

PERIÓDICO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO



<http://www2.unemat.br/revistafaed/>

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat Editora

Conselho Editorial

Presidente
Membros

Maria do Socorro de Sousa Araújo
Ariel Lopes Torres
Luiz Carlos Chieregatto
Mayra Aparecida Cortes
Neuza Benedita da Silva Zattar
Sandra Mara Alves da Salva Neves
Severino Paiva Sobrinho
Tales Nereu Bogani
Roberto Vasconcelos Pinheiro
Fernanda Ap. Domingo Pinheiro
Roberto Tikau Tsukamoto Junior
Gustavo Laet Rodrigues

Editor:

Maria do Socorro de Sousa Araújo

Diagramação:

Jaime Macedo França

Criação de Capa:

Guilherme Angerames R. Vargas

Capa final:

Jaime Macedo França

Copyright © 2015 / Unemat Editora

Impresso no Brasil - 2015

CIP - CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

M961 Revista da Faculdade de Educação - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT. Coordenação: Maria do Horto Salles Tiellet. Vol. 23, Ano 13, n.1 (jan./jun. 2015)-Cáceres-MT: Unemat Editora.

Semestral
202p.

ISSN 1679-4273 - Publicação Impressa

ISSN 2178-7476 - Publicação Eletrônica

CDU – 37 (05)

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar - CRB1 2037.

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
- UNEMAT Editora -


UNEMAT
EDITORA

UNEMAT EDITORA

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

Fone/Fax 65 3221 0077 - www.unemat.br/editora - 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.

ISSN 1679-4273 - Publicação Impressa
ISSN 2178-7476 - Publicação Eletrônica



Indexada em:

LATINDEX - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal - www.latindex.unam.mx

DRJI - Directory of Research Journals Indexing - <http://www.drji.org>

Diadorim - Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras - <http://diadorim.ibict.br>

DOAJ - Directory of Open Access Journals - <http://www.doaj.org>

Solicita-se permuta / Exchange is requested

Revista da Faculdade de Educação

Endereço

Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc
Cidade Universitária (Bloco II)
Cáceres/MT - Brasil CEP: 78.200-000
Fone: + 55 (65) 3223-0728
E-mail: revistafaed@unemat.br

Editora Responsável

Dra. Maria do Horto Salles Tiellet - UNEMAT, Cáceres/
MT, Brasil

Conselho Editorial Executivo – *Executive Editorial board*

Dra. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima - UNEMAT,
Cáceres/MT, Brasil.

Dra. Heloisa Salles Gentil - UNEMAT, Cáceres/MT,
Brasil.

Dra. Ilma Ferreira Machado - UNEMAT, Cáceres/
MT, Brasil.

Dr. Irton Milanesi - UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil.

Dra. Marilda de Oliveira Costa - UNEMAT,
Cáceres/MT, Brasil.

Conselho Científico - *Scientific Council*

Dra. Ana Canen - UFRJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil.

Dr. Antônio Sampaio da Nóvoa - Universidade
de Lisboa, Lisboa/Portugal.

Dra. Berenice Corsetti - UNISINOS, São
Leopoldo/RS, Brasil.

Dra. Celi NelzaZulke Taffarel - UFBA, Salvador/
Bahia, Brasil.

Dra. Claudia Mosquera Rosero-Labbé -
Universidad Nacional de Colombia, Bogotá/
Colômbia.

Dr. Danilo Romeu Streck - UNISINOS, São
Leopoldo/RS, Brasil.

Dr. Elizeu Clementino de Souza - UNEB, Salvador/
BA, Brasil.

Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro -
UFMT, Cuiabá/MT, Brasil.

Dr. Jackson Ronie Sá da Silva - UEMA, São Luís/
MA, Brasil.

Dr. José Carlos Libâneo -UCG, Goiânia/GO,
Brasil.

Dr. Lindomal dos Santos Ferreira - UFPA,
Altamira/PA, Brasil.

Dr. Luiz Carlos de Freitas - UNICAMP, Campinas/
SP, Brasil.

Dra. Melania Moroz - PUC/SP, São Paulo/SP,
Brasil.

Dra. Olga Vasquez del Pilar Cruz - Universidad
Nacional de Colombia, Bogotá/Colômbia.

Dr. Rui Eduardo Trindade Fernandes -
Universidade do Porto, Porto/Portugal.

Dra. Vera Maria N. de Souza Placco - PUC/SP, São
Paulo/SP, Brasil.

Missão e Escopo

A Revista da Faculdade de Educação (Universidade do Estado de Mato Grosso) tem como principal objetivo servir de veículo para a divulgação do conhecimento proveniente de pesquisas e estudos relacionados ao campo da educação. O periódico reúne artigos de diferentes aportes teóricos em sintonia com os debates que ocorrem no meio acadêmico nacional e internacional. A revista é de periodicidade semestral e conta com duas versões, uma impressa (ISSN: 1679-4273) e outra eletrônica (ISSN 2178-7476).

SUMÁRIO

EDITORIAL.....09

ARTIGOS

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES (DE ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO) DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE CAMPUS RIO DE SUL UM ESTUDO A PARTIR DAS VOZES DOS EDUCADORES..... 15

Andressa Grazielle Brandt
Cristiana de Azevedo Tramonte

CONTEXTO HISTÓRICO DA ESCOLA DO CANELA: UMA CONCEPÇÃO CRIATIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE35

Maria José de Pinho
Maria José da Silva Moraes

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO PROFESSOR: SUA RELAÇÃO E TRABALHO COM A ESCRITA.....57

Maria Vilani Soares

DETERMINISMO E LIBERDADE NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: DA CONDIÇÃO HUMANA ENTRE OS MUROS DA ESCOLA..75

Luiz Carlos Mariano da Rosa

REDESENHO CURRICULAR: ÁREAS DO CONHECIMENTO E COMPONENTES CURRICULARES.....99

Martin Kuhn
Gilvane Teresinha Savariz Zilli

NARRATIVAS DE LICENCIANDO EM MATEMÁTICA: ELOS POSSÍVEIS DE SEREM REVISITADOS PARA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE.....115

