos, os espaços e as práticas educativas sejam (re)desenhados, modificados. O que nos faz entender que somente os artefatos tecnológicos e os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), por exemplo, não legitimam a criação dessa nova escola, mas as novas arquiteturas e a organização dos conhecimentos escolares dependem, em grande parte, das inovações das propostas curriculares engendradas pelos gestores e professores da instituição educacional. As novas tecnologias (o computador, a internet, os ambientes interativos virtuais, entre outros) são apenas ferramentas de suporte que, se bem exploradas suas potencialidades, avaliadas e planejadas sua utilização para desenvolvimento das práticas educativas, podem favorecer intensamente o desenvolvimento humano em todas suas dimensões.

Referências

COLL, César. Os componentes do currículo. In: _____. *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. 5.ed. São Paulo: Ática, 2003. p.65-152.

FAGUNDES, Léa da Cruz; SATO, L.; MAÇADA, D. L. *Aprendizes do futuro: as inovações começaram!* MEC, 1999. (Coleção Informática para a Mudança na Educação). Disponível em: <<http://mathematikos.psico.ufrgs.br/textos.html>>. Acesso em: 05 dez. 2009.

FAGUNDES, Léa da Cruz et al. Projetos de aprendizagem: uma experiência mediada por ambientes telemáticos. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, v.14, n. 01, 2006. Disponível em: <<http://www.sbc.org.br/bibliotecadigital/?module=Public&action=SearchResult&author=595>>. Acesso em: 27.jan.2010.

FIHR, Mirian Regina. *Práticas avaliativas na escola organizada por ciclos: uma proposta motivadora da reflexão e mudança do fazer docente?* 2009, 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Juara.

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

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MAGDALENA, Beatriz Corso; COSTA, Iris E. Tempel. *Internet em sala de aula: com a palavra, os professores*. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

OLIVEIRA, Juliana R. de. *Contextos de aprendizagem apoiados pela utilização da informática educativa: implicações à prática docente*. 2009, 88 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Juara.

PEREIRA, Sara Cristina Gomes. *Reflexões sobre a avaliação na escola organizada por ciclos de formação humana em Mato Grosso*. Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br>>. Acesso em: 09.fev.2010.

PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* 16.ed. Tradução de Ivete Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

SCHLEMMER, Eliane. Metodologias para educação a distância no contexto da formação de comunidades virtuais de aprendizagem. In: BARBOSA, Rommel Melgaço (Org.). *Ambientes virtuais de aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed, 2005. p.29-49.

SILVA, Albina P. de P. *O uso educativo da tecnologia da informação e da comunicação: uma pedagogia democrática na escola*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005, 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Recebido em: 05/04/10.

Recebido em: 18/10/10

CORPOS BRINCANTES: A CULTURA CORPORAL DO PASTORIL POTIGUAR

Marcílio de Souza Vieira¹
Karenine de Oliveira Porpino²
Terezinha Petrucia da Nóbrega³

RESUMO: Pastorais, Bailes Pastoris, Festa da Lapinha, Terno de Reis, Pastor, Pastoril Religioso ou Profano... Pastoris do Norte e Nordeste brasileiro. Mário de Andrade designou-o de Pastoril, folguedo de origem ibérica, tendo sua raiz primeira nos *villancico*. Considerando que o Pastoril é um folguedo popular, porque nele seus participantes engajam sua vida pessoal, sua cultura e suas influências, revelando modos de ser e compreender, que são interiorizados pelos brincantes a partir da vivência de seu contexto social múltiplo e de diferentes sentidos, é que situamos esse folguedo no mundo vivido fenomenológico. A investigação é de natureza fenomenológica, elucidando os elementos citados como cenário do vivido e do sensível. O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a compreensão de corpo encontrado nos pastoris norterio-grandenses.

PALAVRAS-CHAVES: pastoril potiguar, corpo cultural, aprendizagem.

ABSTRACT: Pastorals, Pastorals Balls, Party of the Lapinha, Tender of Kings, Shepherd, Religious Pastoral or Profane... Pastoral of the North and Brazilian Northeast. Mário de Andrade assigned it of Pastoral, idleness of Iberian origin having its first root in the villancico. Considering that the Pastoral one is a popular idleness because in it its participants engage its personal life; its culture and its influences, disclosing ways of being and understanding that they are incorporated by the idleness popular participant from the experience of its multiple social context and different felt are that we point out this idleness in the lived world

¹ Mestre em Educação. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRN e Membro Pesquisador do Grupo de Estudos Corpo e Cultura de Movimento (REUNI; GEPEC – UFRN). Professor da Rede Pública de Ensino da Cidade do Natal e da FARN (Faculdade Natalense para o Desenvolvimento do Rio Grande do Norte). *E-mail:* marciliov26@hotmail.com

² Professora do Curso de Dança e dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGART) da UFRN, Membro Pesquisador do Grupo de Estudos Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC – UFRN). *E-mail:* karenine@supercabo.com.br

³ Professora do Curso de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFRN, Vice-Coordenadora do Grupo de Estudos Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC – UFRN). *E-mail:* pnobrega@ufrnet.br

phenomenological. The inquiry is of phenomenological nature elucidating the cited elements as scene of the lived one and the sensible one. The present work has as objective to reflect the understanding of body found in pastoral the great of the north river.

KEYWORDS: potiguar pastoril, cultural body, learning.

Jornada de apresentação

Detemos nosso olhar no Pastoril, entendendo-o como momento privilegiado, nos quais os brincantes interrompem sua rotina de trabalho e de lida da casa para “brincar” com os vizinhos, amigos, coparticipantes da mesma crença e das mesmas tradições. Consequentemente, podemos pensar o Pastoril como uma grande escola, na qual se aprende, antes de outras tantas coisas, como a vida em sociedade acontece, seus valores, seus conflitos e suas possibilidades de interação e sociabilidade.

Pensamos o Pastoril, ainda, como culturas de movimento, nas quais os brincantes imprimem marcas de sua dança no tempo e no espaço e provocam transformações na vida em comunidade e, consequentemente, na história.

Entendemos a cultura corporal de movimento como uma relação existente entre o movimento e a compreensão de corpo de uma determinada sociedade, de uma cultura (MENDES, 2002).

Essa cultura de movimento compreende a concretização de práticas corporais, entendidas nesse texto pelo Pastoril, nas quais o movimento humano é o elemento principal de intermediação simbólica e de significações produzidas e mantidas, tradicionalmente, por uma sociedade (SOARES, 2002): “A cultura de movimento, portanto, está inserida nessas relações, uma vez que os corpos humanos, ao imprimirem marcas no espaço, provocam transformações na natureza e na história” (MENDES, 2002, p.21).

O Pastoril, bailado que integra o ciclo das festas natalinas do Nordeste, teve início na Idade Média e era clássico em Portugal, onde recebia a denominação de Auto do Presépio. Tinha, contudo, um sentido apologético, de ensino e defesa da verdade religiosa e da encarnação da divindade. A dramatização do tema surgiu da necessidade de compreensão do episódio da natividade; a cena parada ganhou vida com a incorporação de recursos visuais e auditivos, como a utilização de instrumentos musicais e as canções, por exemplos (VALENTE, 1995; GURGEL, 1999; ANDRADE, 2002).

Pensar o Pastoril no contexto dos folguedos populares e da Cultura Corporal de Movimento é pensá-lo numa manifestação da arte em que o corpo dançante é linguagem e transmite mensagens, conta histórias

expressas e comunicadas através da dança. Para tanto, o elemento corpo torna-se imprescindível neste trabalho. O corpo que abordamos é festejado, celebrado, revelado como configuração expressiva e simbólica; corpo brincante como expressão da cultura humana:

Pesquisar esse corpo dançante como linguagem, para a partir de então, empreender outros códigos de seu uso, não ocorre isolando-o, mas compreendendo-o como um corpo que constrói e é construído pelos processos de socialização, educação, repressão, transgressão, enfim pela cultura. (NÓBREGA; VIANA, 2005, p.28).

Os brincantes são corpos que não se dividem, mas que são vivos, trabalham, sofrem, brincam, que sentem prazer, moldam, transformam, conformam, disciplinam-se e disciplinam (VIANA, 2005).

Consideramos a temática proposta para o estudo como uma compreensão fenomenológica do Pastoril, um folguedo popular com gestos e dramaticidade próprios, configurados numa estética das danças medievais, com um estilo visível nos códigos gestuais, criando uma linguagem em dança própria, que pode vir a ser celebrada no corpo através do riso e tematizada numa Educação como aprendizagem da cultura que exalta o riso, o olhar, a escuta, o corpo.

Considerando que o Pastoril é um folguedo popular, porque nele seus participantes engajam sua vida pessoal, sua cultura e suas influências, revelando modos de ser e compreender que são interiorizados pelos brincantes a partir da vivência de seu contexto social múltiplo e de diferentes sentidos, é que situamos esse folguedo no mundo vivido fenomenológico. A investigação é de natureza fenomenológica, elucidando os elementos citados como cenário do vivido e do sensível. O presente trabalho tem como objetivo refletir a compreensão de corpo encontrada nos pastoris potiguares. Esses pastoris são encontrados em sua vertente profana ou religiosa no Rio Grande do Norte nos municípios de Natal, São Gonçalo do Amarante, Ceará-Mirim, Pedro Velho, Tibau do Sul, São Paulo do Potengi, Nísia Floresta e Parnamirim, alternando-se em fase de declínio e apogeu.

A referida pesquisa foi feita nos grupos de pastoris citados nos anos de 2008 e 2009, tendo como público-alvo os brincantes de pastoril religioso e profano do Rio Grande do Norte. Tais grupos apresentam-se em eventos promovidos pelo Estado e pelas prefeituras municipais em que eles estão localizados, além de participarem de eventos escolares, bem como de cunho religioso, principalmente no período natalino. Os

referidos grupos projetam-se ainda em eventos nacionais a exemplo do Pastoril D. Joaquina, do município de São Gonçalo do Amarante, que participou do Encontro Nacional de Folclore na cidade de Olímpia, no Estado de São Paulo, ou como o Pastoril do Bom Pastor do Bairro, que recebe o mesmo nome do grupo na cidade de Natal, em que o mesmo participou de um projeto artístico cultural do Banco do Nordeste. Outros grupos participam de eventos locais, projetando essa cultura dos pastoris religioso e profano.

Elementos para compreender o pastoril como fenômeno da cultura corporal de movimento

Quando dançamos, expressamos várias singularidades desse corpo dançante: expressamos nossas singularidades e as singularidades da cultura, inscritas no corpo e transformadas em movimento, que, de algum modo, querem ser universais (NÓBREGA, 2000).

O Pastoril persiste ao tempo e à tradicionalidade, como uma aprendizagem a partir dos processos da cultura; tem sua origem vinculada ao teatro religioso semipopular ibérico, pois, na Espanha e em Portugal, as datas católicas se transformaram em festas eclesíásticas e, ao mesmo tempo, em festa popular.

No folguedo popular aprende-se a fazer observando aqueles que fazem e fazendo junto com eles, num processo característico das situações de transmissão oral dos saberes de uma cultura. Essa transmissão oral é confirmada na fala de um dos brincantes de pastoril, quando diz que “aprendeu a brincadeira brincando”.

A transmissão da brincadeira implica necessariamente na transmissão de suas regras. No Pastoril, assim como em outros folguedos da cultura popular, essa transmissão não se dá de maneira formal, mas na convivência comunitária do próprio fazer da brincadeira.

Nessa aprendizagem da cultura que se dá na informalidade, a observação, o escutar e a repetição são cruciais para a aprendizagem.

Repetir faz parte do cotidiano da brincadeira; repete-se para o aprendizado como um caminho de recriação de ciclos de superação de limites do próprio corpo. Os passos dançados e os personagens da encenação, em sua grande maioria, são os mesmos há anos, sendo repetidos por mestres e imitados por aprendizes, até que se chegue ao domínio total de cada um; no entanto, essa imitação não elimina a individualidade de cada sujeito participante da brincadeira. Dessa forma, a repetição do fazer não impede que sejam incluídos elementos nascidos da individualidade, no entanto, devido à natureza coletiva da brincadeira,

esses elementos novos acabam sendo debatidos e negociados na coletividade.

No Pastoril, a repetição, seja ela realizada ao longo dos anos ou durante uma noite inteira, tem muito a ver com a natureza ritual da brincadeira, como se constata no comentário feito pelo Sr. Manoel Salvador, do Pastoril dos Idosos de Nisia Floresta, sobre a brincadeira. Segundo ele, “antigamente brincava Pastoril a noite toda, sem preocupação para acabar; hoje a brincadeira tem hora marcada para terminar, não dá nem para apresentar parte das jornadas, mas a gente brinca assim mesmo. Não é como brincar a noite toda, mas o povo gosta do que vê”.

No Pastoril, assim como em outros folguedos da cultura popular brasileira, o corpo é o meio de expressão e comunicação dos brincantes. É através dele que os participantes vivem suas experiências estéticas, transcrevem as marcas da cultura, afirmam sua existência, cantam, dançam, simbolizam, encontram respostas para suas inquietações, projetam valores, concebem e representam experiências, sentidos e significados.

É por meio de sua presença corporal (MERLEAU-PONTY, 1999), refletida em sua dança, que tais corpos se projetam, experimentam, transformam, conformam, sentem prazer, dor, amor, fome, festejam seus rituais:

Ao dançar, esses homens e mulheres o fazem porque realizam movimentos que não possuem aparentemente nenhuma utilidade ou função prática, mas que possuem sentidos e significados em si mesmos. É mais que um fenômeno fisiológico ou reflexo psicológico, ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significante, isto é, encerra um determinado sentido, transcende às necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. (VIANA, 2006, p.122).

Assim, esses corpos dançam! Escrevem suas histórias, criam cultura e, ao criar cultura, organizam-se corporalmente numa maneira própria de acolher a nova situação e de vivê-la, de aprender (NÓBREGA, 2000).

O corpo, de certa forma, é o alicerce de toda arte, o lugar de todo “saber fazer”; é ele que percebe, lembra e imagina. Para Merleau-Ponty (2004), o corpo é obra de arte e sua linguagem é poética.

O pensamento de Merleau-Ponty (2004) sobre o corpo como obra de arte nos remete as imagens (fotografias e vídeos) do Pastoril, um

corpo que cria e recria a criação, tornando-se simultaneamente singular e plural, havendo um imbricamento nessa singularidade e nessa pluralidade, expressando a unidade na diversidade, entrelaçando o mundo biológico e o mundo cultural, assumindo papéis na subjetividade, nas mais variadas instâncias pessoais, interpessoais ou coletivas, instâncias configuradas num corpo que é simultaneamente matéria e espírito, carne e imagem.

A afirmativa acima pode ser configurada na fala de uma brincante de Pastoril do bairro Bom Pastor, no município de Natal, quando diz ser seu corpo

[...] um agente da cena, quando danço, canto no pastoril sinto rejuvenescer. Parece que meu corpo volta há uns vinte anos atrás quando eu podia fazer muitas coisas que não faço hoje. Foi com o pastoril daqui que deixei meu corpo mais solto, hoje faço ginástica, danço quadrilha, danço boi de reis, encontro às amigas da dança. Meu corpo aqui fala, se pronuncia quando dança, ele na dança fala de forma livre, acontece pelo meu espírito jovial e de quem está dançando comigo. Nesses encontros aqui na associação meu corpo vive uma diversidade de coisas, eu tenho agora uma outra compreensão dele.

O corpo no Pastoril cria sentidos e, ao criá-los, compartilha a experiência vivida por seus brincantes ao executar os movimentos/passos do folgado ou ao cantar as canções do mesmo.

O Pastoril como obra de arte está posto como campo de possibilidades para a experiência do sensível, não como pensamento de ver e de sentir, mas como reflexão corporal.

Nesse sentido, Merleau-Ponty (1999, p.212), afirma que “[...] a apreensão das significações se faz pelo corpo: aprender a ver as coisas é adquirir um certo estilo de visão, um novo uso do corpo próprio, é enriquecer e reorganizar o esquema corporal”.

Conhecer o corpo leva à necessidade de superar a noção de homem técnico, *homo faber*, associando tais noções ao conceito de homem imaginativo, aquele capaz de criar e destruir fantasmas, de criar e destruir tabus.

O corpo do qual falamos nos faz pensar em um corpo que se (re)educa a partir de processos culturais. Pensar essa perspectiva de corpo na educação é poder pensar um ato educativo em que há criação de novos sentidos para a existência e a possibilidade de interpretações

diversas para uma mesma situação, podendo se constituir numa possibilidade de educar que não negue a própria condição humana.

Esse educar revela-se quando as pastoras tecem seus bordados, cortam e costuram seus figurinos, ensinam os passos a novos participantes, encorajam o cântico das canções, faz vibrar a sonoridade das jornadas em “boa noite meus senhores todos”, “esquentam seus corpos com a brincadeira” e deixam-se levar pela embriaguez da música e da dança.

Vale ressaltar que as jornadas ainda comportam um grande índice de oralidade que, para Zumthor (1989), designa tudo aquilo o que, no interior de um texto, informa sobre a intervenção da voz humana em sua publicação, na manutenção que o texto passou, uma ou mais vezes, de um estado virtual à atualidade e existiu na memória de certo número de indivíduos.

Podemos dizer que as canções cantadas nas jornadas também educam, posto que as mesmas são rememoradas pelas brincantes mais antigas como verdadeiras poesias, firmam-se no espaço e no tempo de suas memórias: “[...] palavra viva, da qual emana a coerência de uma inscrição do homem e de sua história, pessoal e coletiva, na realidade do destino” (ZUMTHOR, 1989, p.168).

A Mestra e a Contramestra, que puxam os cordões de pastoras, são, em grande parte, responsáveis pelas cantigas das canções. São elas, juntamente com as demais pastoras dos cordões vermelho e azul, que iniciam as jornadas, saúdam o público, reverenciam o menino Deus, chamam o Velho⁴ para brincar e disputam a atenção dos espectadores. A própria participação no folguedo está condicionada a tal saber, que é o da transmissão oral dessa cultura, uma cultura que é vista como sendo transmitida de uma geração a outra, por meio de símbolos, artefatos, cânticos, por meio do olhar e do escutar.

No Pastoril, aprender a olhar e a escutar imprime-se sobre nosso corpo como presenças sensoriais. Podemos dizer que a experiência perceptiva das brincantes é anterior à atividade artística, pois as projeta por meio de seu corpo numa experiência essencial de seus mundos. Tanto o conhecimento quanto a obra de arte (Pastoril) dependem da exploração do mundo pelo corpo e da sua relação com as coisas. Conceitualmente, trata-se da “fórmula carnal” (MERLEAU-PONTY, 2007).

⁴ Personagem hilário desse folguedo. Caracteriza-se como um palhaço e é responsável pelas canções de duplo sentido, bem como pelos famosos bailes dados nos espectadores. É uma espécie de organizador, mestre, palhaço. Esse personagem é encontrado apenas no pastoril profano.

A percepção do folguedo pelas brincantes se dá através do olhar e do escutar porque o corpo, ao articular o mundo conforme significados, remete o sujeito à sua vida passada e futura. Conforme Merleau-Ponty (1999), a vida consciente e perceptiva é “[...] sustentada por um ‘arco intencional’ que projeta em torno de nós nosso passado, nosso futuro, nosso meio humano, nossa situação física, nossa situação ideológica [...]” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.190).

Olhar para tal folguedo sob a ótica das brincantes é uma experiência de aprendizagem aprendida com o movimentar-se que não segue uma lógica técnica de movimentos codificados. Essa experiência da visão para os movimentos dançados do folguedo embalados pelas canções e pelo prazer de brincar o Pastoril vai além de um olhar supérfluo sobre o folguedo.

Segundo Merleau-Ponty (2004), a experiência da visão não é uma visão do panorama que temos das coisas ou do mundo, mas o que ela exprime é o invisível do mundo, pelo qual encontro as coisas e o mundo, lá onde eles estão.

Temos sim uma visão que é presença imediata no mundo e que procura seu ponto de apoio nas coisas vistas, porque aquilo o que vejo faz parte da mesma abertura e a relação não é de contradição entre eles, mas é imediata e até frontal com aquilo que meu olhar me chama.

O que chamamos de visão abarcaria, mais precisamente, o caminho das coisas aos olhos e dos olhos ao pensamento. Visão “é a metamorfose das coisas em sua visão”, uma operação de decodificação de signos oferecidos pelos corpos e coisas. Ora, diz Merleau-Ponty (2004, p. 42), “a visão não é um certo modo do pensamento ou presença a si: é o meio que me é dado de estar ausente de mim mesmo, de assistir por dentro à fissão do Ser, ao término do qual somente me fecho sobre mim”.

Olhar no Pastoril, segundo dona Helena, é fundamental, pois é a partir do olhar que as novas e velhas gerações aprendem a brincar. Esse observar é tão importante porque é a partir dele que se dá a aprendizagem dos movimentos do folguedo; há uma incorporação dos movimentos olhando, ouvindo, “brincando”.

O olhar das brincantes é vivido por elas mesmas, ele é “[...] soberano incontestável na sua ruminação do mundo” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 48), independentemente se sua dança acrescenta algo ou não.

O olhar é o movimento interno do ser que se põe em busca de informações e significações. Os olhos procuram a beleza e a variedade das formas, o brilho e a amenidade das cores. A visão que nasce nos olhos não deixa de ser passiva se considerar que depende do mundo externo. Ao mesmo tempo que o olhar é sair de si, também é trazer o mundo para

dentro de si (CHAUÍ, 1988, p.33). Talvez seja por esse motivo que aprender a “brincar” Pastoril seja essa aprendizagem atribuída ao olhar.

No Pastoril torna-se evidente que a aprendizagem do folguedo se dá particularmente pelos olhos e pelos ouvidos, apesar de o corpo participar por inteiro dessa aprendizagem. Na cultura do escutar, somos desafiados a repotencializar a capacidade de vibração do corpo diante dos corpos dos outros, a ampliar o leque da sensorialidade para os demais sentidos.

Tendo isso em vista, olhar e escutar no Pastoril faz com que os brincantes aprendam, por meio da experiência dos mais antigos na brincadeira, por isso, ser fundamental a visão e a escuta.

Escutar no Pastoril é de grande importância, pois é por meio da escuta que os brincantes incorporam as canções, que são de fácil assimilação para os mesmos. Tais canções são transmitidas aos brincantes pela oralidade; não há uma escrita das mesmas, não se aprende em espaços escolares, são nos ensaios e pela repetição que as mesmas são cantadas e apreendidas pelos brincantes iniciantes. Interessante observar que as canções, todas elas, são aprendidas pelas pastoras, independentemente do personagem que a pastora atue. As letras tradicionalizadas projetam temas, expondo construções poéticas saudosas, melancólicas, pueris, religiosas, acintosas, subvertendo a moral vigente, a exemplo do Pastoril profano. Zumthor (1989) afirma que essas generalidades da oralidade se dão sem o socorro da escrita, fornecendo equivalentes líricos para as narrativas na medida em que os versos vão se modificando.

Pensamos o Pastoril como uma tela em que o pintor, com suas pinceladas, vai colocando a sua marca, a sua originalidade, o seu corpo. A experiência do pintor é descrita para demonstrar que há troca entre o corpo do artista e o objeto a ser criado. Se for verdade que há na pintura uma primazia do visível, importa perceber que, ao pintar, o pintor empresta todo o corpo ao mundo para transformá-lo em pintura. É também com todo o corpo que apreendemos não exatamente esse ou aquele quadro, mas certo aspecto do mundo tal como revelado por aquele quadro (MERLEAU-PONTY, 2004).

Merleau-Ponty (2004) afirma que o fundamento inédito da pintura depende da maneira como “o pintor emprega seu corpo”. O pintor, assim como o brincante de Pastoril, vê, sente, opera e transforma o mundo a partir de uma perspectiva particular, singular, própria, sucessiva, que nunca é igual nem para ele mesmo. O corpo, nesse sentido, não pode ser entendido fragmentado, estático, e sim como fundamental para o viver, para o olhar as coisas.

Merleau-Ponty (2007) afirma que aquilo que é visível possui quem vê, assim como quem vê (vidente) também possui o visível. A carne é essa espessura entre o que é visto e quem vê:

É que a espessura da carne entre o vidente e a coisa é constitutiva de sua visibilidade para ela, como de sua corporeidade para ele; não é um obstáculo entre ambos, mas o meio de se comunicarem. Pelo mesmo motivo, estou no âmago do visível e dele me afasto: é que ele é espesso e, por isso, naturalmente destinado a ser visto por um corpo. (MERLEAU-PONTY, 2007, p.132).

A carne é um conceito singular para Merleau-Ponty, afirmando que ela é fundamental para a filosofia porque não se trata da ideia de um corpo objetivo, pensado a partir de uma alma e porque rompe com a separação entre sujeito e objeto. A carne não é nem matéria, nem espírito, nem substância: “Seria preciso, para designá-la, o velho termo ‘elemento’, no sentido em que era empregado para falar-se da água, do ar, da terra e do fogo, isto é, no sentido de uma coisa geral, meio caminho entre o indivíduo espaço-temporal e a idéia” (MERLEAU-PONTY, 2007, p. 136).

Nas imagens de pastoris potiguares percebemos que não há uma técnica de dança para as brincantes, no entanto, há a incorporação dos movimentos aprendidos pela aprendizagem do olhar, da cultura. Não há uma racionalidade técnica ou uma padronização do corpo e do gesto; no entanto, podemos observar nas imagens que o aspecto da brincadeira é evidenciado no folguedo. Tal folguedo, como saber da tradição, está como afirmam Nóbrega e Viana (2005, p. 19), inscrito nos corpos: “[...] saberes constantemente renovados, pois o corpo que dança está sempre criando novos hábitos, novas significações”.

No Pastoril não há uma técnica pré-definida, em que os brincantes sigam como verdade única. Não há uma preocupação com a técnica, no entanto, podemos dizer que nos folguedos populares toda técnica é técnica do corpo: “Ela figura e amplifica a estrutura metafísica de nossa carne” (MERLEAU-PONTY, 2004, p.22): “A técnica é o meio para a criação da forma expressiva, o símbolo, o exercício da senciência; o processo da arte é a aplicação de alguma habilidade humana para esse propósito essencial” (LANGER, 1980, p.42).

Na história da humanidade, a técnica representa um fenômeno dinâmico e presente praticamente em todos os domínios da vida; na dança, apresenta-se enquanto um elemento que, em certa medida, acaba

se sobrepondo à experiência estética, remetendo-nos a um conceito e ao uso reducionista e vulgar desse elemento.

Técnica deriva do grego *Techné*, o fazer artístico. Conforme Abbagnano (2000), o significado mais antigo desse termo indica que o sentido geral da mesma coincide com o sentido geral de arte, compreendendo qualquer conjunto de regras apto a dirigir eficazmente uma atividade qualquer, significando também criar, produzir, artifício, engenhosidade, habilidade.

Se a técnica é o instrumento indispensável para a sobrevivência do ser humano, como apresenta Abbagnano (2000), podemos dizer que a técnica, mesmo não sendo codificada no Pastoral, é indispensável ao brincante para a expressão de sua arte. Assim, a técnica é importante para a criação da expressão em arte, daí sua estreita relação.

O conceito de técnica do antropólogo francês Marcel Mauss (1974) em muito pode nos auxiliar a perceber a técnica como algo imprescindível ao aprendizado, que difere de cultura para cultura. Mauss (1974) diz que toda técnica propriamente dita tem sua forma e que as mesmas encaixam-se facilmente em um sistema que é comum a elas.

Mauss (1974) comenta que os fatos relacionados aos movimentos, atitudes e hábitos do homem têm de ser entendidos no contexto em que ocorrem. Assim, não há uma maneira natural de caminhar, de sentar, ou de dormir que seja comum a toda a humanidade. Existem, sim, diferentes modos para realizar determinadas ações, diferentes técnicas corporais. Como se refere o autor, as técnicas corporais são "[...] maneiras pelas quais os homens, sociedade por sociedade e de maneira tradicional, sabem servir-se de seus corpos" (MAUSS, 1974, p.212).

Considerando os estudos de Mauss (1974), compreendemos que, na dança, a palavra técnica está ligada principalmente à capacidade operacionalizada pela energia criadora do artista. Assim, entendemos a técnica como conhecimento prático do manuseio de determinados recursos, a um fazer; visa ao aprendizado do desenhar e delinear das ações do brincante no tempo e no espaço.

A técnica é uma maneira de realizar os movimentos, organizando-os segundo as intenções formativas de quem dança. Ela está presente tanto nos processos de criação coreográfica quanto nos processos de aprendizagem, passando a ser um modo de informar o corpo e, ao mesmo tempo, de facilitar o manifestar da dança no corpo, ou seja, tornar o corpo que dança ainda mais dançante.

Percebe-se que a técnica deve se aprofundar mais no seu objetivo de desenvolver as capacidades do brincante, sua autonomia, sua independência enquanto matéria-prima, objeto de arte, pensador e

idealizador do fazer dança. Não é mais apenas para construir uma linguagem comum de grupo, mas para fazer com que cada membro do grupo pesquise e molde sua individualidade, descubra a sua particularidade, reforce sua identidade e, com isso, contribua para a arte do grupo.

Pela técnica os movimentos cotidianos são transformados em movimentos de dança através da utilização de procedimentos técnicos que não se opõe, necessariamente, a técnica à expressividade. A técnica em dança é uma maneira de realizar os movimentos e de organizá-los segundo as intenções de quem dança.

Para Langer (1980) o movimento na arte deve sofrer modificações, pois o mesmo torna-se expressão, torna-se gesto. Todo movimento na dança é gesto ou um elemento de exibição do gesto sempre motivado pela semelhança de um movimento expressivo. Logo, “gesto é a abstração básica pela qual a ilusão da dança é efetuada e organizada. [...] Assim, é sempre, ao mesmo tempo, subjetivo e objetivo, pessoal e público, desejado (ou evocado) e percebido” (LANGER, 1980, p.183).

Outro elemento a ser configurado nesse corpo brincante do Pastoril é o gesto ou as gestualidades que as pastoras fazem em sua dança; essa gestualidade configura a brincadeira e é através do gesto que as mesmas expressam seus movimentos dançantes.

O gesto no Pastoril é, no dizer de Josiene, ex-brincante do Pastoril de São Paulo do Potengi, RN, que dá brilho a brincadeira. É através dele que as pastoras mostram a dança para seu público; é pela gestualidade, principalmente dos braços, que as canções ganham vida, vibram e convidam o espectador a participar do folguedo.

Os gestos fazem parte dos meios usados para o ser humano se comunicar; contribuem para dar forma e codificar as relações sociais entre os indivíduos e entre os grupos (SCHMITT, 2006). Schmitt (2006) afirma serem os gestos constituintes de uma realidade social e que dependem da história social. O gesto é o meio pelo qual o corpo estabelece relações simbólicas enquanto apreensão individual, interpessoal e de movimento:

[...] eles contribuem para construir o quadro onde os códigos sociais são propostos ou contestados; os gestos são ainda objecto dos juízos de valor, das distinções sociais e de todas as prescrições e condenações que os acompanham e confrontam, que se trate de gestos de pudor [...], gestos de amor [...], gestos que correspondam ao papel social que se espera de cada um. (SCHMITT, 2006, p.22).

A historicidade do corpo faz com que haja modificações e nossos gestos adquiram significados novos mediante as experiências que vão ocorrendo. É através desses gestos que somos capazes de expressar muitos desses símbolos e esconder outros formando, portanto, a linguagem do corpo; o corpo está sempre se reorganizando. E por possuir espacialidade e temporalidades próprias, cada corpo vai adquirindo percepções de acordo com o mundo que lhe é específico.

Paula Francinete, brincante do Pastoril de Bom Pastor, a respeito dos gestos feitos nesse folguedo, informa que ele vai mudando de acordo com o tempo. Em suas palavras, “a gestualidade do Pastoril de hoje é diferente dos pastoris de antigamente”. Ainda dando a fala a essa pastora, a mesma diz ser a gesticulação das mãos uma das coisas mais bonitas no folguedo, pois é por meio de suas mãos que ela passa todo encantamento da brincadeira. O rebolado dos quadris e os passos que elas ensaiam ajudam na composição da dança.

Os gestos são um dos elementos constitutivos dos rituais e das danças da tradição: “Estes gestos são “movimentos” do corpo [...]; são ações (*actus*) na medida em que visam um fim prático ou simbólico” (SCHMITT, 2006, p.24).

No Pastoril, a amplitude, o ritmo, a velocidade desses movimentos e dessas ações gestuais têm a maior importância: um gesto pode ser apressado, mas também pode ser, dependendo das circunstâncias, lento, comedido, exacerbado ou mesmo condensar-se à realidade em que se adequa seu brincante.

No referido folguedo existe uma vasta gama de gestos que se distinguem segundo seus brincantes, suas finalidades e suas motivações, mas que, no conjunto, contribuem para inscrever os corpos desses brincantes nas relações sociais e para enriquecer os modos de significação dançante entre os indivíduos.

Os gestos se revelam num poder persuasivo, colocando em jogo todos os sentidos não só de quem executa, mas também de quem observa. Merleau-Ponty (1999) afirma que o corpo é o nosso meio geral de ter o mundo. Para o filósofo, o corpo, quando se movimenta, reorganiza-se, informa-se sobre o meio ambiente, ao mesmo tempo informa-se sobre si mesmo, criando significações transcendentais ao dispositivo anatômico. Desse modo,

ora ele se limita aos gestos necessários à conservação da vida e correlativamente, põe em torno de nós um mundo biológico; ora, brincando com seus primeiros gestos e passando de seu sentido próprio a um sentido figurado, ele manifesta através dele um novo núcleo

de significação: é o caso dos hábitos motores como a dança. Ora, enfim, a significação visada não pode ser alcançada pelos meios naturais do corpo; é preciso então que ele se construa um instrumento, e ele projeta em torno de si um mundo cultural. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 203).

No Pastoril, assim como nos outros folguedos populares, os brincantes, quando dançam, comunicam-se, usam o gesto como linguagem. Tais brincantes demonstram comportamentos constituídos a partir de sequências de movimentos e gestos. Assim, cativam, tomam, capturam as pessoas e se comunicam através do gesto, que não ocorre linearmente somente a partir do interlocutor, porque o sentido do gesto não é dado; é compreendido e retomado por um ato do espectador, como concebe Merleau-Ponty (1999):

Obtém-se a comunicação ou a compreensão dos gestos pela reciprocidade entre minhas intenções e os gestos do outro, entre meus gestos e intenções legíveis na conduta do outro. Tudo se passa como se a intenção do outro habitasse meu corpo ou como se minhas intenções habitassem o seu (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 251).

O gesto no referido folguedo é o comentarista da palavra, é a revelação do pensamento da dança desses brincantes; ele é poético, pois o brincante de Pastoril dança consigo e dança com o outro, faz sua dança, incorpora gestualidades do cotidiano, de seu mundo vivido e essas gestualidades são incorporadas em suas vivências quando dançam.

Através da dança é que o brincante guarda em seu corpo o passado sob forma de técnicas, de gestos, experiências formativas e de vivências incorporadas. Ele afirma essas experiências no presente e esboça prontidões para o futuro. Por essa experiência expressa nessa celebração, na dança, ele busca suprir outra necessidade, a de viver em toda a plenitude a beleza desenhada e residida nas formas, nas cores, nos sons, na gestualidade de sua dança. Corpo que se transforma ao olhar do espectador, possibilitando-lhe experiência de ver vários quadros se desenhando pelos gestos. Corpo que varia sua espacialidade e temporalidade. Rasga o tempo e lança-se no espaço, joga com essas duas dimensões, criando diferentes nuances (VIANA, 2006).

O corpo não é só uma soma de órgãos justapostos, e sim um sistema sinérgico no qual todas as funções são retomadas. O corpo não é só uma soma de órgãos justapostos, e sim um sistema sinérgico no qual todas as

funções são retomadas; nele as experiências sensoriais são impregnantes umas das outras, como argumenta Merleau-Ponty (1999).

O pensamento de Merleau-Ponty (1999) evidencia aspectos fundamentais para o entendimento do que é o corpo. Para o autor, o corpo é uma simultaneidade de sujeito e objeto existindo num espaço-tempo e servindo de referência central ao processo perceptivo. Essa simultaneidade destaca o aspecto fenomenológico do corpo, um corpo sensível e inteligível, datado e localizado espacialmente, que traduz a sensibilidade do ser e toda a memória do vivido.

As imagens do Pastoril por nós pesquisadas evidenciam o corpo sensível e inteligível, corpo fenomenológico que, no brincar e cantar das brincantes, traz à tona a cultura vivida e potencializada no momento em que as mesmas dançam.

Esse corpo carrega traços de uma gestualidade que a um olhar desatento poderia dizer serem gestos do cotidiano, no entanto, no Pastoril, tais gestos ganham novas visibilidades no corpo dançante.

Nesse encontro de festa e de celebração para o brincante e o espectador, encontramos o riso como um elemento indispensável tanto para quem brinca, quanto para quem assiste à brincadeira.

Consideramos a estética do riso importante para a Educação na atualidade; concordando com alguns autores, tais como Larrosa (2004), de que pouco se ri na educação. Refletir o riso no Pastoril e trazê-lo para ser refletido na educação nos leva à constatação de algumas recorrências interessantes: o riso partilha com entidades como o jogo, a arte, a cultura, o espaço do indizível, do impensado, necessário para que o pensamento sério se desprenda de seus limites. Em alguns casos, mais do que partilhar desse espaço, o riso torna-se o carro-chefe de um movimento de redenção do pensamento, como se a educação não pudesse mais se estabelecer fora dele.

Não sendo alheio à educação, o riso se escorre, acontece, irrompe com todo seu potencial e se movimenta, serpenteando nessas redes com os saberes que se tecem nos cotidianos das pessoas. Logo, o riso suspende a razão, desarma-a e é por isso que ele deveria irromper irreduzível nos espaços escolares. Mas apesar de pensarmos que o riso deve fazer parte da educação, percebemos que ele, na educação, é convertido em uma técnica, em um método ou atitude, o que parece mais perverso ainda.

No Pastoril, não há uma técnica para se rir ou fazer rir; ele é espontâneo e pode ser evidenciado quando as pastoras cantam a entrada do velho ou quando este faz gracejos com elas ou com o público, como

fica evidenciado na cançoneta “é mais embaixo”, de autoria dos velhos Faceta e Barroso.

O riso no Pastoril, por meio de seus personagens, entra em contato com o sério, dialoga com o sério, com essa linguagem elevada que pretende envolver o mundo, compreendê-lo e dominá-lo, com essa linguagem canonizada e aceita que não duvida de si mesma.

Há espaços para o riso e para o novo no Pastoril. Há regras, mas também há improviso, risco e presença de elementos inesperados. Nesse sentido, a brincadeira do Pastoril traz características semelhantes às do jogo. Bakhtin (2002) acha que pelo elemento do jogo e pelo caráter concreto e sensível as festas populares estão relacionadas com as formas artísticas e animadas por imagens; mistura-se, nesse jogo, aquilo que é sagrado com aquilo que é profano, quebram-se hierarquias no calor da brincadeira e do riso.

Ouvir, ver, sorrir, são verbos que ganham outras sonoridades, visualidades, expressividades no Pastoril, pois ao escutar e ao ver as canções e os movimentos dos passos do Pastoril, seus brincantes aprendem com a vida, com o seu corpo e ao mostrar-se para que outros apreciem suas dança, fazem-no rir, brincar, cantarolar as cançonetas desse folguedo popular que se expressa no corpo de quem brinca.