Rosana Maria Marins
Ivete Cevallos
Simone Albuquerque da Rocha

AS DISCUSSÕES MATEMÁTICAS NA AULA EXPLORATÓRIA COMO VERTENTE DA PRÁTICA PROFISSIONAL DO PROFESSOR.....131

João Pedro Mendes da Ponte

Marisa Alexandra Ferreira Quaresma

PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA EM AULAS DE MATEMÁTICA.....151

Klinger Teodoro Ciríaco

Rosiclér Gomes Soares

O PENSAMENTO DE LUDWIG WITTGENSTEIN E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: UMA DISCUSSÃO INTRODUTÓRIA.....175

Raimundo Santos de Castro

Ademir Donizeti Caldeira

RESENHA

CICLOS DE FORMAÇÃO: CONTRAPOSIÇÃO AO MODELO SERIADO.....193

Rose Márcia da Silva

NORMAS DA REVISTA PARA APRESENTAÇÃO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS.....199

CONTENTS

EDITOR'S LETTER.....09

ARTICLES/PAPERS

CONTINUING EDUCATION TEACHERS (BASIC EDUCATION, TECHNICAL AND TECHNOLOGICAL) FEDERAL INSTITUTE CATARINENSE CAMPUS SOUTH RIVER FROM A STUDY OF VOICES OF EDUCATORS.....15

Andressa Grazielle Brandt
Cristiana de Azevedo Tramonte

HISTORICAL CONTEXT OF SCHOOL OF CANELA: A CREATIVE CONCEPT IN CONTINUING EDUCATION TEACHERS.....35

Maria José de Pinho
Maria José da Silva Morais

SOCIAL REPRESENTATIONS OF TEACHER: RESPECT AND WORK WITH YOUR WRITING.....57

Maria Vilani Soares

DETERMINISM AND FREEDOM IN THE PROCESS OF CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE: THE HUMAN CONDITION BETWEEN THE WALLS OF SCHOOL..... 75

Luiz Carlos Mariano da Rosa

CURRICULUM REDESIGN: KNOWLEDGE AREAS AND CURRICULUM COMPONENTS.....99

Martin Kuhn
Gilvane Teresinha Savariz Zilli

NARRATIVE OF LICENSING IN MATHEMATICS: POSSIBLE LINKS TO BE REVISITED TO THE CONSTITUTION OF TEACHERS' IDENTITY.....115

Rosana Maria Marins
Ivete Cevallos
Simone Albuquerque da Rocha

MATHEMATICAL DISCUSSIONS IN THE EXPLORATORY CLASS AS A FEATURE OF TEACHER'S PROFESSIONAL PRACTICE.....131

João Pedro Mendes da Ponte

Marisa Alexandra Ferreira Quaresma

TEACHER BEGINNER PROGRAM: PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PEDAGOGY STUDENTS IN MATHEMATIC CLASSES.....151

Klinger Teodoro Ciríaco

Rosiclér Gomes Soares

THE LUDWIG WITTGENSTEIN OF THOUGHT AND MATHEMATICS EDUCATION: A INTRODUCTORY DISCUSSION.....175

Raimundo Santos de Castro

Ademir Donizeti Caldeira

REVIEW

FORMATION CYCLES: CONTRAPOSITION TO THE MODEL SERIES.....193

Rose Márcia da Silva

STANDARDS FOR PRESENTATION OF PAPERS.....199

EDITORIAL EDITOR'S LETTER

Prezados leitores,

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso lança o volume 23 do seu periódico – Revista da Faculdade de Educação —, correspondente ao período de janeiro a junho de 2015. Os textos desta edição abrangem os eixos temáticos formação profissional e a construção do conhecimento. Os enfoques da temática formação profissional tratam de programas executados visando ao aprimoramento da formação de professores e expõem a formação continuada. O eixo conhecimento aborda a sua construção na escola e, especificamente, na composição do currículo escolar, além da construção do conhecimento no ensino da matemática e da escrita.

O nosso objetivo, nesta edição, é o de contribuir para o debate nesses dois eixos – *formação de professores* e *a construção do conhecimento* –, apresentando diferentes focos de análise. Procuramos dar uma sequência lógica para esses eixos na forma de apresentação dos artigos, iniciando, com aqueles que debatem a formação de professores e prosseguindo com aqueles relativos à construção do conhecimento.

O primeiro artigo é de *Andressa Grazielle Brandt e Cristiana de Azevedo Tramonte*, intitulado, **Formação continuada dos professores (de ensino básico, técnico e tecnológico) do Instituto Federal Catarinense Campus Rio de Sul**, um estudo a partir das vozes dos educadores. Nesse artigo, as autoras apresentam os resultados da pesquisa que investiga o modo com que o Programa de Formação e Capacitação Continuada contribuiu para a formação e desenvolvimento profissional dos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IF Catarinense – Campus Rio do Sul, buscando o aprimoramento do Programa em questão, especificamente na formação pedagógica dos professores.

Seguindo o mesmo eixo da formação profissional, as autoras *Maria José de Pinho* e *Maria José da Silva Moraes* elaboraram o artigo **Contexto histórico da Escola do Canela: uma concepção criativa na formação continuada docente**, a partir de investigação sobre a Escola Daniel Batista como propulsora de indícios de criatividade no âmbito da formação continuada de professores, desvelando “[...] o papel da formação continuada

de professores como construção de novos caminhos do aprender e ensinar na perspectiva da criatividade.”

O artigo de *Maria Vilani Soares*, intitulado, **Representações sociais do professor: sua relação e trabalho com a escrita** “[...] propõe uma reflexão das representações sociais do professor em sua relação e trabalho com a escrita, verificando de que forma este constrói o seu saber-fazer bem como a compreensão do docente ser e estar na profissão”.

Em sequência, consta o artigo de *Luiz Carlos Mariano da Rosa*, intitulado, **Determinismo e liberdade no processo de construção do conhecimento: da condição humana entre os muros da escola**, que, a partir do filme *Entre os muros da escola* (2008), do cineasta francês Laurent Cantet, expõe “[...] a tensão que se impõe ao processo de construção do conhecimento [...]”, entre outros aspectos.