Dessa forma, o corpo do Pastoril pode ser considerado também um corpo plural, que assume padrões estéticos de ritmo (repetição), ludicidade por meio do jogo de assimilação e troca de informações que se compraz no tempo, no espaço e na eroticidade, uma vez que mistura vários sentidos, como de religiosidade e prazer ao mesmo tempo, mas que, na verdade, é o corpo se comunicando com o mundo a sua volta.

São corpos vivos que sorriem, desregram-se da seriedade dos gestos petrificados em sentidos fixos para dar lugar ao lúdico, ao risível, ao corpo como possibilidade de existência. Os brincantes desse folguedo popular são seres corporais, seres em movimento e, parafraseando Baitello Junior (2001), seu corpo é a primeira mídia, o primeiro meio de comunicação de sua dança.

Assim, podemos considerar que essa educação no Pastoril se dá no riso, no ver e no escutar dos brincantes desse folguedo popular. Educação celebrada no riso, num corpo que comporta o surpreendente, o indizível, que se revela em beleza, rompe a mecanização gestual, não se fixando em regras pré-estabelecidas, que busca, ao brincar, ampliar as referências educativas, como aquela capaz de amplificar a textura corpórea dos processos de conhecimento.

Corpo que se faz poética através das cançonetas que despertam e reconvocam seus brincantes para brincar e perceber para além das coisas

já ditas, já vistas, já percebidas. Corpos que considera a linguagem dos gestos, que convida a ouvir, a ver, que se deixa falar, que aciona sua capacidade expressiva, encarnada, corpos que inauguram sentidos, que se movem para significar, para comunicar, que querem ser lembrados e querem se deixar falar, criar, que se direcionam a um educar aberto à transformação, à inovação.

Nesse folguedo da cultura popular brasileira, a educação se dá como um processo em que seres humanos se relacionam e que neste relacionar-se se fazem e se transformam. Desta forma, educação pressupõe um espaço de relações humanas no qual palavras, sentidos, afetos, corpos, pessoas se posicionam, marcam lugares, definem ações e se encontram. Nesse sentido, educamo-nos nas escolas, nas famílias, nas ruas, nos bares, nas Igrejas, no cotidiano, na transmissão de saberes não escolarizados; educamo-nos pelo escutar, pelo olhar e pelo riso.

Jornada de despedida

As reflexões explicitadas até o momento nos remetem a pensar a aprendizagem por meio da cultura como um espaço de apropriação do conhecimento produzido pelos brincantes e que essa aprendizagem é significativa, pois possibilita refletir sobre o vivido, conhecer os sentidos criados e recriados em sua cultura como realidade mutante e paradoxal, tendo no riso uma educação que é celebrada, festejada e inscrita no corpo.

Para os brincantes de Pastoril, cada ensaio, cada apresentação é uma celebração, muito mais do que simples aprendizado de utilidades práticas para atividades cotidianas; a aprendizagem é significativa, pois os brincantes incorporam os gestos, as músicas, a dança como uma forma de educar pelo ouvido e pela visão.

Esses brincantes incorporam, quando brincam, uma educação que celebra a vida. Para eles, o templo da educação é o templo do riso e da sabedoria popular, que é igualmente o templo do prazer, da circulação do conhecimento pautado na memória, na escuta, no olhar; tais conhecimentos no Pastoril também são éticos e estéticos, posto que abrigam as vivências do êxtase, da alegria, do arrebatamento quando dançam e quando cantam suas canções, quer sejam de cunho sagrado ou profano.

Nesses Pastoris potiguares, reafirmamos uma educação celebrada no corpo através do riso, da alegria manifestada em sua dança e em suas canções aprendidas e reencantadas, revelando histórias da criação daquilo que eles acreditam; histórias que revelam sua gestualidade, sua corporeidade, seu mundo vivido. Esse folguedo da cultura popular

brasileira revela-se enquanto educação, quando faz conhecer outras possibilidades de compreensão do fenômeno, possibilidades lúdicas e participativas instauradas nos corpos dançantes dos brincantes (NÓBREGA, 1999):

Essas danças são portadoras da nossa memória e constituem a diversidade da formação social brasileira, demonstrando elementos de resistência à homogeneização da cultura pelo domínio eurocêntrico, além de contribuir para a desmistificação do elemento popular, considerado como algo grotesco, exótico, ou mesmo, inferior à cultura erudita. (NÓBREGA, 1999, p.136).

A referida autora comenta que, para compreendê-la, faz-se necessário vivenciá-la, pois se trata de um conhecimento vivencial vinculado ao corpo configurado pelo movimento e pela percepção, criando gestualidades próprias e vocabulários significativos, corroborando uma educação da cultura.

Nessa educação pautada no riso, no corpo, apontamos cenários educativos que se imbricam com a própria vida do brincante de Pastoril e que faz parte de seu mundo vivido. Tais cenários são incorporados por esses brincantes pela escuta, pela visão, pela memória, pelo riso. Pensar essa aprendizagem da cultura como educação celebrada no corpo através do riso é

[...] pensar em um educar que inclua a criatividade, a flexibilidade, a sensibilidade, o entusiasmo, o amor, o corpóreo, o estético. Porém, não negando o prosaico de nossas vidas, mas sim poetizando-o, para que poesia e prosa possam gozar de instigantes diálogos. No contato com esse sentido estético da vida, percebemos que a dança pode ser compreendida como educação capaz de permitir e despertar um sentido de beleza, que não se prende a padrões ou dicotomias, mas que rejunta fragmentos e abre novos horizontes para uma vida que não negue a sua realidade paradoxal. (PORPINO, 2006, p.138).

Uma educação que valorize a escuta, a visão, o riso, a memória. Tais elementos podem colaborar com a organização do conhecimento na Arte, na Educação Física e, em particular, na Educação.

Enfocamos neste trabalho uma educação celebrada no corpo através do riso e a contribuição da mesma para a Arte, para a Educação, para a vida. Nesse percurso, consideramos o objetivo deste trabalho

fundamental para a compreensão do fenômeno pesquisado. A nós coube o estudo desse fenômeno, que é um folguedo da cultura popular brasileira, sem desrespeitá-lo, penetrando nessa manifestação artística sem feri-la, evitando o sacrilégio da mesma, contendo-nos com o uso das palavras, pois as mesmas são perigosas para afirmar e teorizar qualquer vivência estética.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Tradução de Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ANDRADE, Mário de. *Danças dramáticas do Brasil*. 2.ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002.
- BAITELLO JÚNIOR, Norval. *O corpo e suas linguagens*. Conferência de abertura do I Colóquio Brasileiro sobre Corpo/Consciência, Natal, RN, novembro de 2001.
- BAKHTIN, Mikail. *A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Annablume-Hucitec, 2002.
- CHAUÍ, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, Adauto (Org.). *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p.31-64.
- GURGEL, Deífilo. *Espaço e tempo do folclore potiguar*. Natal: FUNCART/Secretaria do 4º Centenário, 1999.
- LANGER, Susane. *Sentimento e forma*. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução de Alfredo Veiga Neto. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia*. Tradução de Lamberto Puccinelli. São Paulo: EPU/Edusp, 1974.
- MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza. *Corpo e cultura de movimento: cenários epistemológicos e educativos*. 2002, 165f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espírito*. Tradução de Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.
- _____. *O visível e o invisível*. Tradução de José Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. *Para uma teoria da corporeidade: um diálogo com Merleau-Ponty e o conhecimento complexo*. 1999, 220f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba.

- _____. Educação motora e dança: rua, palco, escola... uma coreografia desejável. In: CONGRESSO LATINO AMERICANO DE EDUCAÇÃO MOTORA, 3, CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO MOTORA, 2, 2000. Natal, p. 54-59, set-out. 2000. Editora da Unicamp.
- NÓBREGA, Terezinha Petrucia da; VIANA, Raimundo Nonato Assunção. Espaço e tempo das danças populares: uma abordagem coreológica. *Revista Paidéia*, Revista Brasileira de ensino de arte e educação física, Natal, v.1, n.1, p.9-32, dez.2005.
- PORPINO, Karenine de Oliveira. *Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética*. Natal: EDUFRN, 2006.
- SCHMITT, Jean-Claude. O corpo e o gesto na civilização medieval. In: BUESCU, Ana Isabel; SOUSA, João Silva de; MIRANDA, Maria Adelaide de. (Org.). *O corpo e o gesto na civilização medieval*. Lisboa: Edições Colibri, 2006.
- SOARES, Carmen Lúcia. *Corpo, prazer e movimento*. São Paulo: SESC, 2002.
- VALENTE, Waldemar. *Pastoris do Recife antigo e outros ensaios*. Recife: 20-20 Comunicação e Editora, 1995.
- VIANA, Raimundo Nonato Assunção. Corpos que dançam: expressões da linguagem do corpo na educação. *Revista Interface*, v.2, n.1, jan/jun, 2005. Natal: Editoração e Impressão do CCSA/UFRN, 2005.
- _____. *O bumba-meu-boi como fenômeno estético*. 2006, 177 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- ZUMTHOR, Paul. *La letra y la voz: de la literatura medieval*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1989.

Recebido em: 03/03/10.

Recebido em: 28/09/10

O “PRINCÍPIO DE CORRESPONDÊNCIA” EM SAMUEL BOWLES E HEBERT GINTES: UMA REFLEXÃO EM TORNO DA RELAÇÃO EDUCAÇÃO-TRABALHO

Flávio Rovani de Andrade¹
Sidnei Ferreira de Vares²

RESUMO: O presente artigo visa a mapear historicamente o desmontar do paradigma da reprodução, ancorado na análise de Samuel Bowles e Herbert Gintes, representantes do referido paradigma, e seu “princípio de correspondência”. Ao analisar a relação entre sistema educacional e sistema produtivo, esses economistas americanos, de herança marxista, lançam as bases para a compreensão da reprodução social via escolarização. Longe de serem uma unanimidade nos meios acadêmicos, muitas críticas foram direcionadas aos dois teóricos, sobremaneira ao seu “princípio de correspondência”. A maior parte dos opositores aponta a ausência de elementos de contradição no trabalho promovido por Bowles e Gintes, o que justificaria as críticas ao mecanicismo e funcionalismo atribuídos aos dois economistas. Contudo, num artigo publicado em 1981, Bowles e Gintes buscam contornar essas fragilidades, por meio de uma autocrítica, sem, no entanto, descartar o “princípio de correspondência”. **PALAVRAS-CHAVE:** sistema educacional, sistema produtivo, capitalismo, correspondência, contradição.

ABSTRACT: This paper aims to map historically the emergence of the paradigm of reproduction, based on the analysis of Samuel Bowles and Herbert Gintis, representatives of the paradigm, and their “correspondence principle”. By analyzing the relationship between the educational system and productive system, these American economists of Marxist heritage lay the foundations for the understanding of social reproduction through schooling. Far from being a voice in academic circles, many criticisms were directed at the two theorists, greatly to their “correspondence principle”. Most opponents point to an absence of elements of contradiction in the work promoted by Bowles and Gintis, which would justify the criticism of the mechanism and functionality

¹ Mestre em Educação, eixo temático Filosofia da Educação, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Professor do curso de Filosofia do UNIFAI. *E-mail:* flaviorovani@usp.br

² Mestre em Educação, eixo temático Filosofia da Educação, pela FEUSP. Doutorando em Educação, eixo temático Sociologia da Educação, pela FEUSP. Professor dos cursos de História, Pedagogia e Filosofia do UNIFAI. *E-mail:* vares@usp.br

attributed to the two economists. However, in an article published in 1981, Bowles and Gintis seek to circumvent these weaknesses through a self-criticism, without, however, dismiss the "correspondence principle".
KEYWORDS: educational system, productive system, capitalism, correspondence, contradiction.

1. Introdução

O despontar do paradigma da reprodução nos idos dos anos de 1970 levantou uma séria questão em torno do papel da escola e da educação na sociedade capitalista. As teorias reprodutivistas, como eventualmente ficaram conhecidas, demarcaram uma mudança epistêmica em sociologia da educação, manifesta na postura crítica adotada por seus representantes. Grosso modo, os teóricos da reprodução empreenderam críticas ao funcionamento da escola e, conseqüentemente, da educação na sociedade capitalista, afastando-se, em muitos aspectos, do paradigma funcionalista, vigente até a década de 1960.

Se, por um lado, o paradigma da reprodução representa uma ruptura com a ingenuidade funcionalista, representada principalmente pelos trabalhos de Durkheim e Parsons, por outro lado, não podemos falar numa ruptura total com o funcionalismo e com o estruturalismo. Em outras palavras, muitos dos autores que se contrapuseram aos teóricos da reprodução acusam-nos de mecanicismo e aproximaram-nos do funcional-estruturalismo.

Evidentemente não podemos generalizar. Existem diferenças cabais entre os ditos teóricos da reprodução e, desse modo, acreditamos que essas críticas são muitas vezes reducionistas e incapazes de visualizar as nuances existentes. Por outro lado, é inegável que as teorias reprodutivistas apresentam fragilidades teóricas que merecem ser investigadas.

Considerando o pouco espaço e a complexidade do tema, o presente artigo tem por intento discutir o "princípio de correspondência" desenvolvido pelos economistas americanos Samuel Bowles e Herbert Gintes.

Considerados representantes do reprodutivismo social, os referidos economistas desenvolvem seu trabalho ancorados numa leitura marxista. Como os demais teóricos da reprodução, as críticas ao "princípio de correspondência", desenvolvido pelos autores e que ulteriormente aprofundaremos, concernem à ausência de uma visão dialética e de elementos de contradição em seu edifício teórico. Em outras palavras, faltaria ao trabalho dos economistas americanos a tensão inerente a uma

concepção dialética da relação escola-sociedade. Segundo alguns estudiosos, do qual falaremos no decorrer do texto, Bowles e Gintes não foram capazes de observar as contradições dentro da escola, assim como a resistência às estruturas econômicas e às pressões exercidas pelo mercado.

Com efeito, partiremos das concepções marxistas sobre a relação educação-trabalho, tendo em vista que ambos buscam aproximar-se do modelo marxista. Num segundo momento, avançaremos sobre a obra mais representativa dos autores, *A escola capitalista na América*, lançada em 1976, assim como de um artigo muito bastante elucidativo, publicado em 1981 e intitulado “A educação como campo de contradições na reprodução da relação capital-trabalho: reflexões sobre o princípio da correspondência”, no qual os autores fazem uma releitura das teses expostas no primeiro trabalho rebatendo as críticas feitas à época. Também não poderemos deixar de mencionar os teóricos que se contrapuseram às teses dos autores americanos.

Antecipando parte de nossa empresa, alertamos que, se por um lado, algumas das críticas feitas ao “princípio de correspondência”, desenvolvido pelos dois autores, têm fundamento, por outro lado, não podemos deixar de lado a importância desse conceito para as teorias filosóficas e sociológicas da educação.

2. A relação economia-sociedade: uma leitura marxista

Nessa seção, objetivamos abordar, ainda que concisamente, alguns aspectos teóricos que consideramos importantes para a compreensão do marxismo. Sem adentrarmos em pormenores, objetivamos percorrer, de maneira panorâmica, o legado teórico de Marx, enfocando a relação educação-trabalho, para que, num segundo momento, possamos analisar as teses desenvolvidas por Samuel Bowles e Hebert Gintes sobre a referida relação, tendo em vista que estes buscam aproximar-se do modelo marxista.

Como é sabido, Marx lança as bases do *materialismo dialético*, adotando um viés histórico e rompendo com o idealismo presente na filosofia alemã, que teve em Hegel seu maior representante. Em *A ideologia alemã*, Marx e Engels empreendem uma crítica à tradição filosófica alemã e ao legado filosófico hegeliano, muito embora Marx tenha se apropriado da dialética hegeliana, introduzindo um viés materialista, contrapondo-se dessa maneira a Hegel, que negava a possibilidade de um materialismo dialético.

Para Marx (1989, p.10), “tanto as relações jurídicas quanto as formas do Estado não podem ser compreendidas nem por si mesmas nem pela

chamada evolução geral do espírito humano [como preconizava Hegel], mas antes têm suas raízes nas relações materiais de existência”.

Em outras palavras, Marx define a infraestrutura como determinante da superestrutura, sendo, portanto, a vida material e as condições concretas de existência, em um determinado tempo e espaço, os fatores que determinam a consciência, as instituições, as relações sociais e o próprio Estado. É nesse sentido que, para Marx, a existência precede a consciência, e não ao contrário, como queriam os idealistas, inclusive Hegel.

O Estado seria, em grande parte, um reflexo da economia. Digo “em grande parte”, pois me parece um risco sem precedentes atribuir à Marx o rótulo de economicista como alguns críticos o fizeram.

Partindo de um pressuposto materialista, Marx afirmara que “aqueles que detêm os meios de produção detêm igualmente os meios de difusão intelectual”, ou seja, aqueles que controlam os bens materiais e o poder numa dada sociedade controlam os meios capazes de difundir a ideologia (conjunto de idéias), que será, em última instância, universalizada e oficializada.

Marx critica Hegel por inverter o sujeito e o predicado. Enquanto Marx considera o sujeito o Ser material e o predicado o Ser abstrato, Hegel propõe o inverso, colocando o Estado (Ser abstrato) como Ser supremo do qual tudo é deduzido e do qual o indivíduo (parte) é reflexo do todo (Estado), sendo, portanto, predicado. Marx denomina tal processo de “misticismo lógico”.

A história para Marx é a história da luta de classes e, nesse sentido, a história se caracteriza pela oposição entre opressores e oprimidos. Desde a antiguidade, o que se vê é essa dicotomia decorrente dos conflitos sociais, responsáveis pelo desenvolvimento histórico (concepção materialista e dialética da história, na qual a tese traz consigo sua própria negação e essa, por sua vez, a negação da negação). Como podemos constatar, as ideias marxistas resguardam a dialética hegeliana, porém, historicizada.

Apropriando-se do conceito de dialética hegeliano e introduzindo elementos materialistas (provavelmente influenciado por Ludwig Feuerbach), Marx inverte as concepções hegelianas, inserindo aspectos históricos e materiais que proporcionariam uma nova leitura do homem e do mundo.

2.1 A relação educação e trabalho sob a ótica marxista

Ao propor uma concepção dialética de educação, Moacir Gadotti (2001) oferece-nos, de maneira concisa, a visão de Marx sobre a relação educação-produção. Segundo o autor, apropriando-se do trabalho desenvolvido por Alighiero Manacorda, "Marx e a pedagogia moderna", apesar dos escassos trabalhos de Marx sobre essa questão, é inegável que esses poucos escritos coincidem com a própria história do movimento dos trabalhadores.

Marx aborda a questão da educação e do trabalho desenvolvendo uma antropologia que coloca a *práxis* como ponto de partida. Em outras palavras, o homem, para Marx, não é um ser definido *a priori*, mas constituiu-se como ser inacabado e histórico. Como sugere Gadotti (2001, p.45):

Para ele o homem não é uma coisa dada, acabada. Ele se torna homem a partir de duas condições básicas: 1) o homem produz-se a si mesmo, determina-se, ao se colocar como um ser em transformação, como ser da *práxis*; 2) a realização do homem como atividade dele próprio só pode ter lugar na história. A mediação necessária para a realização do homem é a realidade material.

Assim, Marx considera o homem como ser de atividade e conseqüente transformação do mundo, sendo, portanto, resultado do que faz socialmente, criando-se a si mesmo pela produção social da própria existência.

Adotando uma perspectiva marxista, podemos definir o trabalho como atividade humana capaz de transformar a natureza e o próprio homem. Essa atividade transformadora é responsável pela criação da cultura. Esta, por sua vez, ao caracterizar-se como mundo do simbólico e dos significados, afasta-se, em grande parte, do mundo natural.

O que Marx entendia por "trabalho social" ou "prática social" é mais do que uma "*práxis* produtiva", constituindo-se numa "*práxis* revolucionária". É por meio do trabalho (atividade humana) que os indivíduos transformam o mundo e a si próprios e é nesse sentido que o autor atribuiu ao trabalho um caráter "revolucionário".

A "produção social" gera relações determinadas e necessárias denominadas "relações de produção". Estas, por sua vez, constituem a estrutura econômica da sociedade, ou seja, a base real sobre a qual estruturas serão erguidas (como a jurídica e política). O modo de produção, como bem enfatizaram Marx e Engels, condicionaria a vida e suas relações,

seja na esfera política, social ou espiritual. Como bem explicita Octavio Ianni, numa obra de Marx da qual foi o organizador,

[...] a maneira pela qual os indivíduos manifestam sua vida reflete muito exatamente o que são. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem quanto com a maneira pela qual produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção. (1968, p.46).

O trabalho e a forma como se organiza a produção incide sobre a vida social. Marx entende a *práxis* como histórica, sendo, portanto, o trabalho a atividade que visa a preservar a espécie humana, além de proporcionar ao homem reconhecer-se como ser da práxis, individual e coletivo.

Portanto, o homem se opõe à natureza e, ao desenvolver suas próprias forças, produz, pela atividade (trabalho), o mundo da cultura. Como propõe Lefebvre:

O homem só pode desenvolver-se através de contradições, logo, o humano só pode constituir-se através do inumano, de início a ele misturado para, em seguida, se distinguir, por meio de um conflito, e dominá-lo pela resolução deste conflito [...]. O homem, portanto, só se desenvolve em conexão com este outro que ele trás em si próprio: a natureza. A sua atividade só se realiza e progride fazendo surgir do seio da natureza um mundo humano. É o mundo dos objetos, dos produtos da mão e do pensamento humano. (1974, p.46-50).

E prossegue Lefebvre: “No decorrer de seu desenvolvimento, o homem exprime-se e cria-se a si mesmo através deste “outro” que são inúmeras coisas moldadas por ele” (1974, p.52). É por meio da atividade social, denominada trabalho, que o homem desenvolve suas capacidades mais fulcrais e igualmente domina a natureza.

Isso não significa que a organização econômica determine de maneira isomorfa a vida social em sua plenitude. Engels se incumbiu, principalmente após a morte de Marx, de combater aqueles que os acusavam de reduzir a esfera da vida social à economia.

Entretanto, a necessidade humana do trabalho pode escapar ao domínio do homem, configurando o que Marx denominou de “alienação”. Como afirma o próprio Marx, no primeiro volume de *O capital*:

No processo de trabalho, a atividade do homem opera uma transformação subordinada a um determinado fim, no objeto sobre o que atua por meio do instrumental de trabalho. O processo extingue-se ao concluir-se o produto. O produto é um valor-de-uso; um material da natureza adaptado às necessidades humanas através da mudança de forma. O trabalho está incorporado ao objeto sobre o qual atuou. Concretizou-se e a matéria está trabalhada. O que se manifestava em movimento, do lado do trabalhador, se revela agora qualidade fixa, na forma de ser, do lado do produto. Ele teceu e o produto é um tecido. Observando-se todo o processo do ponto de vista do resultado, do produto, evidencia-se que meio e objeto de trabalho são meios de produção e o trabalho é trabalho produtivo. ([s.d.], p.205).

Ora, quando o homem deixa de atuar isoladamente sobre a natureza e associa-se a outros homens, o que entendemos por “trabalho produtivo” amplia-se em virtude desse caráter cooperativo. O trabalhador passa a ser um órgão do trabalho coletivo, exercendo qualquer função fracionada. Em outras palavras, o que Marx quer nos mostrar é que, no sistema capitalista, o trabalho produtivo não se caracteriza apenas pela produção de mercadorias, produzidas por meio da atividade transformadora do indivíduo, mas pela produção da “mais-valia”, ou seja, uma espécie de suplemento de trabalho no qual o capitalista se apropria e não remunera o trabalhador, sendo, portanto, sua fonte de lucro e acumulação de capital.

Assim, no sistema capitalista, o trabalhador não produz apenas mercadorias, mas também mais-valia, trabalhando algumas horas a mais do necessário para produzir as condições mínimas que assegurem sua sobrevivência. O trabalhador vende sua força de trabalho em troca de um salário por meio de um contrato de trabalho aparentemente justo, já que não dispõe como outrora dos meios de produção que pertencem agora ao capitalista. O trabalhador está a serviço do capital e ele mesmo torna-se produto por meio da força de trabalho vendida.

2.2 A concepção de educação em Marx

Uma primeira observação necessária ao andamento deste texto refere-se à dúvida quanto à existência de uma pedagogia marxiana. Sobre tal questão, o autor italiano Mário Alighiero Manacorda (s/d) pode-nos ajudar a dissipá-la: “Existe uma pedagogia marxiana? Ou, por outras palavras, será possível isolar no interior do pensamento de Marx – da sua

análise, interpretação e perspectiva de transformação do real – uma indicação direta para estabelecer uma temática pedagógica distinta da pedagogia do seu e do nosso tempo?” (MANACORDA, [s.d.], p.21). A pergunta que abre a obra de Manacorda, *Marx e a pedagogia moderna*, representa a dúvida sobre a qual muitos teóricos e estudiosos de Marx se debruçaram. Contudo, como teremos a oportunidade de constatar, é mais do que possível falarmos em uma pedagogia marxiana e embora Marx não tenha dedicado a maior parte de seus escritos ao referido tema, pode-se argumentar favoravelmente à existência de uma pedagogia marxiana. Como nos demonstra Manacorda, a questão educativa não ficou alijada das obras de Marx.

Ao analisar diversos textos de Marx e Engels, Manacorda acredita na existência de um projeto educacional que acompanha o desenvolvimento das teses marxianas e da própria efervescência social que marcou o século XIX e a sociedade industrial na Europa.

Segundo o autor, a união entre *trabalho produtivo* e *trabalho intelectual* defendido por Marx e Engels, que manifesta um caráter iluminista e democrático relativo à gratuidade do ensino, traz subjacente aos traços jacobinos, traços socialistas.

Marx e Engels são cômicos de que essa união entre trabalho produtivo e intelectual e o subsequente ensino de jovens para todo o sistema produtivo coloca a divisão social do trabalho em *xequê*, uma vez que “eliminará nos jovens o caráter unilateral marcado em cada indivíduo pela atual divisão do trabalho. Deste modo, a sociedade organizada de forma comunista oferecerá aos seus membros oportunidades para aplicar de forma *omnilateral* as suas aptidões desenvolvidas *omnilateralmente*” (MANACORDA, [s.d.], p.27). Isso não significa que a produção deva ser abolida, mas apenas a divisão social do trabalho. Aliás, o aumento da produtividade, da exploração e o desenvolvimento tecnológico levariam a uma sociedade mais justa.

Mas o que *omnilateralidade* que Marx e Engels mencionam? O conceito de homem *omnilateral* mencionado pelos autores representa uma contraposição à divisão do trabalho e ao homem dividido entre o trabalho manual e o trabalho intelectual que faz do homem trabalhador (o homem alienado) “um homem reduzido, física e mentalmente, a uma máquina”. Em outras palavras, o conceito de *omnilateralidade* é a tentativa de resgatar as potencialidades humanas em suas inúmeras dimensões, “de um desenvolvimento total, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” (MANACORDA, [s.d.], p.104).

Visando a facilitar nossa compreensão sobre o conceito de educação em Marx e o processo que levaria à superação da sociedade de classes, ancoramo-nos num texto de Moarcir Gadotti (2001) “Concepção dialética de educação”, precisamente o segundo capítulo, no qual o autor desenvolve o conceito de educação a partir da ótica marxista. Segundo Gadotti (2001), se considerarmos o modo de produção capitalista, é indubitável que este, apesar de toda alienação e exploração inerentes ao seu funcionamento, constituiu-se como um sistema produtivo mais socializado em detrimento dos sistemas predecessores.

Entretanto, dadas as dicotomias que caracterizam o modo de produção capitalista e a maneira como está organizada a produção material, as riquezas socialmente produzidas não são socializadas, ficando, portanto, nas mãos de uma fração da sociedade.

A separação entre o *homo-sapiens* e o *homo-faber* (IASI, 2002) implica na elaboração de uma pedagogia burguesa que prima pela especialização da classe trabalhadora e por uma educação humanística direcionada às classes dirigentes. Em outras palavras, a divisão social do trabalho gera uma pedagogia igualmente excludente, na qual *educação* e *formação profissional* se nos apresentam como conceitos distintos. Ao adentrar na questão da pedagogia burguesa, Gadotti (2001) percorre os principais textos de Marx, nos quais o tema da educação foi abordado. Desde o *Manifesto*, detecta-se a preocupação de Marx e Engels com a relação educação-trabalho. Os autores percebem que a forma de condução da educação na sociedade burguesa se caracteriza pela privação do homem do pleno desenvolvimento de suas potencialidades intelectuais, físicas e manuais. Não é por acaso que para Marx

[...] o trabalho assumira um *caráter formativo*, eliminando o intelectualismo e fomentando a investigação do mundo circundante e preparando condições para superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, superando a dicotomia burguesa existente entre *educação escolar* e *extra-escolar*. (GADOTTI, 2001, p.37).

Em outras palavras, Marx percebe que a separação entre *trabalho manual* e *trabalho intelectual*, tal como se caracteriza no modo de produção capitalista, consiste num impedimento à formação integral do homem. Seu conceito de “escola politécnica” desponta como uma tentativa de superação dessa dicotomia. O ensino politécnico compreenderia uma síntese do estudo teórico e de um trabalho prático na produção, evidenciando o caráter social do trabalho dentro de uma perspectiva de

uma sociedade sem classes. Como bem observou Georges Snyders (2005, p.153):

Tal formação [politécnica] está, portanto, em flagrante contradição com o modo de produção capitalista, que exige a oposição entre proletariado executante e pessoal dirigente – e surge por isso como um dos meios mais poderosos de transformação da sociedade atual. Tal ensino politécnico constituirá uma ruptura propriamente revolucionária em relação a escolas, onde só tinha direito de cidadania a intelectualidade pura, em contraste com locais em que se operava uma aprendizagem limitada; e contudo, as escolas agrônômicas, criadas pela burguesia para seu uso, por se haverem tornado necessárias às tendências íntimas da produção moderna. Aliás, a dita burguesia evita que ingressem nessas escolas os filhos do proletariado.

Marx procura substituir o indivíduo parcial pelo indivíduo desenvolvido em suas potencialidades, sem privilegiar, ao contrário do modo de produção capitalista e da pedagogia burguesa engendrada, o trabalho intelectual desmerecendo o manual. O programa de ensino proposto por Marx abarca o homem em sua totalidade, compreendendo o trabalho intelectual, o desenvolvimento físico e a aprendizagem técnico-científico. Com efeito, essa educação deveria ser gratuita e para todos.

3. O “princípio de correspondência” em Bowles e Gintis

Durante a década de 1970, a teoria educacional se reformulou incorporando elementos críticos ausentes na maioria das teorias até então desenvolvidas. Podemos didaticamente denominar essas novas teorias de “paradigma do conflito” (GOMES, 2005), haja vista que a maior parte delas se ancora quase que exclusivamente no marxismo e no neomarxismo. Apesar das nuances entre os teóricos desse período, não podemos negar algumas similaridades entre eles, como, por exemplo, a ideia de que a relação educação sociedade ocorre de forma a mascarar seu verdadeiro sentido excludente e elitista.

Se considerarmos as teorias economicistas em educação, segundo as quais a escola é entendida como instituição propedêutica, que prepara e aloca a força de trabalho no mundo do trabalho, oferecendo a aquisição de habilidades, destrezas e conhecimentos específicos para um bom desempenho numa profissão, a problemática educação-sociedade é bem anterior ao surgimento do paradigma do conflito (TORRES, 2002).

Nesse universo, Samuel Bowles e Herbert Gintis aparecem-nos como representantes do paradigma do conflito, alocados, como propõe Gomes (2005), entre os teóricos neomarxistas. O trabalho mais representativo dos autores, *Schooling in Capitalist America*, publicado em 1976, teve como objeto de análise o sistema escolar americano e sua relação como o sistema produtivo capitalista. Referenciado numa metodologia quantitativa, o referido trabalho se apoia nas principais teses marxista, principalmente no que tange à correspondência entre infraestrutura e superestrutura.

Em outras palavras, os autores buscam analisar a correspondência entre relações sociais de produção e relações sociais de educação. O argumento utilizado pelos autores é de que o sistema educacional americano está em sintonia com a sociedade capitalista, que se caracteriza pela divisão social do trabalho.

Nesse sentido, o processo de escolarização estaria simetricamente atrelado ao sistema produtivo, sendo, portanto, incumbido de produzir diferentes traços de personalidade, por meio das suas instituições (escolas), para abastecer os diferentes graus hierárquicos que compõem a sociedade industrial.

Para os autores, o objeto da reprodução são as desigualdades na esfera econômica, mais precisamente, das posições dentro da produção, ou seja, são reproduzidas as desigualdades hierárquicas que caracterizam o modo de produção capitalista.

Essa reprodução posicional e hierárquica ocorre em diversas instituições sociais, sendo a escola e a família privilegiadas. Certas características atitudinais e ideológicas seriam reproduzidas de acordo com os diversos níveis hierárquicos dentro produção. No sistema educacional, essa hierarquia contribuiria para a reprodução das atitudes necessárias ao sistema produtivo.

Para tal empresa, o sistema escolar disponibiliza padrões diferenciados de socialização, de acordo com a classe social do estudante. Assim, Bowles e Gintis acompanham de perto as críticas empreendidas por Marx às dicotomias produzidas pelo modo de produção capitalista, já que a escola, longe de equalizar as desigualdades, serve para reproduzi-las.

O “princípio de correspondência”, desenvolvido pelos autores, evidencia a reprodução da hierarquia social do sistema produtivo capitalista por meio do processo educacional. Essa isomorfia entre educação e produção poderia ser observada, segundo os autores, na hierarquia escolar e no tipo de personalidade por ela formada. Em outras palavras, Bowles e Gintis deduzem que a estrutura escolar prepara tipos

diferentes de personalidade, tendo como ponto de partida a hierarquia escolar. Quanto mais alto o aluno for capaz de subir nessa hierarquia, mais autônoma e crítica será sua personalidade:

O sistema educacional ajuda a integrar os jovens no sistema econômico, nós acreditamos, através de uma correspondência estrutural entre suas relações sociais e as de produção. A estrutura das relações sociais na educação não apenas habitua o aluno à disciplina do mundo do trabalho, mas também desenvolve os tipos de comportamento pessoal, modos de autopreservação, autoimagem e identificação sociais que são os ingredientes cruciais para a adaptação ao emprego. Especificamente, as relações sociais da educação – as relações entre administradores e professores, professores e alunos, alunos e seu trabalho – reproduzem a divisão hierárquica do trabalho. (BOWLES; GINTES, 1976, p.67).

Com efeito, a escola estaria encarregada de formar as elites dirigentes e a mão-de-obra que será alocada no sistema produtivo. A velha dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual que, desde Marx, foi criticada com afinco, retorna no trabalho de Bowles e Gintes por meio da ligação umbilical entre sistema escolar e sistema produtivo.

A eficácia desse processo narrado pelos dois economistas americanos está, em última análise, garantida por meio do discurso meritocrático, parte essencial do espírito individualista das sociedades urbano-industriais.

Essa seria, em linhas gerais, a tese principal defendida por Bowles e Gintes. Na próxima seção, abordaremos as principais críticas que recaíram sobre suas teses e, num segundo momento, analisaremos, utilizando-nos de um artigo revisionista escrito na década de 1980, a vitalidade do “princípio de correspondência”.

A pesquisa de Bowles e Gintes, assim como os trabalhos desenvolvidos por Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, entre outros, romperam com certa visão a-crítica e ingênua que desde as primeiras décadas do século XX se instaurou nas pesquisas sociológicas da educação.

O funcionalismo, que na sua maior parte constitui-se de uma ramificação das ideias positivistas e organicistas, marcou a pesquisa sociológica em educação, promovendo e reforçando a ideia de uma escola equalizadora dos problemas sociais ou, radicalizando ao máximo, “neutra”.

No contrapé dessa marcha, Bowles e Gintes contribuem para desmistificação dessa “pseudoneutralidade” do sistema escolar, buscando demonstrar que longe de equalizar as desigualdades da esfera social, o sistema educacional as reforçava, sendo, portanto, instrumento bastante eficaz para a manutenção e preservação da hierarquia social.

3.1 As críticas ao “princípio de correspondência”

Bowles e Gintes sofreram inúmeras críticas e o seu “princípio de correspondência”, analisado na seção anterior, está longe de ser uma unanimidade entre os teóricos da educação.

Parte dessas críticas se direciona à ausência de contradições, resistências e tensões. Em outras palavras, faltaria aos dois autores a percepção de uma pedagogia crítica e de mudança social, além de uma teoria capaz de abarcar a constituição da subjetividade da classe trabalhadora.

Alguns críticos, como Henry Giroux (1986), afirmam que Bowles e Gintes “terminam por ter uma teoria da reprodução social que é supersimplificada e sobredeterminada [...] [pois] sugere um ajustamento constante e espúrio entre as escolas e o mundo do trabalho” (GIROUX, 1986, p.117).

Os próprios Bowles e Gintes, no artigo mencionado, publicado nos anos 80, comentam as fragilidades do seu “princípio de correspondência”. Segundo a afirmação dos autores:

[...] ao situar-se, em nossa abordagem, como único vínculo estrutural entre a educação e o sistema de produção, o princípio de correspondência forçou-nos a adotar uma avaliação estreita e inadequada das contradições envolvidas na articulação do sistema educacional com a totalidade social. (BOWLES; GINTES, 1981, p.96).

Como pudemos verificar acima, os autores admitem a supervalorização dos vínculos estruturais entre sistema educacional e produtivo, muito embora alertem, num momento posterior, que a ausência desses elementos de contradição em seu corpo teórico seja apenas aparente, pois “[...] na verdade, esforçamo-nos para demonstrar a ‘falta de ajuste’ entre a educação e a sociedade em geral. Nossa principal contribuição a este respeito foi o que nós chamamos de contradição entre reprodução e a acumulação no capitalismo avançado” (BOWLES; GINTES, 1981, p.96).

Ao analisar o método etnográfico empregado por Paul Willis em "*Learning to labour*", Gordon (1990) afirma que os trabalhos sociológicos em educação têm sido pouco eficazes na explicação do fracasso escolar. Esse fracasso se deve aos modelos mecanicistas e estruturalistas adotados, no qual, segundo o autor, enquadram-se os trabalhos de Bowles e Gintes:

As explicações liberais e radicais existentes deste fenômeno tendem a ser demasiadamente mecanicistas e deterministas, enfatizando variadamente fatores de socialização, teorias de correspondência entre a escola e a sociedade e imposições de uma ideologia dominante sobre uma classe operária amplamente passiva. Estas abordagens têm se concentrado em características mecanicistas, recorrentes, do fracasso escolar ligado à classe social, e têm produzido visões positivistas da sociedade que têm sido bastante incapazes de explicar a contradição, a transformação ou a mudança. (GORDON, 1990, p.135).

Gordon, partindo da análise do trabalho de Willis, refere-se às teorias da reprodução como incapazes de detectar contradições entre sistema produtivo e o sistema educacional. Para o autor, "esta tradição tem tido a tendência a explorar a questão da reprodução social em educação através de uma investigação das formas pelas quais as escolas correspondem às estruturas sociais da sociedade, e se baseia, assim, num ajuste isomórfico entre a escola e a sociedade" (1990, p. 136).

Posição similar é adotada por Henry Giroux (1986), que, sobre a vitalidade das teorias da reprodução, na qual se alocam Bowles e Gintes, afirma:

Nos últimos anos, surgiram vários estudos educacionais que tentam ir além dos avanços teóricos importantes, porém limitados que caracterizam as teorias da reprodução social e cultural. Tomando os conceitos de conflito e resistência como pontos de partida para suas análises, essas explicações têm procurado redefinir a importância do poder, ideologia e cultura como construtos centrais para a compreensão das relações complexas entre escolarização e a sociedade dominante. (GIROUX, 1986, p.134).