Seguindo o desenvolvimento do eixo em pauta, *Martin Kuhn* e *Gilvane Teresinha Savariz Zilli* discutem a organização curricular a partir das áreas do conhecimento e seus componentes curriculares do Projeto Político Pedagógico e da Proposta Pedagógica Curricular da Escola, considerando a Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio Politécnico do Estado do Rio Grande do Sul, no artigo, intitulado, **Redesenho curricular: áreas do conhecimento e componentes curriculares**.

Os dois eixos temáticos são mais amplamente desenvolvidos no contexto específico da Matemática. As pesquisadoras *Rosana Maria Marins*, *Ivete Cevallos* e *Simone Albuquerque da Rocha*, no texto, **Narrativas de licenciando em matemática: elos possíveis de serem revisitados para constituição da identidade docente**, apresentam os resultados da pesquisa que analisa “[...] os indícios de constituição da identidade docente de um licenciando em formação, no Curso de Matemática da UFMT/CUR, buscando compreender o que revela esse jovem, aprendiz de professor, nos memoriais de formação”.

No texto, intitulado, **As discussões matemáticas na aula exploratória como vertente da prática profissional do professor**, os autores *João Pedro Mendes da Ponte* e *Marisa Alexandra Ferreira Quaresma* analisam a diversidade de ações que o professor desenvolve em suas aulas durante momentos de discussão coletiva.

Os autores *Klinger Teodoro Ciríaco* e *Rosiclér Gomes Soares*, no artigo intitulado, **Programa de iniciação à docência: o desenvolvimento profissional de estudantes de pedagogia em aulas de matemática**, expõem os dados da pesquisa, que visa compreender possíveis contribuições do Programa

Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para o desenvolvimento profissional em aulas de matemática no Ensino Fundamental.

E, por fim, no artigo, intitulado, **O pensamento de Ludwig Wittgenstein e educação matemática: conexões possíveis**, os autores *Raimundo Santos de Castro e Ademir Donizeti Caldeira* problematizam os elementos filosóficos de Ludwig Wittgenstein, de maneira a levantar questões que possibilitem fomentar as discussões no campo da Educação Matemática.

O volume nº 23 conta, ainda, com a resenha do livro **Ciclos, Seriação e Avaliação: confronto de lógicas**, do autor Luiz Carlos de Freitas, produzida por *Rose Márcia da Silva*.

Finalizando, agradecemos a todos os avaliadores dos textos do presente volume da Revista da Faculdade de Educação, e, em especial, aos autores que nos têm confiado seus manuscritos.

Desejamos uma boa leitura.

Maria do Horto Salles Tiellet
Editora da Revista da FAED/UNEMAT
Cáceres-MT, jun. de 2015.

ARTIGOS
ARTICLES/PAPERS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES (DE ENSINO BÁSICO,
TÉCNICO E TECNOLÓGICO) DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE CAMPUS
RIO DE SUL UM ESTUDO A PARTIR DAS VOZES DOS EDUCADORES**

**CONTINUING EDUCATION TEACHERS (BASIC EDUCATION, TECHNICAL AND
TECHNOLOGICAL) FEDERAL INSTITUTE CATARINENSE CAMPUS SOUTH
RIVER FROM A STUDY OF VOICES OF EDUCATORS**

Andressa Grazielle Brandt¹
Cristiana de Azevedo Tramonte²

RESUMO: A pesquisa tem como objetivo investigar e compreender como o Programa de Formação e Capacitação Continuada contribuiu para a formação e desenvolvimento profissional dos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IF Catarinense – campus Rio do Sul. Tendo como problema central: Qual a relação existente entre o Programa de Formação Continuada de Professores e as mudanças na prática docente e no desenvolvimento profissional do professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico? O percurso metodológico de caráter qualitativo baseou-se na aproximação dos autores que fundamentam o problema em questão e em um levantamento das produções no banco de dados de trabalhos de teses e dissertações nas IES pertencentes ao estado de Santa Catarina, com pós-graduação *stricto sensu* em Educação. Do ponto de vista empírico, a pesquisa pretende contribuir para o aprimoramento do Programa em questão, especificamente, na formação pedagógica dos professores e teórico-metodológica na concepção da Educação Básica, Técnica e Tecnológica.

PALAVRAS-CHAVE: formação continuada, formação de professores, IFs.

ABSTRACT: The research aims to investigate and understand how the Program of Training and Continuing Training contributed to the training and professional development of teachers of Basic Education, Technical and Technological IF Catarinense - South River campus. With the central problem. What is the relationship between the Continuing Education Program Teachers and changes in teaching practice and professional development of the teacher of Basic Education, Technical and Technological Advice? The methodological approach of qualitative character

¹ Doutoranda da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; Pedagoga - IFC – Camboriú, Santa Catarina. rasil.andressa@ifc-camboriu.edu.br

² Professora da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFSC; Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. tramonte@ced.ufsc.br

was based on the approach of the authors that underlie the problem at hand and in a survey of production in these jobs database and dissertations in HEIs belonging to the state of Santa Catarina, with scitu post-graduation in Education. From an empirical point of view, the research aims to contribute to the improvement of the referred program, specifically the pedagogical training of teachers and theoretical and methodological in the design of Basic Education, Technical and Technological.

KEYWORDS: continuing education, teacher training, FIs.

Introdução

Todos parecem saber identificar um professor e dizer o que ele faz no seu trabalho. Entretanto, definir como se forma esse profissional e o que caracteriza exatamente as suas atividades é cada vez mais difícil no mundo contemporâneo, pois a profissão docente pode ser olhada por diferentes pontos de vista (CUNHA, 2013).

Na pesquisa intitulada “Programa de Formação dos Professores (de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico) dos - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs)”, analisamos a influência e as contribuições do referido programa na construção e no desenvolvimento profissional dos educadores do Instituto Federal Catarinense a partir das “vozes” dos educadores. Entendemos como “vozes” as demandas, anseios e expectativas expressas pelos mesmos. O campo de estudo em questão é de alta complexidade, visto que, os IFs contemplam um leque diversificado de formatos de ensino-aprendizagem, como a Educação Básica Profissional e o Ensino Superior.

Ao refletir sobre a temática proposta, a LDB- Lei de Diretrizes e Bases e o PNE - Plano Nacional de Educação- são o “pano de fundo” e base para a construção das propostas oficiais de formação de professores nas instituições escolares brasileiras. Somando-se ao aspecto filosófico, político, social e pedagógico, não há como desvincular o âmbito legal, que garante e dá sustentação à necessidade de formação continuada e permanente, sendo relevante analisar a proposição da LDB.

Diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 em seus artigos 61 e 62 diz que a formação dos professores ocorrerá:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase

do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I- A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço:
- II- Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Desta forma, a legislação nos diz que um dos fundamentos da formação dos professores é a relação da teoria e da prática e que a formação e experiências dos professores são relevantes para sua formação. Já no artigo 62, a legislação apresenta as exigências de formação para atuar na Educação Básica. Percebe-se, que a formação mínima para os professores para atuar na Educação profissional Tecnológica não está contemplada. Veja:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Ao pensarmos sobre as exigências para atuação docente no ensino profissional tecnológico (EPT), percebemos certo descaso com essa profissão, a qual muitas vezes é considerada desnecessária e supérflua. Isto se dá porque para muitos profissionais o conhecimento específico é suficiente para a prática da docência, conforme as palavras de Moura (2008):

Esse é um problema estrutural do sistema educacional e da própria sociedade brasileira, pois, enquanto para exercer a medicina ou qualquer outra profissão liberal é necessária a correspondente formação profissional, para exercer o magistério, principalmente, o superior ou da denominada educação profissional, não há muito rigor na exigência de formação na correspondente profissão - a de professor (MOURA, 2008, p.11).

De acordo com Moreira (2002), a LDB, considerada a legislação maior na área da educação em relação à formação continuada, encerra uma contradição significativa. De um lado “a capacitação permanente de

profissionais da educação” é uma exigência para a qualidade na educação, na qual a responsabilidade pelo processo e resultado do trabalho escolar recai sobre o professor. O autor considera ainda que há grande avanço no texto legal, que abre uma verdadeira brecha institucional, em função de ir ao encontro de inúmeras reivindicações da categoria professores, por melhores condições de trabalho e aprimoramento profissional.

A legislação destaca o reconhecimento e obrigatoriedade da criação e desenvolvimento de programas de formação inicial e continuada para os docentes, ratificando o que apresenta a Constituição Federal de 1988. A formação continuada na instituição de ensino pode ser entendida também como um tempo dedicado à reflexão do papel político-pedagógico do profissional, no qual se possibilita o reconhecimento e a valorização dos seus “saberes de experiência feita” que possibilita a construção de novos conhecimentos e a articulação do trabalho coletivo. Pode-se afirmar, assim, que a formação continuada e permanente, que faz parte do planejamento da instituição, contribui para melhorar o trabalho docente.

Conforme Pimenta e Anastasiou (2002), a preparação pedagógica e a reconstrução da experiência docente como uma proposta de formação para o magistério é fundamental para o aprimoramento do desenvolvimento profissional continuado. A ressignificação da formação docente do Ensino Superior inclui a preparação do campo específico do conhecimento e do campo pedagógico. Isto significa que a fusão desses dois conhecimentos ocasiona um processo significativo de aprendizagem em sala de aula, tornando o conhecer e o saber-ensinar elementos constitutivos do fazer pedagógico do professor. A prática docente e o processo de formação que lhe é pressuposto e que se desenvolve ao longo de toda a carreira dos professores requer a mobilização dos saberes teóricos e práticos capazes de propiciar o desenvolvimento das bases para que eles investiguem sua própria atividade e, a partir dela, constituam os seus saberes, num processo contínuo.

Pode-se, então, definir a formação contínua como sendo o conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores em exercício com objetivo formativo, realizadas individualmente ou em grupo, visando tanto ao desenvolvimento pessoal como ao profissional, na direção de prepará-los para a realização de suas atuais tarefas ou outras novas que se coloquem (GARCIA, 1995).

O Currículo Nacional para a Formação de Professores

Aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente e que, não obstante a qualidade do que fizemos nos nossos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses só poderemos preparar os professores para começar a ensinar (ZEICHNER, 1993, p.55).

Therrien & Loiola (2001) mencionam que, no Brasil, o currículo nacional é definido pelo Estado Central. Esse Currículo está assentado em uma lógica que possui duas vertentes: uma ligada à concepção de “pedagogia por competências” e, outra, ligada à preocupação com a avaliação de resultados. Segundo ainda os autores Therrien & Loiola, para os atuais dirigentes do Estado brasileiro, é fundamental flexibilizar e desregular a política de formação de professores. Essa posição fica muito clara nas várias iniciativas levadas a efeito nos embates travados no âmbito do Conselho Nacional de Educação, onde é defendida a tese de que a complexidade do Ensino Superior brasileiro e a crise pela qual ele está passando impedem a implementação de uma proposta concreta para a formação de um profissional específico, no caso, o professor de Educação Básica.

De acordo com Saviani (2009), há no Brasil, nos cursos de licenciatura, dois modelos de formação de professores: (i) o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, segundo o qual a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento, correspondente à disciplina que irá lecionar e; (ii) o modelo pedagógico-didático, que considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático, contemplando poucas disciplinas de formação específicas no seu currículo de formação. Para o autor, é justamente nessa contraposição que reside o problema. Essa dicotomia entre os dois modelos contrapõe duas dimensões igualmente imprescindíveis para a formação de professores: forma e conteúdo que são indissociáveis. O desafio não é, portanto, ter que escolher se “o que ensinar” é mais importante do que “como ensinar”, ou vice-versa, mas sim pensar em como articular essas dimensões, hoje muitas vezes contrapostas. Ou seja, não se trata de contrapor conteúdos programáticos a escolhas metodológicas.