Assim, segundo essas críticas, as contradições e tensões que caracterizam a relação escola-sociedade estariam ausentes nos trabalhos de Bowles e Gintes. Para alguns críticos de Bowles e Gintes, como Cândido

Gomes (2005, p. 42), “a base lógica de sua epistemologia é o positivismo, sua metodologia é o empirismo e sua ontologia é determinista”.

Como pudemos verificar acima, os dois autores admitem fragilidades no trabalho *Schooling in Capitalist America*, realizado em 1976. Com a ausência de aspectos dialéticos que permitam pensar a mudança e a transformação, o caráter dinâmico do processo educativo perde espaço para uma concepção, conforme salientam os críticos, em demasia determinista.

Num ensaio produzido nos anos de 1980, os autores mencionam esses problemas: “Sentimos que um dos aspectos mais frágeis de nosso livro está em suas prescrições possivelmente voluntaristas para a mudança educacional. Esta fragilidade deriva-se de um tratamento inadequado das contradições sistêmicas do capitalismo avançado” (BOWLES; GINTES, 1990, p. 93).

Em seguida, Bowles e Gintes esforçam-se para traçar “um esboço de como estas falhas podem ser corrigidas” (1990, p.93). Sobre o “princípio de correspondência” desenvolvido em *Schooling in Capitalist América* (1976), os autores argumentam que três eram os objetivos dessa obra que se voltava contra a concepção tradicional liberal do papel social da escola, sendo estes: a) a educação deveria ser igualitária, determinando o fim das desigualdades históricas, naturais e sociais; b) a educação deveria ser desenvolvimentista, no sentido de proporcionar ao estudante o desenvolvimento pleno de suas capacidades; c) ancorados nos trabalhos de John Dewey, os autores entendem a educação como um meio para a continuidade da vida social e de integração social.

A partir de um rico material empírico, além de fontes estatísticas e históricas, os autores tentam demonstrar que a educação, no capitalismo avançado, reproduz a desigualdade da esfera social em vez de atenuá-la, como defendiam os funcionalistas.

Contudo, como explicitam os autores, faltou um princípio adequado, considerando a relação entre a educação e a produção capitalista que complementasse o “princípio de correspondência”. Essa fragilidade que configura a obra de 1976 é explicada pela postura metodológica aplicada. Sobre isso, deixemos que os próprios autores nos falem:

Estávamos muito impressionados pelo paradigma marxista clássico da base/superestrutura, de acordo com o qual o sistema econômico forma uma base de relações materiais que definem a essência da vida social, com respeito à qual instituições como a família, o estado, o sistema educacional, os meios de

comunicação, e as relações culturais em geral, aparecem como meros reflexos superestruturais. (BOWLES; GINTES, 1990, p.97).

Ora, o modelo marxista, no qual se baseiam Bowles e Gintes, não permitiu, certamente, pela forma como fora utilizado, a introdução de um princípio de contradição. Não foi por acaso que recaíram sobre os autores críticas que vão do fatalismo ao mecanismo, embora alguns teóricos como Giroux (1986) ainda atribuam aos autores de *Scholling Capitalist in América* o mérito de superar o modelo de análise althusseriano, na medida em que oferecem bem ou mal a oportunidade de tentar observar o funcionamento do sistema educacional e a reprodução atitudinal e hierárquicas necessárias à produção, apontando “[...] alguns mecanismos específicos de escolarização que servem à lógica do capital. Se a classe trabalhadora vai ser julgada como obtusa e inerte, nós merecemos pelo menos um vislumbre de como a maquinaria da opressão os faz ‘saltar e dançar’ para conseguir seus lugares definidos no processo de trabalho” (GIROUX, 1986, p.115).

O sociólogo Carlos Alberto Torres, ao analisar a relação entre Estado e sistema educacional – apesar de visualizar a influência exercida pelo Estado sobre o sistema educacional e seus consequentes condicionamentos e verificar que o sistema educacional atua cumprindo dois papéis importantes, a saber, contribuiria, de alguma maneira, para acumulação de capital além do disciplinamento da força de trabalho –, atua igualmente sobre a esfera da legitimação, configurando os comportamentos socialmente válidos, critica a análise de Bowles e Gintes sobre o papel das políticas do Estado em educação. Segundo o autor, ambos pecam, pois

[...] vêem o desenvolvimento da história da educação pública norte-americana como predomínio de uma classe, neste caso a que eles chamam de industriais, que usam a educação pública para enfrentar as outras classes e manipulá-las. Francamente, não me satisfaz essa explicação como tal, porque na prática obscurece mecanismos muito complexos de negação e não basta contar quantos industriais os seus representantes se desempenham no conselho diretivo de educação de um Estado, para concluir que controlam a política educativa. (2002, p.52).

Ao analisar o conceito de reprodução, Torres (2002) afirma que o referido conceito caracteriza-se por uma visão isomórfica da relação sistema educativo e sistema produtivo. Existiria, segundo os defensores

desse conceito, uma correlação, ou melhor, uma “correspondência” entre educação e mercado de trabalho. Como o autor nos alerta:

Nesse esquema, é óbvio, as estruturas econômico-sociais determinam as superestruturas filosófico-jurídico-políticas e, portanto, não só determinam as idéias dominantes numa sociedade, mas também o modo dominante de educação dessa sociedade. Essa correspondência não é mecânica, evidentemente, é uma correspondência onde há certos paralelos e também algumas diferenças. (TORRES, 2002, p.58).

Segundo Torres, o pensamento de Bowles e Gintis aproxima-se do modelo acima descrito, pois enfatiza a reprodução social via escolarização por meio da aprendizagem de condutas, como já fora frisado anteriormente. Essas condutas, por sua vez, estão atreladas a níveis posicionais da hierárquica sociedade capitalista. O autor apresenta algumas críticas a esse modelo de Bowles e Gintis, a saber: a) se existe um isomorfismo entre sistema educacional e produtivo, como explicar a não-reprodução, ou seja, como explicar, por exemplo, o surgimento de pensadores socialistas dentro das escolas capitalistas? b) seriam os professores tão submissos a ponto de, consciente ou inconscientemente, aceitar o papel de coluna vertebral da acumulação capitalista? c) se partirmos do pressuposto de que a formulação da política educativa é um campo de lutas e negociação, como explicar o predomínio total do setor produtivo na configuração educacional?

Apesar de executar uma análise sobre a potencialidade pedagógica da fábrica capitalista, Acácia Kuenzer (1985), em sua obra *“Pedagogia da Fábrica”*, aproxima-se, em certos momentos, da concepção de Bowles e Gintis, muito embora, além de não tê-los utilizado (como demonstra a bibliografia utilizada), seu objeto de estudo seja o interior da fábrica, diferentemente dos economistas norte-americanos que abordam as relações entre o sistema educacional e o produtivo.

Ao estudar a pedagogia capitalista, Kuenzer, partindo das concepções marxistas, afirma que “a heterogestão, na medida em que hierarquiza o trabalhador coletivo e educa o operário para o trabalho dividido, surge como uma das formas de garantir a dominação do capital sobre o trabalho” (1985, p.13). Esse processo dá-se por meio da desqualificação do trabalhador, como já fora explicitado acima, quando analisamos as ideias de Marx, separando o trabalho intelectual do trabalho manual e submetendo este à especialização.

Em outras palavras, a pedagogia burguesa educa para a dominação. Talvez a diferença cabal entre o trabalho desenvolvido por Bowles e Gintis

e o trabalho de Kuenzer seja o fato de que aqueles atribuem ao sistema educacional o processo de domínio das classes trabalhadoras, enquanto esta analisa como o mesmo processo se dá no interior da fábrica.

Contudo, Kuenzer escapa ao isomorfismo de Bowles e Gintes. Tal situação talvez se explique pelos modelos teóricos adotados pela autora, que se ancora em Gramsci, um pensador das superestruturas. A leitura que Gramsci faz de Marx permite-nos fugir ao determinismo, uma vez que elementos de contradição são então inseridos e permitem a luta e a resistência no interior das superestruturas. A hegemonia burguesa (vou aqui me apropriar de um termo gramsciano) pode ser quebrada por uma contra-hegemonia, resultado dos intelectuais orgânicos provenientes da classe operária.

Kuenzer deixa clara a influência de Gramsci em seu trabalho, tendo uma leitura distinta daquela que Bowles e Gintes estabeleceram em relação a Marx. No trecho que selecionamos na obra da autora, identificamos elementos que nos permitem entender essa diferença:

A partir desse pressuposto [a autora refere-se à afirmação de Marx e Engels de que o homem se faz e se educa nas relações sociais e pelo trabalho], compreende-se que a pedagogia capitalista, ao mesmo tempo que objetiva a educação do trabalhador que, ao vender sua força de trabalho como mercadoria, se submete à dominação exercida pelo capital, educa-o também para enfrentar essa dominação. (KUENZER, 1985, p.11).

Como podemos perceber, a educação burguesa, por mais que se constitua como uma educação que atenda aos interesses de uma fração social e se configure como um instrumento ideológico de preparação das massas a favor da burguesia, não pode ser considerada uma via de mão única. Em outras palavras, a classe trabalhadora também se educa para enfrentar a dominação burguesa. Essa é uma diferença substancial que nos permite visualizar o fatalismo do “princípio de correspondência” de Bowles e Gintes, embora, como constataremos a seguir, estes tenham revisto e tentado superar as fragilidades inerentes ao trabalho de 1976.

Na próxima seção, vamos percorrer o raciocínio de Bowles e Gintes por meio do referido artigo de caráter revisionista publicado na 1981, no qual os autores, como já fora mencionado acima, buscam superar essas dificuldades, principalmente no que concerne à ausência de um princípio de contradição em seu trabalho *Scholling Capitalist in America*.

3.2 Bowles e Gintes: uma revisão crítica ao *Schooling Capitalist América*

No citado artigo, publicado em 1981, intitulado “A educação como campo de contradições na reprodução da relação capital-trabalho: reflexões sobre o princípio de correspondência”, os autores procuram revisar a obra de 1976, *Schooling Capitalist in América*, e dissipar algumas das críticas que lhes foram feitas.

Como pudemos verificar nas seções anteriores, muitas das críticas direcionadas ao trabalho de Bowles e Gintes apontam a ausência de um princípio de contradição que complemente o “princípio de correspondência”. Também pudemos verificar que os próprios autores são cômicos dessa deficiência.

Contudo, o referido artigo é bastante elucidativo e traz algumas questões importantes que merecem ser aqui discutidas. Para os autores, o “princípio de correspondência” mostra-se importante, pois nos permite analisar a dissonância entre o papel que é atribuído ao sistema educacional, mais precisamente à escola, a saber: integrar igualmente os estudantes na sociedade, promovendo o desenvolvimento pessoal pleno, assim como a igualdade social, sem considerar a essência do modo de produção capitalista que, em última análise, caracteriza-se pela divisão social do trabalho, pela hierarquização social, pela presença da autoridade e da competição. Dessa forma, o que se vê é uma dissonância entre sistema educacional e produtivo.

Os autores buscam demonstrar ao longo do texto que para que haja uma mudança substancial no sistema educativo, o modo de organização social e a produção capitalista teriam que desaparecer.

Para eles, o “princípio de correspondência” traz pelo menos cinco contribuições positivas para a estratégia educacional progressista, a saber: a) sua capacidade para iluminar a surpreendente falta de importância dos aspectos cognitivos da escolarização na preparação de bons trabalhadores e na reprodução inter-geracional do *status* social; b) mostrar que uma educação humanística e igualitária não pode ser alcançada num sistema de natureza não-democrática, como nas sociedades industriais tardias; c) o princípio de correspondência abre portas para os estudos dos currículos, uma vez que entende a escola como uma arena de interação social estruturada; d) o princípio de correspondência apresenta o processo de escolarização num quadro mais amplo e, portanto, estrutural, fugindo às análises que entendem a escola como mero instrumento de inculcação nos estudantes; e) o princípio de correspondência contribui para uma compreensão mais positiva dos objetivos da transição socialista (BOWLES; GINTES, 1981).

Entretanto, apesar de apontar para as contribuições do referido conceito, Bowles e Gintis afirmam que a maior fragilidade do princípio de correspondência foi o estabelecimento de um vínculo estrutural entre educação e sistema de produção, que resultou numa avaliação estreita e inadequada das contradições, o que acabou rendendo críticas que lhes acusavam de funcionalistas e pessimistas.

Mas, logo a seguir, como alertam os economistas norte-americanos, o princípio de contradição não está completamente ausente de seu trabalho. Para compreendermos o argumento utilizado por Bowles e Gintis, tomamos a liberdade de utilizar um longo trecho do referido artigo:

Isso não significa dizer que nossa teoria educacional não tinha princípios de contradição. Na verdade, esforçamo-nos para demonstrar a “falta de ajuste” entre a educação e a sociedade em geral. A nossa principal contribuição a este respeito foi o que nós chamamos de contradição entre reprodução e a acumulação no capitalismo avançado. O sistema educacional, como sugerimos então, contribui para a reprodução e a legitimação das relações sociais da produção capitalista. Entretanto, ao mesmo tempo, a tendência da produção capitalista é a acumulação – a expansão do sistema de trabalho assalariado e a extinção de formas mais antigas de produção. Este movimento leva inevitavelmente a uma re-estruturação das relações sociais de produção e a uma conseqüente mudança nas exigências para sua reprodução. A contradição entre a reprodução e a acumulação assume assim a forma de um sistema educacional periodicamente entrando em descompasso com a estrutura mutante das relações de produção. (BOWLES; GINTES, 1981, p.96).

Para os autores, a sociedade capitalista avançada é formada por um conjunto de campos de prática social, cada qual com sua “regra do jogo”.

Assim, para ambos, a sociedade capitalista se caracteriza por inúmeros campos, como, por exemplo, pelo estado liberal democrático, pelo modelo patriarcal de família, pela propriedade privada, pelo sufrágio universal e pelas liberdades civis, cada um deles com suas regras específicas de funcionamento, sendo, portanto, capazes de enfrentar distintas relações de dominação e subordinação. Mas, como a estrutura do estado liberal possui um leque de relações possíveis, explicam os

autores que não há só subordinação e dominação nessas relações e é aí que residem as contradições do sistema:

Embora a reprodução das relações que caracterizam cada campo possua certo grau de autonomia, a dinâmica de um campo não pode simplesmente ser deduzida de sua própria estrutura – suas relações sociais características – seja em isolamento, seja em relação com a estrutura de outros campos. Em vez disso, nós consideramos que os campos estruturam apenas as práticas que ocorrem dentro deles. As práticas, por sua vez, não devem ser vistas nem como efeitos nem como o reflexo das estruturas, mas como elementos fundamentais e irredutíveis da dinâmica social. (BOWLES; GINTES, 1981, p.98).

Como argumentam os autores, a “prática” deve ser entendida como uma intervenção social por parte de um indivíduo, grupo ou classe, cujo intento é transformar um dado objeto. Os autores falam na existência de quatro tipos de prática, a saber: a) apropriativa; b) política; c) cultural; d) distributiva.

Segundo Bowles e Gintes, nas formações sociais capitalistas avançadas, esses campos se articulam contraditoriamente, sendo que a dinâmica do sistema escolar advém da natureza contraditória da totalidade.

Partindo para a análise da relação entre o sistema educacional e o sistema produtivo nas sociedades capitalistas avançadas, os autores afirmam que existem delimitações estruturais ao sistema educacional e que coordenam mudanças na educação, seja por meio de investimentos governamentais ou particulares, o que, de certo modo, explicaria o “princípio de correspondência” desenvolvido pelos autores.

Carlos Alberto Torres aproxima-se de Bowles e Gintes no que tange às contradições inerentes à relação sistema educativo e sistema produtivo, quando afirma que “em termos gerais, pode-se dizer que há uma contradição entre democracia e legitimidade, se quiserem, de um lado, e acumulação de capital, de outro” (2002, p.88).

Contudo, como já fora exposto acima, a contradição adota a forma de distintos campos, desenvolvidos por princípios internos muitas vezes minando a reprodução. Isso explicaria porque as escolas muitas vezes opõem-se aos ditames do sistema produtivo e da economia capitalista.

Percebemos que Bowles e Gintes tentam inserir em seu trabalho um princípio de contradição que dê conta das fragilidades de *Schooling Capitalist in America* de 1976, demonstrando que existem contradições

inerentes ao funcionamento particular de cada campo e o que explicaria em parte as contradições observáveis entre sistema educativo e sistema produtivo.

Os autores objetivam romper com o rótulo funcionalista atribuído ao trabalho de 1976, mostrando que a isomorfia entre infraestrutura e superestrutura, numa acepção marxista, não se dá de maneira tão simples, que ambos propuseram, por meio de seu “princípio de correspondência”, e que, portanto, a relação entre a superestrutura (na qual se localiza o sistema educacional) e a base não é tão simplista como acreditavam outros autores, comportando contradições que podem inclusive negar as determinações sistêmicas.

Contudo, não chegamos a visualizar nessa nova empreitada de Bowles e Gintes um sistema educacional com o grau de autonomia, como aquele que defendido por Bourdieu em seus artigos, o que ainda nos deixa reticentes quanto à tentativa de retirar das teorias de Bowles e Gintes elementos que contribuam para uma teoria da resistência.

Considerações finais

Como pudemos verificar, existem similaridades entre o trabalho de Bowles e Gintes e as teorias marxistas. Contudo, os autores de *Schooling Capitalist in America* adotaram uma postura estruturalista e funcional, não deixando espaço para transformações e resistências no interior do sistema educacional. Este seria praticamente um instrumento reprodutor das relações sociais coordenado pela dinâmica econômica.

Somente a partir do artigo publicado em 1981, “A educação como campo de contradições na reprodução da relação capital-trabalho”, é que os autores, apesar de manterem seu “princípio de correspondência”, executam uma autocrítica e acabam por revisar as fragilidades do primeiro trabalho, demonstrando a necessidade de introduzir um “princípio de contradição” que dê conta da relação entre sistema educacional e sistema produtivo na sociedade do capitalismo avançado.

Apesar das inúmeras críticas de qual foram alvo, não podemos retirar os méritos de Bowles e Gintes, uma vez que seu princípio de correspondência, como pudemos ver, permitiu desmistificar algumas posturas teóricas observadas acima.

Referências

BARBOSA, Livia. *Igualdade e meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas*. 2.ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.
BOWLES, Samuel; GINTES, Herbert. *A educação como campo de contradições na reprodução da relação capital-trabalho: reflexões sobre*

- o princípio de correspondência. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). *Revista Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.1, p.93-107, 1990.
- CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. 6.ed. Rio de Janeiro: Moraes, 1980.
- GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética de educação: um estudo introdutório*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GIROUX, Henri. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução*. Petrópolis- RJ: Vozes, 1986.
- GOMES, Cândido. *A educação em novas perspectivas sociológica*. São Paulo: EPU, 2005.
- GORDON, Liz. Paul Willis: educação, produção cultural e reprodução social. *Revista Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.1, p.134-146, 1990.
- HARENDT, Hannah. A crise na educação. In: HARENT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2000. p.221-247.
- KUENZER, Acácia Z. *Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 1985.
- IASI, Mauro Luís. *O dilema de Hamlet: o ser e o não ser da consciência*. São Paulo: Viramundo, 2002.
- MANACORDA, Mário Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. Tradução de Natividade Correia. Lisboa, Portugal: Iniciativas Editoriais, [s.d.].
- MARX, Karl. *O capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [s.d.]. v.1.
- _____. *Para uma crítica da economia política*. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. *Sociologia*. In: IANNE, Octavio (Org.). São Paulo: Ática, 1979.
- _____. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- LEFÉBVRE, Henri. *O marxismo*. São Paulo: Difel, 1974.
- SANDRONI, Paulo. *O que é mais-valia?* 11.ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 35.ed. São Paulo: Autores Associados, 2002.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*. São Paulo: Centauro, 2005.
- TORRES, Carlos Alberto. *Sociologia política da educação*. São Paulo: Cortez, 1999.