Outra questão fundamental pontuada pelo autor é a de que a formação de professores não está dissociada das condições de trabalho na carreira docente, pois os baixos salários e a intensa e longa jornada de trabalho neutralizam e dificultam a formação adequada. Saviani atenta para a incoerência entre o discurso que reivindica as virtudes da educação na chamada “sociedade do conhecimento”, as políticas implementadas pautadas pela redução de custos e dos investimentos em Educação (SAVIANI, 2009).

Tendência atual na formação de professores dos IFs

Na atualidade, os saberes profissionais dos docentes são múltiplos e a reflexão de sua prática é fundamental para a constituição da sua profissionalização de caráter emancipatório, autônomo e social. Em entrevista, a professora Maria Isabel Cunha aborda a formação de professores em meio ao mapeamento das tendências teórico-práticas que marcaram a compreensão da docência no Brasil. Para Cunha (2013):

A profissão de professor carrega uma ambiguidade: ela está entre aquelas mais compreendidas universalmente, próxima ao senso comum e, ao mesmo tempo, cada vez é mais complexa. Como explicar esse fenômeno? Que mudanças vão ocorrendo que afetam a docência? Estas são as provocações que estimulam os estudos sobre a formação de professores(CUNHA,2013, p. 11).

A autora responde também ao seguinte questionamento: De que necessitam os professores na sua formação?

Essa questão remete a muitas alternativas. A pesquisa tem sido a principal estratégia de compreensão da docência. Mas ela revela diferentes tensões. Pode conceber o professor como um especialista da matéria de ensino, como um mediador de culturas, como um agente político de mudanças, como propulsor de inovações, como um guardião da ordem. Cada perspectiva revela uma visão epistemológica e uma visão de mundo. Delas decorre uma concepção de docência (CUNHA, 2013, p. 11).

Continua a autora,

A qualidade de formação se institui pela capacidade autônoma de tomar decisões fundamentadas e com bom senso. Aos professores precisa se devolver essa autonomia e ajudá-los a se responsabilizar por elas. Essa é a condição de profissionalização. As estratégias para tal exigem atitudes e compromissos políticos e éticos. Depende de movimentos institucionais e do empoderamento dos próprios professores (CUNHA, 2013, p. 11).

A (re) estruturação dos currículos de formação inicial e continuada de professores traz um desafio para o campo da educação, sendo importante, nesse processo, focar-se na análise crítica das condições que estruturam as práticas ideológicas e matérias de ensino crítico. A reprodução e execução de técnicas pelos professores não trazem a transformação necessária para o ensino. É fundamental, nessa formação, que eles aprendam a levantar os princípios que subjazem os métodos, e não a mera aplicação de técnicas e métodos de ensino.

A influência da formação continuada dos educadores nos saberes da profissão docente

A formação de educadores tem se constituído em uma das pedras angulares imprescindíveis a qualquer intento de renovação do sistema educativo (SACRISTÁN, 1990 página?).

Segundo Pacheco (2006, p.26-27), a formação inicial de educadores e professores para o ensino básico e secundário, relacionada com o desenvolvimento de competências no campo curricular, surge de uma forma mais eficiente nos documentos de trabalho do Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores. O perfil de desempenho contempla diversas competências curriculares e integra a seguinte definição de currículo: entende-se por currículo o conjunto das aprendizagens que, num dado momento e no quadro de uma construção social negociada e assumida como temporária, é reconhecido como socialmente necessário a todos, cabendo à escola garanti-lo.

Segundo Sacristán (2000, p.195-197), a necessidade de se abordar o exercício profissional de forma coletiva, para uma possível mediatização do currículo, se fundamenta em três fatores: a) boa parte dos objetivos gerais deve ser abordada coletivamente, independente de área ou nível; b) a dimensão social da profissionalização é inescusável, desde o momento em que se sabe que a comunicação profissional entre iguais é uma fonte de acumulação de saber prático do professor e disseminação de conhecimento profissional; c) a dimensão coletiva deve se relacionar com a comunidade na qual está inserida.

Segundo Moreira (2000), na construção de um movimento de profissionalização do professor, pautado na concepção de profissional, e não em competências como quer o MEC, considera-se imprescindível uma revisão crítica da formação destes, considerando a articulação entre o processo de formação inicial e continuada de professores e o enfrentamento dos problemas educacionais, a partir de mobilizações pelas melhorias das condições de exercício da docência, com ampla participação das instituições de ensino.

O mesmo autor (2002), afirma que, para o desenvolvimento profissional do professor real, é de suma importância considerar a escola como *locus* privilegiado para a sua formação, enquanto espaço social de aprendizado contínuo e permanente, capaz de oferecer novas reflexões sobre a ação pedagógica, em que os saberes da experiência sejam confrontados com os saberes academicamente produzidos, para que sejam legitimados pela prática docente.

À luz de abordagens que o concebem como prática situada, contextualizada, o trabalho docente revela-se fruto de processo que envolve múltiplos saberes, segundo Therrien, J. & Therrien, A. (2000):

Saberes oriundos da formação, da área disciplinar, do currículo, da experiência, da prática social, e da cultura, entre outros. Trata-se de uma atividade regida por uma racionalidade prática que se apóia em valores, em teorias, em experiências e em elementos contextuais para justificar as tomadas de decisão na gestão da sala de aula. Ademais, como ato pedagógico, o trabalho docente incorpora igualmente conhecimentos desenvolvidos por diferentes áreas como a psicologia, a sociologia, a filosofia, a antropologia e a história, dentre outras (THERRIEN; THERRIEN, 2000, p. 37).

O processo educativo que envolve o ensino e a aprendizagem requer que, constantemente, os profissionais da educação, em especial os docentes, tenham oportunidade de participar de processos de formação continuada e permanente. É importante ressaltar que a formação docente é construída historicamente e envolve o antes e o durante o percurso profissional da docência. Acredita-se também que a formação docente depende de dois aspectos: das teorias e das suas próprias práticas, que precisam se dar de forma interligada, levando a construção de saberes.

De acordo com Pimenta (2005), a atividade docente é práxis, na qual há o conhecimento de um determinado objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção, que leva a transformação da realidade, enquanto realidade social. Dessa forma, defende-se a afirmativa de que há necessidade do desenvolvimento da consciência crítica para o exercício docente voltado à ação transformadora, por isso o exercício dessa ação requer preparo.

Pressupostos Metodológicos da Pesquisa

Nesta pesquisa buscou-se efetuar uma revisão da produção acadêmica encontrada nos principais periódicos da área de Educação sobre o tema Formação de Professores dos IFETs, durante o período de 2000 a 2012.

Com a finalidade de conhecer o que está sendo estudado e produzido sobre a temática e objeto de pesquisa, A pesquisa contempla o levantamento das produções acadêmicas nos programas públicos e particulares de pós-graduação em Educação no estado de Santa Catarina: do Centro de Ciências da Educação – CED; da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC; das demais Universidades do sistema Associação Catarinense das Fundações Educacionais ACAFE³; e das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-

³ A ACAFE (Associação Catarinense das Fundações Educacionais), segundo consta em sua página eletrônica, “foi criada no dia 2 de maio de 1974 com o nome de Associação Catarinense das Fundações Educacionais, na forma de instituição civil sem fins lucrativos. A sua finalidade e a de congregar as Fundações Educacionais criadas pelo Governo do Estado e pelas Prefeituras de cidades do interior de Santa Catarina. Seus objetivos são os de promover o desenvolvimento das instituições mantidas por essas Fundações e de implementar atividades de interesse comum que assegurem a melhoria da qualidade do ensino superior no Estado. Desde a sua criação a ACAFE vem implementando esforços visando ao alcance dos seus objetivos, defendendo os interesses do Sistema Catarinense de Ensino Superior”.

Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, especificamente, nos Grupos de Trabalho – GT 08, “Formação de professores”, e GT 04, “Didática”.

O percurso metodológico de caráter qualitativo se baseou na análise dos trabalhos acadêmicos produzidos sobre o objeto de estudo “Programa de Formação Continuada de Professores”.

Esta pesquisa contemplará em especial a Formação de Professores, na busca de ampliar conhecimentos acerca destes processos no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico a partir do Programa de Formação e Capacitação Continuada do IF Catarinense, que também deverá oferecer à comunidade escolar e científica um estudo sobre o desenvolvimento profissional dos educadores.

A pesquisa foi direcionada a atender os seguintes questionamentos: Como o Programa de Formação e Capacitação Continuada dos educadores contribui para o desenvolvimento profissional do professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico que atua concomitante neste Ensino Médio Profissionalizante e no Ensino Superior? Quais as necessidades de formação continuada dos professores que atuam no IF Catarinense – campus Rio do Sul? No próximo item, especificaremos as revelações e análises dos trabalhos acadêmicos sobre a temática “Programa de Formação Continuada dos Professores” nas instituições de ensino.

O que dizem as produções acadêmicas nos programas públicos e particulares de pós-graduação em Educação no estado de Santa Catarina

Apresentamos o levantamento das produções acadêmicas nos programas públicos e particulares de pós-graduação em Educação no estado de Santa Catarina: do Centro de Ciências da Educação – CED; da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC; das demais Universidades do sistema ACADE; e das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, especificamente, nos Grupos de Trabalho – GT 08, “Formação de professores”, e GT 04, “Didática”.

Com esse intuito, foram pesquisados os bancos de dados disponíveis para consulta on-line utilizando, como critério de busca, as palavras-chaves: “formação de professores”, “programa de formação continuada” e “professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico dos IFs”.

A partir da leitura dos resumos, foi possível refinar a pesquisa, mantendo apenas as produções que contemplassem o tema “Programa de

Formação articulado com formação continuada de professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico dos IFs". Para se enriquecer a pesquisa, contemplou-se as seguintes pesquisas (Quadro 1 a 7) como referências significativas para o campo da pesquisa proposta:

Quadro 1- Número de Trabalhos nas IES pertencentes ao Sistema ACADE, no sistema federal, com pós-graduação *stricto sensu* em Educação, no estado de Santa Catarina

INSTITUIÇÃO	NÍVEL OFERECIDO MESTRADO/DOCTORADO	NÚMERO DE DISSERTAÇÕES SOBRE A TEMÁTICA	NÚMERO DE TESES SOBRE A TEMÁTICA
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina	Mestrado/Doutorado	2	–
FURB – Fundação Universidade Regional de Blumenau	Mestrado	1	–
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina	Mestrado/Doutorado	–	–
UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense	Mestrado	–	–
UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense	Mestrado	–	–
UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina	Mestrado	1	–
UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí	Mestrado/Doutorado	–	–
UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville	Mestrado	–	–

Fonte: BRANDT, Andressa Grazielle. Pesquisa, 2013. Adaptado do Banco de Teses da CAPES.

Quadro 2 - Número de artigos publicados na ANPED – GT 04 e GT 08

INSTITUIÇÃO	ARTIGOS PUBLICADOS
ANPED – GT 04	1
ANPED – GT 08	1

Fonte: BRANDT, Andressa Grazielle. Pesquisa, 2013. Adaptado do Banco de Teses da ANPED.

Quadro 3 - Dissertações e teses do Programa de Pós-graduação em Educação defendidas no CED-UFSC

ROGÉRIO, Regina	“Formação docente: um olhar para educação profissional”	Mestrado	2003
NOVELLI, Adriana	O Profor/UFSC como território de formação docente	Mestrado	2012

Fonte: BRANDT, Andressa Grazielle. Pesquisa, 2013. Adaptado do Banco de Teses da CAPES.