Recebido em: 05/05/10
Aprovado em: 10/11/10

A LEITURA E A INSTITUIÇÃO ESCOLAR: UMA RELAÇÃO PARADOXAL

Michelle Mittelstedt Devides¹

RESUMO: O objetivo deste artigo é evidenciar o verdadeiro ato de ler inserido na sala de aula e sua intrínseca relação com o processo de aprendizagem. Buscando as abordagens teóricas de Bakhtin e Vygotsky para fundamentação da análise deste trabalho, é pertinente ressaltar a importância da relação que ocorre entre a leitura como instrumento facilitador, capaz de promover a autonomia, e o sujeito, considerando os aspectos socioculturais que o circundam, e de reconhecer o papel da escola e do professor como mediadores nesse processo, cuja responsabilidade é tentar evitar o fracasso escolar.

PALAVRAS-CHAVE: leitura, ensino-aprendizagem, papel do professor.

ABSTRACT: This article purpose is to evidence the real act of reading in classroom and its relation with the learning process. Relating Bakhtin and Vygotsky theoretical approaches to analysis grounding of this paperwork is necessary to comment the importance of relation that occur with the reading as facilitator instrument, capable to promote the autonomy of subject, considering the social-cultural aspects that circle it; and knowing the school and teachers function as mediators in this process, whose responsibility is to avoid the student failure.

KEYWORDS: reading, teaching-learning, teachers function.

A leitura na instituição escolar

*[...] na escola, não é a leitura que se adquire,
mas são as maneiras de ler que aí se revelam.*

(Jean Hébrard)

Leitura é um tema envolvente e bastante abordado por inúmeras pesquisas e de interesse das mais diversas áreas do saber, as quais evidenciam algumas preocupações e incertezas que caminham ao longo de um processo histórico-cultural da sociedade. Nesse percurso de

¹Mestranda em Educação pela Unesp/Rio Claro e Especialista em Educação e Psicopedagogia pela PUC-Campinas. Professora e coordenadora na Escola Técnica Estadual de Monte Mor (SC)/CEETEPS. *E-mail:* midevides@yahoo.com.br

constituição de atos de leitura destaca-se a relação entre a leitura de mundo e a leitura da palavra, consolidando a leitura como prática social.

As atividades que envolvem o tema leitura devem ser analisadas com critério, pois a sociedade, regida pelos avanços tecnológicos, científicos e econômicos, exige uma posição crítica do homem diante de situações complexas, priorizando a formação de cidadãos críticos. Visando à formação crítica, a leitura de mundo que o homem realiza deve abarcar um olhar perspicaz e atento da sociedade na qual ele convive. Considerando essa relação intrínseca entre os modos de ler e a leitura de mundo, de acordo com Paulo Freire (2001), existe a preocupação, neste estudo, em evidenciar que a leitura, enquanto prática social, perde sua verdadeira essência na instituição escolar, a qual está inerente a um sistema de ensino que privilegia as relações sociais hegemônicas, como a submissão, a competição e a obediências às regras, conforme Freitas (2003). Logo, surge a leitura sem constituir uma prática social, mas uma atividade artificial e distante de tornar-se uma experiência significativa para o sujeito.

Concordamos com Geraldi (1997) ao afirmar que, na instituição escolar, não ocorrem leituras de textos, e sim são realizados exercícios de interpretação, ou seja, simulam-se leituras. É nesse espaço, na sala de aula, que a leitura deveria ser uma atividade significativa, pois se torna alvo de circunstâncias que exterminam com seu processo de interação social. Conforme Scoz (2004),

[...] a construção da leitura e da escrita depende das ocasiões sociais que aproximam a criança da linguagem. Sendo assim, a presença do meio e o contato da criança com materiais de leitura e escrita são indispensáveis para a construção de um conhecimento, cujo valor social e cultural não se pode esquecer. (p.69).

Scoz tem razão ao afirmar que o meio é um fator importante para a formação do leitor, mas existe uma lacuna na sala de aula, pois deveria ser um ambiente adequado e favorável à prática de leitura; no entanto, não propicia muitas vezes essa atividade de maneira satisfatória. Torna-se um local de distanciamento e marginalização do verdadeiro ato de ler em relação à interação social entre o sujeito, enquanto leitor, e o texto.

Na instituição escolar, alguns questionamentos sobre a prática docente surgem diante dessas circunstâncias, mas poucas transformações ocorrem realmente, distanciando a leitura de práticas significativas (ZILBERMAN; SILVA, 1988, p.35). É essa inquietação de tentar saber se é

possível realizar modificações consistentes e não artificiais que sustenta a relevância do presente artigo. É inquestionável a preocupação social que atinge a maneira de formar leitores e a parcela de responsabilidade que a instituição escolar desempenha sobre tal formação.

Ressalta-se a importância do papel do professor, pois ele se torna uma figura referencial para o aluno, demonstrando se cultiva ou não o ato de ler, além de ser responsável pelo papel de mediador no processo de aprendizagem. Não se pode negar que a leitura é um instrumento de aprendizagem, mas o professor deve saber conduzi-lo, pois a inadequação dessa tarefa poderá fomentar o fracasso escolar do aluno, considerando a realidade sócio-histórica na qual estão inseridos aluno e professor; aquele, enquanto sujeito capaz de aprender através da interação social; este, desempenhando seu papel de mediador no processo de aprendizagem, principalmente no que se refere à leitura, criando e recriando os sentidos do texto.

O norte para a atividade docente é descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), enfatizando que

a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (p.69).

No entanto, mesmo com as orientações dos parâmetros, algumas estratégias utilizadas na mediação da leitura não são suficientes para repelir atividades artificiais que podem conduzir ao fracasso escolar.

Reconhecer que a leitura é necessária e importante para o processo de ensino-aprendizagem converte-se em um dos pontos de partida para uma eficiente prática pedagógica. Concerne à escola desempenhar a promoção da leitura para a realização pessoal do sujeito e para o progresso da sociedade, embora seja mais fácil ensinar à criança ou até mesmo a um adulto a simples decodificação de letras, evidenciando como aspecto predominante a mecânica da leitura. Confirmam-se, nesse contexto,

práticas de leitura perpassadas por expressões de cobrança, rotinas e automações, de modo que essa desvalorização da leitura acarreta, como consequência, uma atividade mecanizada. De acordo com Kato (1988):

[...] o desempenho incipiente da criança não retrata pois a sua concepção do real do ator de ler, mas a escola, muitas vezes, pautando-se apenas no desempenho observável do aprendiz, pode tentar ajudá-lo, com tarefas mais fáceis, menos desafiantes, usando textos simplificados absolutamente artificiais e pouco significativos para a criança. (p.34).

Diante dessa situação, pretende-se encontrar estratégias e condições de leitura participativa e criativa que possibilitem a verdadeira existência do ato de ler.

É importante considerar que a criança, o jovem e o adulto gostam de ler, mas é na escola que o prazer pela leitura, buscando a fruição, desvincula-se da prática de leitura que cria e recria significados. Ocorrem situações de imposição e cobranças, desmotivando os potenciais leitores. Geralmente os textos e as condições de leitura são desinteressantes e quase raramente a leitura está ligada à satisfação. Torna-se uma obrigação, uma atividade cansativa para os alunos, pois, geralmente, o texto a que os alunos têm acesso não é pertinente para o desenvolvimento do aprendizado, sendo utilizado de maneira incoerente durante as aulas. Lajolo (1991) confirma que

[...] em situações escolares, o texto costuma virar pretexto, ser intermediário de aprendizagens outras que não ele mesmo. E, no entanto, texto nenhum nasceu para se objeto de estudo, de dissecação, de análise. É nesse sentido que a presença do texto no contexto escolar é artificial. (p.53).

O ato de ler é um processo de interação de natureza social, não individual, vinculado às condições de comunicação, que, por sua vez, vinculam-se às estruturas sociais. Deve ser significativo e propiciar uma maturidade ao leitor enquanto sujeito.

O posicionamento diante da relação estabelecida entre a instituição escolar e a leitura necessita de que alguns aspectos do processo histórico, subsídios sobre o surgimento da escola, sua função e sua real atuação sejam mencionados.

A escola é uma instituição social que surgiu para atender as necessidades do sistema político-econômico, agindo conforme seus interesses. Diante disso, pode-se afirmar que a escola não é neutra,

equalizadora ou ingênua, pois ela foi construída por uma sociedade constituída sobre a égide da competição (FREITAS, 2003, p.17).

Inserida em um processo histórico, a escola foi adequando seus tempos, em relação à duração das atividades e dos anos escolares, e aos espaços, como a sala de aula:

Caracterizada como uma instituição historicamente construída e legitimada, a escola vem integrando as práticas sociais há vários séculos, contribuindo de maneira mais ou menos radical na constituição do funcionamento mental e das complexas formas culturais de comportamento, enquanto (re)produz modos de ação, de interação, de participação. (SMOLKA; NOGUEIRA, 2002, p.85).

Ensinar tudo a todos é uma das respectivas funções para a escola², mas não é possível compensar a desigualdade social apenas dentro da instituição, com os próprios recursos pedagógicos. Na sociedade capitalista, a escola não ensina tudo a todos. A ideia defendida em relação ao papel da escola é “ensinar com qualidade todos os seus alunos”, mas como instituição que não se encontra isolada e alheia aos acontecimentos, deve estar atenta na forma como a sociedade afeta o cumprimento desse papel.

Outra função que concerne à escola, e atualmente difundida, é a de desenvolver competências em seus alunos, a fim de mobilizar saberes em situações singulares (PERRENOUD, 2000). Ao particularizar situações de aprendizado e promover um processo de aprendizagem, possibilita ao sujeito uma formação autônoma e crítica em relação à sociedade a qual pertence. No entanto, a instituição escolar, mesmo depois de passar por um longo processo histórico e atualmente diante de tecnologias inovadoras, cultiva ideologias de exclusão e submissão, oriundas do próprio sistema capitalista que a criou, obstruindo muitas ideias e conceitos para transformações necessárias à escola de hoje.

Concomitantemente à defesa de uma posição transformadora, é impossível negar as relações de poder que incidem sobre a instituição escolar, por meio de políticas públicas inadequadas, que visam à “reprodução do saber” e à sustentação da máquina econômica.

Dessa maneira, a escola torna-se uma poderosa ferramenta do sistema capitalista, como uma marionete que reproduz uma forma de homogeneizar sua clientela, por meio da sala de aula.

² A visão liberal caracteriza-se por valorizar a função de “prover” o ensino. Cabe à escola encontrar os meios de ensinar tudo a todos (cf. FREITAS, 2003, p.14).

É sobre a sala de aula, espaço onde situações diversificadas de aprendizagem ocorrem, que recaem as frustrações, o despreparo e a ineficiência de uma estrutura sociopolítica incompetente, cujos interesses vislumbram a acomodação daqueles que fazem parte desse tipo de célula-social.

Nesse contexto, a escola deve subordinar-se a políticas públicas implantadas para um benefício mascarado daquela realidade e a currículos que não atendem as expectativas e as necessidades da instituição. As condições impostas sobre a escola acabam prejudicando seu funcionamento, desconsiderando os aspectos da realidade vivenciados pela instituição.

Deparamo-nos com uma relação paradoxal na escola, entre a tarefa de promover autonomia do sujeito e a função de subordinação e acomodação imposta pelo sistema no qual pertence. Diante disso, procuramos nos posicionar em relação à importância de uma verdadeira formação autônoma do sujeito que está inserido na escola. Numa perspectiva dialógica, tentamos estabelecer uma relação de autonomia e uma prática que a torne possível: a leitura.

Adotamos o posicionamento de Zilberman e Silva (1988), que sustentam a ideia de que a leitura proporciona ao leitor uma experiência de autonomia e liberdade. É considerada uma atividade emancipatória, que conduz ao acesso a bens culturais que se tornam manipuláveis. À medida que isso acontece, existe a iminência de contrariar e romper o sistema ideológico promovido pelo Estado, neste caso, pela escola:

Amplia-se a concepção sobre a educação escolar, não apenas enquanto função de socialização, recuperando-se o papel político do processo educacional escolar: a escola tem um papel fundamental na democratização do estado. A consciência da educação para a democracia tem sido uma constante na história da educação e conseqüentemente põe em xeque o atual currículo e considera fundamental a construção de um novo currículo para educadores, que inclua o movimento dialético presente na relação ensinar-aprender bem como as dimensões históricas do processo escolar. (PROENÇA, 2002, p.192).

A prática de leitura não pode ser uma forma de controle hegemônico e não pode se beneficiar com o fruto do capitalismo, necessário para manter poder, controle e concentração de riqueza. Quebrar os paradigmas impostos pelo sistema e tentar prover realmente

a autonomia é ainda um desafio para a instituição escolar, porque é dependente estruturalmente do Estado e necessita prestar contas de suas ações. Utilizar a leitura como instrumento para conquistar a autonomia a fim de contribuir com ações inovadoras é um processo que precisa de formação profissional adequada e informações até obter ou se aproximar dos resultados almejados. É possível ainda ressaltar, conforme Zilberman (1991, p.15):

Aliena-se a leitura de seu objeto, o texto que é fonte de conhecimento do real, conexão entre a sala de aula e a sociedade, possibilidade, seguidamente, de revelação da ótica ideológica que o reifica em matéria escolar ou bem a ser consumido e descartado. Estes escamoteamentos exercem ainda um outro papel: bloqueiam o caminho que conduz o ensino para fora da escola e para dentro dos problemas sociais.

A leitura está intrinsecamente ligada às condições de poder vinculadas à escrita, que ultrapassam a sala de aula. Então, não são apenas os métodos aplicados que devem mudar para um real aprendizado da leitura; a estrutura da escola deve ser repensada e modificada:

Temos uma leitura como prática mecânica de aprendizagem. Temos uma escola que se arvora no direito de formar os leitores dessa sociedade, sem que a mesma seja considerada dentro do ambiente escolar. E é esta mesma escola que quer discutir a leitura como prática social, articulada com as demais práticas que ocorrerem em uma sociedade. (MASINI, 1993, p.166)

A formação do leitor é uma das principais preocupações da escola. Para tanto, é necessário analisar como é fundamentada essa formação e quais os objetivos que a norteiam.

Sabe-se que a leitura é uma prática que anseia pela responsabilidade de todas as instâncias educativas; torna-se, então, uma questão de preocupação política, social e cultural:

Entre as leis sociais que modelam a necessidade ou capacidade de leitura, as da escola estão entre as mais importantes, o que coloca o problema, ao mesmo tempo histórico e contemporâneo, do lugar da aprendizagem escolar numa aprendizagem da leitura, nos dois sentidos da palavra, isto é, aprendizagem da decifração e do saber ler em seu nível elementar e, de outro lado, está outra coisa que falamos, a capacidade

de uma leitura mais hábil, que pode se apropriar de diferentes textos. (CHARTIER, 2001, p.240).

À escola cabe o momento de formação do leitor, mas, se abandonar este papel ou não souber como aplicá-lo, poderemos ter, por um lado, pessoas que, por motivos sociais e culturais, continuarão sendo leitores e progredirão em suas leituras, mesmo sem condições favoráveis obtidas na escola, e outras que simplesmente retrocederão e abandonarão qualquer processo de leitura. O aprendizado da leitura é fundamental em qualquer idade e as condições desse aprendizado devem ser favoráveis e significativas.

As condições a que nos referimos são o respeito à heterogeneidade do grupo e o desenvolvimento adequado de atos de leitura. Em relação à heterogeneidade, posicionamo-nos na defesa de que a escola deve integrar a leitura, respeitando a diversidade de seus alunos, e a leitura de mundo que eles possuem, de modo que os aprendizes utilizem a escrita para viver, e não apenas para aprender a ler, de forma mecânica, a fim de que não se recaia no mascaramento homogêneo de um ensino como facilitador. Em relação a essa questão de homogeneização, criticando o sistema, Zabala (1998) ressalta que “a uniformidade é um valor de qualidade do sistema, já que é o que permite reconhecer e validar os que servem. Quer dizer, são bons alunos aqueles que se adaptam a um ensino igual para todos; não é o ensino quem deve se adaptar às diferenças dos alunos” (p.198).

Desse modo, destaca-se e faz parte da sociedade aquele que está uniforme a ela; então, todos devem ser iguais perante o ensino, que é igual para todos.

Outro aspecto importante é o desenvolvimento de uma atividade léxica e atos de leitura que permitam ao aluno a possibilidade real de sua aprendizagem. Para Foucambert (1994), é necessário mobilizar o conhecido para reduzir o desconhecido. Diante disso, as ações de ensino devem estimular uma atividade reflexiva sobre as estratégias utilizadas, permitindo a existência de uma abordagem metaléxica, ou seja, a reorganização de estratégias e a construção de hipóteses.

Conforme Silva (1993, p.43), é necessário “ler para compreender os textos, participando criticamente da dinâmica do mundo da escrita e posicionando-se frente à realidade – esta a finalidade básica que estabelecemos para as práticas de leitura na escola”. No entanto, ainda é possível afirmar que a escola não reconhece inteiramente as condições apropriadas para o ato de ler. Isso nos leva a levantar a hipótese: a escola

é conduzida de forma mascarada pelo sistema, que a impede de manifestar atuações significativas.

Alguns aspectos contribuem para a constituição dessa hipótese, os quais se referem à formação tanto dos professores quanto dos alunos, pois está arraigado um resquício de abordagem de ensino tradicionalista na prática de sala de aula, o que impede que tentativas de mudanças se tornem ações corriqueiras e de sucesso. Segundo Scoz (2004, p.51), “em alguns casos a tendência da escola é abstrair a leitura do mundo que rodeia o aluno, convertendo-a em uma coleção de sons e palavras sem sentido”. Essa afirmação reflete a necessidade de converter a atual situação de muitas práticas pedagógicas e principalmente de alicerçar tais práticas com o conhecimento teórico e a experiência de cada sala de aula. Para que isso ocorra, é necessário que a escola reconheça seu papel político-pedagógico sem contestar ou ignorar o conhecimento que o aluno já possui. Assim, é possível encontrar maneiras de direcionar suas ações e considerar efetivamente que a percepção de sua realidade conduzirá a práticas inovadoras.

Cada instituição, cada sala de aula é capaz de enfrentar, à sua maneira, as condições impostas hierarquicamente; para tanto, é necessário afastar-se do mito da neutralidade da educação e reconhecer a natureza política do processo educativo. Partindo desse princípio, seriam possíveis a inserção e o amadurecimento de atos de leitura significativos.

Recorremos às concepções de Vygotsky, enquanto teórico sobre o desenvolvimento e aprendizagem, e Bakhtin, filósofo da linguagem, para alicerçar algumas ideias a serem discutidas que buscam elementos modificadores para as práticas de leitura na sala de aula, conseqüentemente, para a formação do leitor.

Prática docente

A relação de ensino-aprendizagem está intrinsecamente ligada à relação aprendiz-educador. Aquela ocorre por meio de situações intermediadas pelo educador, visando ao desenvolvimento de seu aprendiz. Conforme a tendência socioconstrutivista, deve ser baseada em estímulos, orientação e acompanhamento do processo de aprendizagem: “É fundamentalmente na interação com pessoas capazes de ajudar a criança a atribuir significado ao símbolo escrito – compreendendo o seu valor social – que a aprendizagem se realiza” (SCOZ, 2004, p.47).

Sendo assim, a importância de conduzir, mediar e possibilitar o desenvolvimento do aluno cabe ao professor, como educador responsável em conhecer e conduzir de forma satisfatória esse processo. Essa

responsabilidade já é sabida desde os primeiros anos de formação profissional do educador. É essencial ao educador entender que sua prática deve ser responsável por muitas ações significativas no processo de aprendizado, sem negar ou mascarar a sua potencialidade como educador. Para tanto, precisa ter consciência de seu papel e buscar aprimorar essa potencialidade por meio da sua formação profissional. Conforme Masini (1993, p.171), “não se pode pensar na aprendizagem do aluno independentemente da ação do professor e da definição de seu papel na escola”.