Quadro 4 - Dissertações e teses das IES pertencentes ao Sistema ACADE (continua)

SILVA, Maria Aparecida de Oliveira	Formação continuada: um olhar diferenciado	Mestrado – FURB	2002
PAZ, Cláudio Damasceno	O desafio da formação de professores para a educação superior: o programa de profissionalização pedagógica continuada dos professores da UNISUL, 2004-2009	Mestrado – UNISUL	2010

Fonte: BRANDT, Andressa Grazielle. Pesquisa, 2013. Adaptado do Banco de Teses da CAPES.

Quadro 5- Dissertações e teses das IES pertencentes ao Sistema ACADE (conclusão)

PIZZAMIGLIO, Noemia Maria Bonamigo	A formação pedagógica oferecida pelo Núcleo de Apoio Pedagógico da UNOESC, na perspectiva de Profissionalização Continuada para os docentes: Formação inovadora?	Mestrado – UNOESC	2009
FUMAGALI, Marlene Maria	Formação de Professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio	Mestrado – UNOESC	2010

Fonte: BRANDT, Andressa Grazielle. Pesquisa, 2013. Adaptado do Banco de Teses da CAPES.

Quadro 6 - Trabalhos apresentados no GT 04 da ANPED – Didática

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos (UNERJ)	Profissionalização Continuada do Docente da Educação Superior: Um Estudo de Caso	GT 04 – Didática ANPED	24ª Reunião Anual 2001
---	--	---------------------------	------------------------

Fonte: BRANDT, Andressa Grazielle. Pesquisa, 2013. Adaptado do Banco de Teses da ANPED.

Quadro 7- Trabalhos apresentados no GT 08 da ANPED – Formação de Professores

BURNIER, Suzana (CEFET-MG)	A Docência na Educação Profissional	GT 08 – Formação de Professores ANPED	29ª Reunião Anual 2006
----------------------------	-------------------------------------	--	------------------------

Fonte: BRANDT, Andressa Grazielle. Pesquisa, 2013. Adaptado do Banco de Teses da ANPED.

Até o momento, entende-se que as pesquisas aqui expostas são de grande contribuição para uma maior compreensão da situação em que se encontra a Formação de Professores nos IFETs. Nesse sentido, o texto da pesquisa contempla alguns exemplos que podem contribuir para o estudo do objeto proposto e, desta forma, auxiliar na construção e reelaboração do Programa de Formação de Professores do Ensino Básico Técnico e Tecnológico, pois, apresentam experiências de formação continuada de professores que foram realizadas em instituições de educação profissional e de ensino superior, trazendo contribuições significativas para o campo.

Portanto, a partir do relato do mapeamento realizado, não foi encontrado nenhum trabalho que trata da especificidade de um programa de formação inicial e continuada de professores do EBTT, ou seja, que atuam nos IFs, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior e que possuem formação em diversas áreas como: Bacharelados, engenharias, licenciaturas, tecnólogos e em pós-graduação *latu e escrito sensu* nas mais diversas áreas de formação.

Neste sentido, os questionamentos das autoras Oliveira Santos e Fartes (2010) , são pertinentes a este campo investigativo e ajudam a demonstrar o perfil do professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e quais pesquisas sobre o programa de formação continuada de professores buscava-se em periódicos e banco de teses e dissertações pesquisados, através dos descritores escolhidos.

[...]. Como tratar da docência na EPT, área que, ao mesmo tempo em que compartilha problemas gerais da formação docente, traz consigo diferenciações nada desprezíveis em relação aos demais docentes de outros níveis e modalidades de ensino? **Como pensar a docência em meio à diversificação desse público, constituído por graduados (bacharéis e/ou tecnólogos) oriundos de áreas técnicas, sem formação para o magistério, e por licenciados para disciplinas da educação básica sem a formação que lhes permita articular as relações entre o mundo do trabalho e a educação profissional?** (OLIVEIRA SANTOS; FARTES, 2010, p.02, grifo da autora).

O trabalho de levantamento de pesquisas sobre a temática relatada a cima, reconhece sua condição de vulnerabilidade e suas limitações e não pretende esgotar o mapeamento das produções a respeito do tema, uma vez que seu limitou-se ao programa de formação de professores do EBTT.

O que dizem as vozes dos professores (de ensino básico, técnico e tecnológico) do Instituto Federal Catarinense campus Rio do Sul

Refletir coletivamente sobre o que se faz é colocar-se na roda, é deixar se conhecer, é expor-se (PIMENTA et al., 2003. p.276).

Na busca de informações sobre a formação pedagógica dos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, realizamos entrevistas semiestruturadas gravadas, com 9 (nove) sujeitos, destes, 7 (sete) professores e 2 (dois) técnicos administrativos do NuPe do IF Catarinense, campus Rio do Sul. Foi dada prioridade, na seleção, a professores e servidores da equipe de gestão, educadores e formadores que elaboraram e participaram do programa de formação inicial e continuada do *campus*.

Os sujeitos da pesquisa quando perguntados a respeito de contribuições desses encontros de formação para a prática pedagógica, formação pessoal e desenvolvimento profissional responderam positivamente em sua totalidade (100%). Esta receptividade em relação ao programa de formação e sua avaliação positiva demonstram que todos os envolvidos no processo de formação estão dispostos a aprender e a refletir sobre suas práticas.

Os entrevistados também foram indagados acerca da seguinte questão: quais necessidades de formação continuada um professor que

atua concomitantemente na Educação Básica e Ensino Superior busca durante a sua formação pedagógica e seu desenvolvimento profissional? Em resposta, os sujeitos reforçaram a importância de aprender coletivamente através dos relatos de experiências dos colegas. Muitos depoimentos revelam isso, conforme as falas a seguir:

As necessidades de formação continuada dos professores do Ensino Básico Técnico e Tecnológico - EBTT, para T 06:

Eu acho que as maiores necessidades são em termo de como ensinar, no processo de ensino aprendizagem, de como trabalhar com o aluno visando o sucesso no ensino e aprendizagem, visto que a formação básica e epistemológica de muitos professores não é evidente, então se eu não sei como os teóricos defendem com que os alunos aprendem, se eu não sei como o aluno aprende, eu não vou conseguir ensinar de modo que ele venha aprender. Então eu vejo que esse conhecimento teórico epistemológico é importante.