O professor que nega seu papel torna-se inútil diante do processo de aprendizagem, pois deixa de realizar mediações e conduções importantes para o desenvolvimento de seu aluno e de seu próprio desenvolvimento. Na maioria das vezes, os docentes não se consideram conceptores e dirigentes de situações de aprendizagem:

A percepção do professor sobre si mesmo e sobre seu aluno conduz as formas de interação com o aluno e os resultados escolares, de tal modo que aqueles professores que conseguem perceber e desenvolver as qualidades dos alunos promovem a sua acentuação, mas aqueles que estão permeados por preconceitos, ou só conseguem ver os aspectos negativos dos seus alunos, não conseguem um bom aproveitamento escolar por parte deles. (SAWAYA, 2002, p. 207).

Perrenoud (2000, p.149) afirma que “a construção do conhecimento é uma trajetória coletiva que o professor orienta, criando situações e dando auxílio, sem ser o especialista que transmite o saber, nem o guia que propõe a solução do problema”.

Especificamente em relação à leitura, que é alvo neste trabalho, o educador deve saber definir seus objetivos, conhecer as condições de seus alunos e estabelecer estratégias adequadas, a fim de que possa colaborar com a formação de seu aprendiz de maneira significativa. Mesmo sabendo e vivenciando dificuldades materiais e estruturais, como geralmente ocorrem nas escolas públicas, o mínimo que o professor deve saber é “o que seu aluno sabe” para tentar conduzi-lo a outras aprendizagens necessárias àquele sujeito.

Torna-se então fundamental o conceito da zona de desenvolvimento proximal, estabelecido por Vygotsky, em seus estudos sobre o desenvolvimento humano, que indica a existência de um espaço no qual os conhecimentos estão em construção, sendo estes, e não os conhecimentos já consolidados, que devem conduzir à prática pedagógica, como subsidio na preparação das estratégias do educador, e

principalmente, na elaboração e definição de seus objetivos a serem alcançados, pois exige do professor, enquanto pesquisador, o diálogo entre a teoria e a prática.

A leitura vem a ser um dos pontos principais que auxiliam nesse processo. Ela se faz presente e constante em todo ele; é importante tanto para o educador quanto para o aprendiz. É uma forma de mediação com o outro, necessária, como mediação simbólica, através da escrita, para o aprendizado do sujeito.

Percebe-se, porém, que a leitura não ocupa um lugar de destaque nas salas de aula. Isto é, a verdadeira leitura, não a leitura mecanizada, realizada sem mérito algum e sem implicações positivas para o desenvolvimento do aluno.

Entretanto, as estratégias tradicionais de muitos profissionais obedecem a essa mecanização, e não atendem as necessidades reais dos alunos, ignorando suas potencialidades, impedindo, assim, que a leitura torne-se realmente cerne na relação ensino-aprendizagem.

Para que haja uma mudança de procedimentos dos educadores, é preciso que percebam a existência de uma relação mútua entre a leitura de mundo e a leitura da palavra. Essa é a condição essencial do ato da leitura. Não devem ficar limitados a atividades prontas e iguais para todos os alunos, não devem esperar prescrições dogmáticas para realizarem suas aulas. Devem ter sensibilidade e perspicácia diante de situações diversas do dia-a-dia: "O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e temas significativos à experiência comum dos educandos e não de palavras e de temas ligados à experiência do educador" (FREIRE, 2001, p.29).

É necessário, então, relacionar a prática pedagógica com a prática de leitura, e evidencia Zilberman (1991, p.16) que

[...] a fragmentação do objeto de investigação, no caso da leitura, repercute no comportamento do professor e, portanto, no espaço por onde começa a trajetória do indivíduo na situação de leitor: a sala de aula. Porque, mais que o pesquisador, o professor está distanciado do volume de conhecimentos a respeito das concepções diferenciadas da leitura, dependendo, de um lado, da formação obtida – que é antes metodológica que teórica – e, de outro, das vivências acumuladas. Por esta razão, seguidamente ele desiste em definitivo da teoria e hipervaloriza a experiência, afastando-se cada vez mais dos fundamentos que lhe ajudariam a entender e provavelmente alterar sua prática.

A realidade é complexa, então, é necessário dispor para os alunos estratégias adequadas de leitura como variação, gradação, sequenciação, de modo que ocorram desafios cognitivos ao leitor.

Propor desafios é irrelevante diante de algo que já está pronto e mais fácil de ser utilizado. Essa é uma das causas de ocorrer a automatização da leitura, pois o professor não possui, muitas vezes, intimidade com o texto, o que o impede de selecionar textos adequados para um devido momento. Ou por não possuir recursos estruturais que possibilitem essa seleção e variação de textos, motivo pelo qual muitas práticas recaem apenas nos textos trazidos pelos livros didáticos. Nesse caso, a escola deveria possibilitar condições para que o educador recorra a alternativas que melhorem a sua prática. O sistema massificador e homogeneizante imposto a ele torna-se um entrave, pois o educador não tem amparo para seu aprofundamento e aperfeiçoamento profissional.

O professor deve ser o agente de mudança, deve conhecer as condições sócio-históricas que o cercam na sala de aula, para elaborar e definir suas estratégias. Entretanto, não se pode negar que a leitura está intrinsecamente ligada às condições de poder da escola, que interferem na metodologia adotada pelo professor. Por isso, não é preciso mudar apenas os métodos, mas também a estrutura da escola.

Sawaya (2002) aponta a importância da dimensão cotidiana do fazer escolar com sujeitos concretos, envolvidos na relação educativa para realizar possíveis transformações, e ressalta que

a matéria-prima dessa transformação não são os métodos ou modelos pedagógicos tomados *a priori* como inovadores e transmitidos ao professor pelo ensino a distância, mas sim a experiência vivida dos próprios sujeitos – alunos e professores –, que de sua reflexão e formação permanentes se apropriam desses conhecimentos e reconstróem suas práticas. (p.205).

É por meio da prática consciente dos sujeitos envolvidos no processo que é possível tornar a leitura um meio de transformação crítica da realidade, a fim de modificá-la e reescrevê-la, pois “compreender o que está em jogo na leitura também seria, talvez, reconstituir as memórias históricas em obra nos diversos momentos da história cultura” (GOULEMOT, 2001, p.112).

Condições de leitura: contribuições de Vygotsky e Bakhtin

De acordo com Proença (2002), para Vygotsky, o processo educacional envolve uma relação que transcende o aspecto individual do

aluno ou apenas o âmbito do professor e refere-se a um conjunto de relações presentes na educação, nas quais aluno e professor são sujeitos e estão em permanente relação de troca e de aprendizagem social.

Segundo Goulemot (2001, p.112), “assim como existe dialogismo e intertextualidade, no sentido que Bakhtin dá ao mesmo, há dialogismo e intertextualidade da prática da própria leitura”. Para este autor, a leitura proporciona uma emersão de uma memória de leituras anteriores e de dados culturais. Os aspectos sócio-culturais são trazidos à tona durante o processo de leitura, o que permite diferentes produções de sentido pelo sujeito-leitor.

Diante disso, é possível ancorar-se nas contribuições dos estudos sobre a linguagem de Bakhtin, que influenciou ou antecipou as principais orientações teóricas dos estudos sobre o texto e o discurso, por meio de suas reflexões sobre o princípio dialógico. De acordo com Barros (1997), Bakhtin aponta duas concepções diferentes do princípio dialógico, a do diálogo entre interlocutores e a do diálogo entre discursos.

Em relação ao diálogo entre interlocutores, deve-se considerar que a interação entre os sujeitos é princípio fundamental para a linguagem; o sentido do texto e a significação das palavras dependem da relação entre eles, ou seja, são construídos na produção e na interpretação dos textos; a relação entre os interlocutores não apenas funda a linguagem e dá sentido ao texto, como também é responsável pela construção do próprio sujeito produtor do texto.

No que se refere ao diálogo entre discursos, enfatiza-se o aspecto de que o discurso não é individual, primeiramente porque se constrói entre pelo menos dois interlocutores que, por sua vez, são seres sociais; outra razão é porque mantém relações com outros discursos.

Utilizamos a concepção de dialogismo como processo de interação entre textos; tanto na escrita quanto na leitura, o texto não é visto isoladamente, mas sim correlacionados com outros discursos:

A concepção de linguagem de Bakhtin é dialógica, se a ciência humana tem método e objeto dialógicos, também suas idéias sobre o homem e a vida são marcadas pelo princípio dialógico. A alteridade define o ser humano, pois o outro é imprescindível para sua concepção: é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro. (BARROS, 1997, p.30).

Para Bakhtin (2003), a linguagem é uma forma de ação entre sujeitos; o ouvinte, com sua comunicação passiva, não corresponde ao participante real da comunicação discursiva, pois o discurso só existe de

fato em enunciações concretas, de modo que é para o outro que se constrói o discurso, caracterizando o caráter dialógico da linguagem. Para Goulemot (2001, p.108), "ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido. A leitura é uma revelação pontual de uma polissemia do texto literário. A situação da leitura é, em decorrência disso, a revelação de uma das virtualidades significantes do texto".

Nessa perspectiva, o papel do outro é fundamental no processo de ensino e aprendizagem, como interlocutor ativo, e não ouvinte passivo. Na visão bakhtiniana, as relações entre o sujeito da cognição e o sujeito a ser conhecido ocorrem na forma de interpretar ou compreender o outro em lugar de buscar conhecer apenas um objeto.

Em relação ao ensino, interessa ao aluno a linguagem, como produto da vida social que estabelece uma relação de sentido entre o que se diz e para quem se diz, pois é vista de modo dinâmico e heterogêneo. O papel da linguagem, especificamente o da leitura, é interagir entre os sujeitos. O aluno não é mais receptáculo e o professor não é transmissor. Ambos são interlocutores.

Recorremos aos pilares do pensamento de Vygotsky³ para explicitar alguns aspectos que fundamentam este trabalho. São eles: as funções psicológicas superiores; as relações sociais e, por fim, a mediação simbólica. De acordo com a teoria de Vygotsky, ocorre a formação de funções mentais superiores, ou seja, o pensamento abstrato, a memorização, as ações conscientes controladas, as associações, o planejamento e as comparações, presentes apenas nos seres humanos, e que não são desenvolvidas solitariamente.

Para que esse desenvolvimento possa ocorrer, é necessário que existam relações sociais e mediação simbólica, cujos elementos mediadores são signo – instrumento psíquico interno – e instrumento – externo, sendo este, nas aulas de leitura, o professor: "A função de instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; [...] constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle da natureza" (VYGOTSKY, 1994, p.62). Já o signo "não modifica em nada o objeto da operação psicológica", pois "constitui um meio da atividade interna dirigida para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente" (VYGOTSKY, 1994, p.62).

Segundo Oliveira (1997, p.48), "são os significados que vão propiciar a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, constituindo-se no 'filtro' através do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele". Então, é necessário que se tenha

³ Cf. Oliveira (1997, p.12).

uma concepção clara de que a linguagem é interação, de que o aluno é um sujeito e o professor é um mediador no processo de aquisição, desenvolvimento e aprendizagem, pois “todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (VYGOTSKY, 1994, p.64) e da interação entre sujeitos como explicita Bakhtin (2003).

Para evidenciar uma aproximação entre Bakhtin e Vygotsky, Emiliano (2006) ressalta:

ambos têm como base a linguagem como ação e vêem o percurso do social para o individual, diferenciando Bakhtin, apenas no que diz respeito ao caráter dialógico da fala, mesmo quando monologizada. No entanto, o que Bakhtin chama de monologização da consciência e que Vygotsky chama de internalização possuem o mesmo pressuposto teórico da precedência do social para o individual. (p.33).

Por meio das interações dos homens que os signos se originam, vindo a constituir instrumentos que permitem a troca e a comunicação entre as pessoas, pois os signos são palavras e a palavra é inerente à linguagem. A incorporação dos signos à atividade prática, cotidiana, permite a transformação de funções biológicas elementares, de origem biológica, em funções psicológicas superiores, de origem sociocultural.

Os sujeitos envolvidos devem considerar que a leitura e o mundo da escrita levam o aluno a tornar-se parte da sociedade, para enfrentar situações e não se acomodar. E, nas aulas de leitura, cabe ao professor fazer uma intermediação cognitiva entre o aluno e o texto.

Nesse contexto, defrontamo-nos e lutamos contra a acomodação e o contentamento com aquilo que simplesmente é imposto pela instituição, na sala de aula: a perda da naturalidade do ato de ler. Isso é a mecanização ou automatização da leitura, que se torna inútil e ineficaz para qualquer sujeito.

Diante disso, defendemos condições de aprendizagem diferenciadas daquelas que ainda resistem e comungam com tendências tradicionais. Perrenoud (2000, p.55) baseia tal ideia ao mencionar que “diferenciar é romper com a pedagogia frontal – a mesma lição, os mesmos exercícios para todos –, mas é, sobretudo, criar uma organização de trabalho e dos dispositivos didáticos [...]”.

É relevante, então, ressaltar o que Foucambert (1994) aborda sobre a questão do poder que o verdadeiro ato de ler adquire na sociedade, sendo que

a defasagem entre leitores e não leitores reproduz a divisão social entre o poder e a exclusão, entre as classes dominantes e os que são apenas executores. Nesse confronto, a leitura aparece também como instrumento de conquista de poder por outros atores, antes de ser meio de lazer ou evasão. (p.121).

A leitura, enquanto instrumento de poder, conforme afirma Foucault (1994), torna-se elemento transformador para romper com formas hegemônicas de controle, desde que sua relação com o sujeito seja significativa, conduzindo-o para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas. Para tornar-se esse elemento, é necessário recorrer aos aspectos teóricos para fundamentar uma prática adequada nas aulas de leitura. Buscar, por meio da leitura, recursos e condições de aproximar o sujeito de um novo conhecimento.

Considerações finais

Defendemos, então, a prática de leitura resgatando sua função social, e não marginalizada ou automatizada, principalmente nas salas de aula, onde deveria ocorrer a interação do sujeito com o texto. Segundo Soares (1988, p.26), "é no processo de interação desencadeado pela leitura que o texto se constitui". No instante em que o processo de interação e significação da palavra ocorre, iniciam-se as relações de ensino e aprendizagem entre a leitura e o sujeito leitor. Então, o leitor estabelece tais relações baseando-se em suas experiências e busca uma maneira de perceber e reconhecer as informações e conteúdos de seu interesse ou de sua necessidade. Essas experiências do leitor contribuem para sua formação ao atribuir significados ao mundo no qual ele se insere.

Para desenvolver ou induzir a leitura na sala de aula, deve-se perceber que os indivíduos se inserem em um grupo, com aspectos culturais muito peculiares. Roger Chartier (2001, p.31) menciona que o leitor pertence a uma comunidade de interpretação e se define em relação às capacidades de leitura. Cada um pode realizar leituras variadas baseadas em sua leitura de mundo, de acordo com Paulo Freire (2001); no entanto, é imprescindível que o texto tenha um sentido e dê um sentido ao mundo para que não se torne algo alheio ao sujeito.

Apontamos alguns aspectos que interferem nesse processo e consequentemente contribuem para o fracasso escolar. Partimos do pressuposto de que as dificuldades ou causas do fracasso não estão presentes somente no aluno, são constituídas dentro da prática escolar pedagógica, que não atingem ou se desvirtuam de seus objetivos. A

reversão desse quadro diminuiria as situações de fracasso e possibilitaria ao aluno êxito em suas atividades.

Entendemos, então, que a prática de leitura deve proporcionar uma relação com o saber instigante, para reconhecer os vários sentidos que o texto pode trazer. É nesse sentido que compactuamos com Silva (1993, p.25), ao afirmar que “não é preciso mudar o mundo, mas a sua posição diante do mundo”.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROS, D.L.P. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, UNICAMP, 1997. p.27-38.
- BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CHARTIER, R. *Práticas da leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- EMILIANO, S. R. *O ensino da gramática no curso de letras: diagnóstico de uma realidade*. 2006, 145 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá. Disponível em <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/sremiliano.pdf>>. Acesso em: 31.out.2006.
- FREIRE, P. A importância do ato de ler. In: FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 42.ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.11-21.
- FREITAS, L. C. de. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.
- FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p.107-116.
- GERALDI, J. W. Prática da leitura na escola. In: GERALDI, J. W. (Org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997. p.88-103.
- KATO, M. A. Como a criança aprende a ler: uma questão platoniana. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988. p.30-37. (Série Fundamentos, 42).
- LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991. p.51-62.

- MASINI, E. F. S (Org.) *Psicopedagogia na escola: buscando condições para a aprendizagem significativa*. 3.ed. São Paulo: Loyola, 1993.
- OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.
- PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- PROENÇA, M. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-cultural em Psicologia. In: OLIVEIRA, M.K.; SOUZA, D. T. R; REGO, T.C (Org.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p.177-196. (Educação em Pauta: Teorias e Tendências).
- SAWAYA, S. M. Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R; REGO, T.C (Org.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p.197-214. (Educação em Pauta: Teorias e Tendências).
- SILVA, E. T. da. *Leitura na escola e na biblioteca*. 4.ed. Campinas: Papyrus, 1993.
- SCOZ, B. *Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem*. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- SMOLKA, L.; NOGUEIRA A. L. H. O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter-regulação). In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T.C (Org.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p.77-94. (Educação em Pauta: Teorias e Tendências).
- SOARES, M. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988, p. 18-29. (Série Fundamentos, 42).
- VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. Leitura: por que a interdisciplinaridade? In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988. p. 11-17. (Série Fundamentos, 42)
- ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Tradução de Ernani F. Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- ZILBERMAN, R. (Org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

Recebido em: 10/05/10

Aprovado em: 17/11/10



COMUNICAÇÃO

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E DIREITOS LINGUÍSTICOS: ELEMENTOS CURRICULARES PARA A PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Cristiana Tramonte¹

RESUMO: A democratização do acesso à língua estrangeira está intrinsecamente ligada ao tema da diversidade cultural, que vem adquirindo crescente importância na atualidade. São notórios os conflitos étnicos em nível mundial e a criação de práticas racistas oriundas de preconceitos, estereótipos, intolerância cultural e incapacidade de compreender a dinâmica diferenciada das diversas culturas. Nesse sentido, o ensino de línguas estrangeiras deve apontar para uma perspectiva plurilingue. Um desafio na construção curricular do ponto de vista intercultural é a superação do chamado “monolingüismo estrangeiro”, oferta superdimensionada ou exclusiva de uma determinada língua estrangeira na escola pública, reflexo da orientação autoritária da Educação brasileira. Trata-se de superar essa limitação curricular e ampliar esse universo possibilidades, democratizando o acesso a outros idiomas, de escolha dos próprios alunos, escola e comunidade. O conhecimento em língua estrangeira é hoje considerado um direito, requisito para o exercício de uma cidadania plena, não apenas para alunos em fase escolar, mas para a maioria da população. Para que se viabilize como um instrumento eficaz nesta época em que se encurtam as distâncias físicas, mas se aprofundam as distâncias sociais, é preciso pensar na construção de alternativas curriculares que representem, na prática, iniciativas de democratização em todos os níveis e, relevantemente, no campo do acesso ao conhecimento.

PALAVRA-CHAVE: intercultura, metodologia de ensino, línguas estrangeiras.

ABSTRACT: The democratization of the access to foreign languages is intrinsically linked to the theme of cultural diversity and its importance has steadily grown lately. There are many known cases of ethnic conflict and racist behavior due to prejudice, stereotypes, cultural intolerance, and inability to comprehend the distinct dynamics of different cultures. For this reason, the teaching of foreign languages must point to a

¹ Professora de Prática e Metodologia de Ensino de Italiano/CED/UFSC e de Educação e Movimentos Sociais no Programa de Pós-Graduação em Educação, CED/UFSC. *E-mail:* tramonte@ced.ufsc.br

plurilingual perspective. One of the main challenges for the construction of an intercultural curriculum is the overcoming of 'foreign monolingualism', i.e., the common practice of privileging the teaching of a given foreign language in public schools, which is a result of the authoritarian orientation of Brazilian education. We need to overcome this curricular limitation, increase the number of possibilities and thus democratize the access to other foreign languages making them available to students, schools and communities.

KEYWORDS: interculturality, teaching methodology, foreign languages.

A democratização do acesso à língua estrangeira está intrinsecamente ligada ao tema da diversidade cultural, que vem adquirindo crescente importância na atualidade. São notórios os conflitos étnicos em nível mundial e a criação de práticas racistas oriundas de preconceitos, estereótipos, intolerância cultural e incapacidade de compreender a dinâmica diferenciada das diversas culturas. Nesse sentido, o ensino de línguas estrangeiras deve apontar para uma perspectiva plurilingue. Um desafio na construção curricular do ponto de vista intercultural é a superação do chamado "monolinguismo estrangeiro", oferta superdimensionada ou exclusiva de uma determinada língua estrangeira na escola pública, reflexo da orientação autoritária da Educação brasileira. Trata-se de superar essa limitação curricular e ampliar esse universo possibilidades, democratizando o acesso a outros idiomas, de escolha dos próprios alunos, escola e comunidade.

O conhecimento em língua estrangeira é hoje considerado um direito, requisito para o exercício de uma cidadania plena, não apenas para alunos em fase escolar, mas para a maioria da população. Para que se viabilize como um instrumento eficaz nesta época em que se encurtam as distâncias físicas, mas se aprofundam as distâncias sociais, é preciso pensar na construção de alternativas curriculares que representem, na prática, iniciativas de democratização em todos os níveis e, relevantemente, no campo do acesso ao conhecimento.

Considerando-se essa base filosófica na ação educativa, uma experiência de estágio em Prática de Ensino de Língua Italiana está sendo proposta para ser realizada em diversos espaços de educação formal - como escolas públicas - ou educação não-formal, como centros comunitários, grupos de Terceira Idade, centros de recuperação de dependentes químicos e outros, em sua maioria, moradores das comunidades moradoras de áreas desprivilegiadas socialmente, tais como algumas regiões do Maciço do Morro da Cruz (SC) e outras áreas periféricas continentais dessa região.

Intercultura e ensino de língua estrangeira

As propostas de experiências de estágio em Prática de Ensino de Língua Italiana têm como estratégia pedagógica que a utilização de recursos metodológicos seja coerente com os processos de ensino/aprendizagem que busquem uma perspectiva comunicativa no ensino da língua Italiana e uma ação efetiva para a democratização do acesso à língua estrangeira (LE, doravante) enquanto concepção social educativa. O pressuposto é a necessidade do diálogo intercultural em seu sentido mais amplo, notadamente quando tratar dos temas da cultura italiana em contato com os elementos da cultura brasileira.

A perspectiva intercultural, que tem como meta a democratização do acesso a outras lógicas e fontes culturais e a superação de estereótipos e preconceitos, carrega consigo uma proposta de rearticulação curricular no que tange às prioridades e às composições dos cursos de Licenciatura em Línguas Estrangeiras.

O desafio intercultural consiste no seguinte: ao mesmo tempo que se busca uma identidade homogênea, há que se considerar as múltiplas identidades (CORTESÃO, 2002). Nesse sentido, o currículo dos cursos de Licenciatura em língua estrangeira deve contemplar conteúdos que possibilitem ao educando essa valorização da diferença em contraposição à sua folclorização ou exotização. O domínio dos saberes eruditos da língua estudada não deve desconsiderar os saberes específicos de sua cultura de origem, notadamente se esta é originária dos chamados “países do sul”, e a língua estudada têm como matriz os “países do norte”.

Essa abertura à diversidade não se restringe ao plano linguístico, mas se articula a uma visão coerente com a sustentabilidade do planeta (OUELLET, 2002), na medida em que a perspectiva da diversidade atingirá também outros seres e espécies do planeta, contribuindo para uma visão holística do ser humano no cosmos. Evitando qualquer tipo de folclorização, o processo educativo deve incentivar o aluno de língua estrangeira a superar as emergentes e tradicionais formas de racismo na sociedade moderna.

Nesse sentido, a composição da grande curricular das licenciaturas e cursos de formação de professores de línguas deve incluir a prioridade à experimentação, na forma de estágio curricular e outros. É na práxis educativa que o educando poderá confrontar conhecimentos e atitude e reconstruir identidades, auxiliando na recuperação da autoestima de setores não privilegiados pela distribuição das riquezas materiais e culturais.

A visão intercultural implica no reconhecimento e no respeito à diferença e indagar-se durante todo o processo educativo: quem somos?

Para que nos educamos? Para que tipo de valores? (MARIN, 2002). Marin lembra ainda que a preocupação com a preservação da biodiversidade natural deve combinar-se à da biodiversidade cultural.

Os pressupostos curriculares devem propiciar ao educando condições de se reconhecer no mundo como um ser constituinte em sua essência, de modo a não reduzi-lo ao trabalho ou à posse de riquezas materiais. Além disso, atuando com línguas estrangeiras, devem possibilitar a ampliação dos horizontes dos educandos, de forma a ir para além do racionalismo ocidental e para além da inteligência racional, considerando outras matrizes culturais, de origem diferenciada e outras formas de inteligência, nos planos social e emocional.

A interculturalidade é, para Marin, a aprendizagem da modéstia, da escuta do Outro. Nesse debate, há que se considerar, como aponta Caudau (2002), que as culturas não são puras, mas se constroem no entrelaçamento, construindo outras versões culturais; são dinâmicas, históricas e devem contribuir para desconstruir mitos erigidos secularmente.

Em seu texto “Dez mandamentos do professor de línguas em países em desenvolvimento”, Matos (1985) relembra a necessidade de que o professor de línguas seja aberto, do ponto de vista metodológico, superando modismos pedagógicos e aquilo que o autor denomina “pacotes pré-fabricados”, contribuindo para uma pedagogia local. Com local não se quer dizer excludente das influências de outras matrizes culturais, mas reconhecer que as metodologias e propostas curriculares produzidas em nível local são sinalizadoras das vozes culturais dos países aprendizes da LE. Matos recupera a noção de que “nenhuma é mais importante do que a primeira língua e que, ao ensinar LE o professor não deve evidenciar qualquer inferioridade lingüística ou cultural” (p.37). A Declaração dos Direitos Humanos da ONU lembra que “para a compreensão entre os povos todos os indivíduos tem direito a uma educação bilíngüe” sendo, em primeiro lugar, o direito à sua língua materna e em segundo o direito ao domínio de uma língua moderna de comunicação mundial que “possibilite ao indivíduo uma participação direta e total no diálogo do mundo”.

Intercultura e direitos linguísticos

Quanto ao ensino de línguas, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, publicada em Barcelona, em 1996, rege que “todas as comunidades linguísticas tem direito a um ensino que permita a todos os seus membros adquirirem o perfeito conhecimento de sua própria língua...

bem como o melhor conhecimento possível de qualquer outra língua que desejem aprender" (SECÇÃO II, art.26).

A Declaração Universal dos Direitos Coletivos dos Povos declara *que todos os povos têm direito a exprimir-se e desenvolver sua cultura, língua e normas de organização*. Essa declaração recomenda, ainda, que *os direitos lingüísticos sejam considerados direitos fundamentais*.

Os currículos dos cursos de formação de professores em LE devem considerar, como lembra a referida declaração, que a maioria das línguas ameaçadas do mundo pertence a comunidades não soberanas e que *o aparecimento de atitudes lingüísticas hierarquizantes* fazem parte dessa ameaça. Esse documento lembra também que diversos fatores de natureza extralingüística geram problemas que provocam o desaparecimento, a marginalização e a degradação de numerosas línguas, o que torna necessário que os direitos lingüísticos sejam considerados sob uma perspectiva global.

Se levarmos em conta as características do Brasil, torna-se ainda mais relevante essa discussão, principalmente porque o ensino de línguas estrangeiras restringe-se, com raras exceções, ao quadro das línguas de povos do ocidente europeu, os quais impuseram longos e penosos processos de dominação e hierarquização cultural. Assim, é necessário considerarmos o ensino da língua estrangeira como uma oportunidade de democratização do saber historicamente acumulado pela humanidade e como um instrumento de promoção social do educando como sujeito de seu processo de aprendizagem.

No contexto do ensino de línguas estrangeiras há também a questão da diversidade cultural. São notórios os conflitos étnicos em nível mundial e a criação de práticas racistas oriundas de preconceitos, estereótipos, intolerância cultural e da incapacidade de compreender a dinâmica diferenciada das diversas culturas dos povos. Os conflitos mundiais têm recuperado o tema da diversidade cultural como uma prática prioritária, inclusive em nível de práticas globais.

O processo de construção curricular deve visar à "integralidade" do indivíduo no processo educativo, encarando-o como um ser complexo, multifacetado, numa perspectiva omnidimensional e omnilateral: "[...] Omnidimensional, buscando envolver todos os modos e faculdades de conhecimento que o trabalhador possui, introduzindo na aventura de conhecer não apenas o cérebro mas o ser humano integral como ele é: sentidos do corpo, a mente, a emoção, a intuição, a vontade, o sentido da Unidade, o espírito" (ARRUDA 1988, p.4).

Nesse sentido, a construção curricular deve buscar incluir conteúdos que possibilitem a vivência integralizadora e democratizante do conhecimento, propondo metodologias que incentivem a construção cooperativa dos processos educativos.

Os interesses dos discentes devem auxiliar a compor a definição e a organização de conteúdos, métodos, estratégias e procedimentos. Os materiais utilizados devem priorizar os objetivos educacionais e evitar os estereótipos culturais.

Na arquitetura da construção curricular, não se pode ignorar as desigualdades estruturais na educação brasileira. O educador em língua estrangeira deve partir da própria diferença, considerando-a não como uma limitação, mas como uma possibilidade de superação. Esse é um aspecto relevante para se considerar quando falamos de uma realidade tão excludente quanto a brasileira. A consciência da superação da diferença e da resistência à dominação, por meio do alargamento do universo cultural, pode ser a justificativa por excelência da importância do ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas, composta, em sua maior parte, por indivíduos oriundos das classes populares, excluídos do acesso às riquezas produzidas pela sociedade e marginalizados em termos culturais.

Entretanto, torna-se negativa quando existe uma relação política, econômica e cultural com o país de origem da língua, que pressupõe uma relação de superioridade e uma conseqüente geração de complexo de inferioridade, a “retórica de superioridade” à qual se refere Ballalai (1985). Ao lado disso, os professores devem buscar desmistificar o conceito de superioridade cultural, discutindo a diferenciação entre culturas, mas negando a hierarquia entre as mesmas: “Qualquer hierarquização de culturas ou tentativas de classificá-las por grau de superioridade seria cientificamente incorreta” (SOARES, 1986, p.29)².

Soares trata das questões vinculadas à relação entre linguagem/cultura/ideologia e relações de poder vinculadas ao aspecto cultural. A superação do sentimento de inferioridade cultural se dará exatamente

² As autoras acrescentam: “O que existe, portanto, são culturas dominantes forjadas pela organização e divisão em classes da sociedade capitalista, que privilegia e coloca o poder nas mãos da classe que detém o capital - a dominante. Esta classe determinará quais são os bens simbólicos, isto é, os padrões culturais, morais, religiosos [...] e naturalmente a língua padrão, a serem impostos” (p. 34).

por um trabalho de desmistificação junto ao educando³, no sentido de esclarecer serem os fatores de ordem socioeconômica - e não cultural ou linguística - os que classificam as classes populares como cultural e linguisticamente inferiores, dando margem aos preconceitos de diversos tipos. Esse sentimento de inferioridade é um dos obstáculos afetivos ao aprendizado da língua estrangeira: "A falácia da privação lingüística e cultural deve ser explicada [...] isso evitará, por um lado, interferências na identidade cultural do aluno e, por outro, coibirá uma visão colonialista...do Brasil" (MATTOS, 1988, p.36).

Identidade cultural e acesso à informação

Matos (1985) aponta ainda que os processos de reforço da identidade cultural são fundamentais no acompanhamento do acesso à informação estrangeira, de modo que ela seja realmente informação, e não transposição cultural. Quanto a esse aspecto específico, não se pode ignorar que o processo de contato intercultural é extremamente valioso para todos que participam dele. São notórias as iniciativas de intercâmbio cultural promovidas por grupos e entidades de todo o mundo, no sentido de promover a troca de experiências e o crescimento mútuo. Essa prática não se restringe ao campo da escolaridade formal - entre Universidades e escolas secundárias, por exemplo, mas tem se estendido a grupos de todo tipo - movimentos sociais, grupos comunitários, grupos culturais etc. O ensino da língua estrangeira pode ser um espaço privilegiado de promoção dessa vivência intercultural para populações que não teriam outros momentos e oportunidades para fazê-lo; nem mesmo outras disciplinas do currículo escolar proporcionariam um momento tão oportuno para esse tipo de conhecimento.

Considerações finais

O ensino da língua estrangeira não é um "território neutro" do saber, mas pode representar um campo fértil de atuação crítica, propositiva e democratizante. Afinal, é a área por excelência que permitirá ao aluno

³ O sociolinguista americano William Labov desenvolveu pesquisas com crianças das classes oprimidas de Nova York nas décadas de 60 e 70 e comprovou que é uma falácia a teoria de Bernstein e outros sobre a deficiência cultural e linguística. Labov demonstrou que as situações de pesquisa eram constrangedoras e ameaçadoras, gerando imediatamente a retração destas crianças, o que dava margem a conclusões distorcidas sobre deficiência cultural e linguística (MAGALHÃES; DIAS, 1988).

das classes populares o acesso a outras culturas, uma abertura importante para acessar ao conhecimento universal acumulado pela humanidade. Seres coletivos estariam condenados a desentenderem-se.

A tarefa dos professores de língua pode ser, para a maioria da população que frequenta a escola pública, a oportunidade de intercâmbio cultural, o alargamento das várias possibilidades de expressão e comunicação, justamente a sua janela aberta para o mundo, auxiliando os educandos a encararem os desafios impostos pela transnacionalização de povos e fronteiras e os intercâmbios em nível global. Alternativa à globalização significa também utilizar os instrumentos que estão ao nosso alcance numa perspectiva igualitária e de democratização do saber na educação brasileira e, nesse caso, o ensino da língua estrangeira é um campo de conhecimento fundamental.

Recuperar, junto às classes populares, a motivação da aquisição de uma língua estrangeira ou reavivar-lhes o interesse cultural por outros povos deve ser uma prioridade de todos aqueles educadores envolvidos com a elaboração de critérios para a construção curricular dos cursos de formação de professores em língua estrangeira. Esses elementos são necessários para “paz lingüística planetária justa e equitativa como fator fundamental da convivência social”, como consigna a Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos.

Referências

- ARRUDA, Marcos. A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral. In: GOMEZ et al. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987. p.61-74.
- BRASIL. Projeto de Lei nº 101/93. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília: MEC, 1996.
- BALLALAI, Roberto. A abordagem didática do ensino de línguas estrangeiras e os mecanismos de dependência e de reprodução da divisão de classes. *Fórum Educacional*, Rio de Janeiro, v.13, n.3, p.47-64, jun/ago 1989.
- BOHN, Hilário Inácio. Avaliação de materiais. In: BOHN, H., VANDRESEN, P.(Org.). *Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 291-313.
- MAGALHÃES, Helena M.G. de, DIAS, Reinildes. *Prática de ensino e aprendizagem em língua estrangeira*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1988.

PORTO, Maria Bernadette Thereza Velloso. O ensino de francês e de literaturas francófonas na UFF: a descoberta do outro. *Fragmentos*, Florianópolis, v.4, n.2, p.115-120, 1994.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1992.

Recebido em: 23/02/10

Aprovado em: 09/08/10

NORMAS DA REVISTA PARA APRESENTAÇÃO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

As colaborações devem ser apresentadas em Português (Microsoft Office). Devem ser enviadas por meio do correio eletrônico no endereço: revistafaed.unemat@gmail.com

Os artigos deverão ter no mínimo quinze e no máximo vinte e cinco laudas; as comunicações e resenhas, até sete laudas. Serão publicados somente trabalhos selecionados e aprovados por Consultores *ad hoc*.

Configuração:

Configuração da página: tamanho do papel (A4 – 21 cm X 29,7 cm); margens esquerda e superior 3cm, margens direita e inferior 2cm; todas as páginas deverão ser numeradas com algarismos arábicos no canto direito superior.

Tipo de Letra: O texto deverá ser digitado em fonte Times New Roman, corpo 12. As citações longas, notas de rodapé, resumo, palavras-chave, abstract e keywords, corpo 11 e espaço simples.

Adentramento: os parágrafos deverão ter adentramento de 1,5cm e citações com mais de três linhas com recuo de 4 cm da margem esquerda.

Espacejamento: no corpo do texto, 1,5 entre linhas e nas citações longas, nas notas, resumo e abstract, espaço simples. Os títulos das seções (se houver) devem ser separados do texto que os precedem ou sucedem por espaço duplo.

Quadros, gráficos, mapas, etc.: devem ser apresentados em folhas separadas do texto (os quais devem ser indicados os locais em que serão inseridos), devendo ser numerados, titulados corretamente e apresentar indicação das fontes que lhes correspondem. Sempre que possível, deverão estar confeccionados para sua reprodução direta.

Disposição do texto:

Título: centralizado, em maiúsculo e negrito, com asterisco indicando sua origem (se houver) no rodapé. Subtítulo em minúsculo e negrito e na margem esquerda da página.

Nome(s) do(s) autor(es): completo(s) na ordem direta do nome e na segunda linha abaixo do título, com alinhamento à direita, indicando, em nota de rodapé, a titulação, cargo que ocupa, instituição a que pertence e endereço eletrônico.

Resumo: deve iniciar a um espaço duplo, abaixo do(s) nome(s) do(s) autor(es), sem adentramento, após a palavra RESUMO em maiúscula, seguida de dois pontos, o qual deverá ter no máximo dez linhas.

Palavras-chave: A expressão PALAVRAS-CHAVE em maiúscula, seguida de dois pontos, a um espaço duplo abaixo do resumo e dois espaços

duplos acima do início do abstract, sem adentramento. Utilizar no máximo cinco palavras-chave, escritas em letras minúsculas, exceto quando as palavras requererem letra maiúscula, separadas por vírgula.

Abstract: a expressão ABSTRACT, em maiúscula, a um espaço duplo abaixo das palavras-chave, seguindo as mesmas orientações do resumo.

Citações: deve conter o sobrenome do autor e, entre parênteses, ano de publicação da obra, seguido de vírgula e número da página.

Referências: a palavra Referências, com inicial maiúscula, sem adentramento, a um espaço duplo após o final do texto. A primeira obra deve vir a um espaço duplo abaixo da palavra Referências. As obras utilizadas devem seguir a NBR 6023/02 da ABNT. Exemplos:

Um autor:

QUEIROZ, E. *O crime do padre amaro*. 25. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000. 277p.

Dois ou três autores:

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Mais de três autores:

CASTORINA, J. A. et al. *Piaget-Vigotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 1995.

Serão fornecidos gratuitamente ao autor principal de cada artigo dois exemplares do número da *Revista da Faculdade de Educação* em que seu artigo foi publicado. A Revista não se obriga a devolver os originais das colaborações. Os trabalhos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores.

O(s) autor(es) deverão encaminhar uma autorização assinada para a publicação das colaborações na *Revista da Faculdade de Educação*.

Endereço da Revista:

Universidade do Estado de Mato Grosso
Faculdade de Educação - FAED
Av. Tancredo Neves, 1095
Cavanhada III – Cáceres/MT
CEP: 78200000