Na fala do entrevistado T 06, percebe-se o destaque à apropriação da teoria, aqui nomeada como base epistemológica, como fundamento para a inter-relação com o aluno no processo de ensino-aprendizagem. A formação continuada é também uma meta, embora seja reconhecida a necessidade de qualificação desta formação.

Nesta perspectiva, segundo T 09

[...] pessoalmente para mim é um grande desafio e vejo que para todos os professores é um desafio atuar desde o ensino médio, até lá há possibilidade hoje pós-graduações [...]. Então essa parte dizemos assim de formação continuada, de formação pedagógica precisa ainda ser bastante estudada e melhorada, por que são níveis diferentes e vamos chamar assim alunos, estudante em situações diferentes e às vezes no mesmo dia você precisa atuar em diferentes públicos, em diferentes cursos.

Para T 09, o reconhecimento dos limites de uma formação mais tecnicista também aparece entre as preocupações dos entrevistados, bem como a intenção de superar estes limites através de uma formação de caráter

mais abrangente e a formação continuada volta a aparecer como uma estratégia adequada.

De acordo com T 07:

[...] alguma coisa que formasse melhor o professor, principalmente para trabalhar com estes alunos que vem com pouca base de, [...] que vem com deficiências do ensino fundamental [...] e muitas vezes da o professor área técnica não consegue enxergar isso ele tem esta dificuldade, muitas vezes temos alunos que chegam ao Ensino Médio [...] mas eu acho que a gente precisa aprender como trabalhar com estes alunos, diversificação das aulas, de que maneira abordar o mesmo assunto, [...]vamos dizer assim estudar algumas estratégias de ensino que melhorassem a aula.[...] isto ajudaria dentro de uma formação continuada e uma especialização dentro da instituição, curso mesmo de formação pedagógica que pudessem certificar os professores eu acho que seria bem interessante .

Para T 07, a questão geracional também aparece nas falas. As novas demandas advindas das tecnologias e da transformação de valores e ideias é outro desafio para o professor que, por vezes, formou-se no bojo de uma educação tradicional.

Da mesma forma para T 10:

Eu como professor eu vejo assim, eu trabalhei e trabalho a minha vida inteira com ensino médio técnico profissionalizante e agora eu comecei a trabalhar com o ensino superior então há uma necessidade de uma discussão com outras pessoas para, porque a juventude também mudou muito, hoje em dia você pega está parte de mídia, de internet, como usar [...]. Então como trabalhar? Eu vejo que a questão de alguns valores que tem que ter em sala de aula, questão de disciplina, o sistema de avaliação, [...]. Como trabalhar com essa juventude hoje para atingir o objetivo.

Para T 10, existe a necessidade de saberes pedagógicos para atuar no ensino superior, e de compreender como ensinar e aprender com a juventude dos dias atuais.

De acordo, com os entrevistados são várias as necessidades de

formação desses profissionais que atuam na EBT. Fica evidente em suas falas a preocupação com a formação em seu processo de profissionalização, em direção a uma educação de qualidade.

Também, a maioria dos sujeitos reconhece a necessidade de aprofundamentos específicos das questões pedagógicas na sua formação como professor e principalmente em mais de um nível na escolaridade.

Libâneo (2013) afirma que a formação profissional do professor implica, uma contínua interpretação entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente

Desta forma, para o sucesso e aprimoramento constante de um programa de formação de professores do EBTT, é necessário que as demandas de formação emergjam dos grupos de base da escola, ou seja, dos educadores que participaram da formação continuada e do desenvolvimento de sua profissionalização através dos projetos de formação oferecidos pela instituição onde atua, ou através de órgãos como o a SETEC/MEC. Conforme, afirma Anastasiou:

Partindo das necessidades coletivamente detectadas, busca colocar os professores em condições de reelaborar seus saberes, inicialmente por eles considerados como verdades, em confronto com as práticas cotidianas. Assim, realizam a pesquisa da própria prática, analisando-a em relação aos quadros teóricos obtidos nos textos estudados, ou pela análise de filmes e de outras atividades. O alargamento intencional da compreensão do processo de construir-se continuamente como professor, da compreensão do processo coletivo e da compreensão do aluno como parceiro são elementos essenciais à reflexão dos docentes. (ANASTASIOU apud PIMENTA et al., 2003. p.276).

Neste sentido, pontua Cunha (2006),

[...] intervir nesse processo de naturalização profissional exige uma energia sistematizada de reflexão, baseada na desconstrução da experiência. **Os sujeitos professores só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação.** A desconstrução é um processo em que se pode decompor a história de vida, identificando as mediações fundamentais, para recompor uma ação educativa e profissional consequente e fundamentada (CUNHA, 2006, p.2, grifo nosso).

Além disso, o processo de formação pedagógica dos professores dos IFs precisa considerar as características de formação e atuação desses profissionais, que possuem as mais diversas formações em licenciaturas, bacharelados, engenharias e tecnólogos, os quais atuam concomitantemente em curso da Educação Básica e do Ensino Superior.

A nova institucionalidade dos IFs, com a pluralidade de níveis e perfis diferenciados de ensino demanda apropriada para uma complexa constituição de educador para atuar no conjunto das necessidades do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico que possui características e necessidades específicas de formação pedagógica. Como bem resume a fala do entrevistado abaixo:

É eu espero assim que a nossa instituição hoje tem um grande desafio, a gente participou da antiga Escola Agrotécnica Federal baseada só no curso técnico como carro chefe, já tinha um grande desafio principalmente porque temos o ensino médio com o ensino técnico junto. Agora com a criação do IFs onde além dos cursos técnicos, nós temos os cursos superiores e engenharias e licenciaturas dentre outros, está um grande desafio principalmente por que a gente como professor tem este compromisso de participar e atuar em diversos cursos dentro do IF (T 07).

Dimensões conclusivas

À luz deste quadro de informações e da proposta desta pesquisa, pode-se afirmar que o campo sobre formação inicial e continuada de professores dos IFs é vasto, sendo de fundamental importância seu diálogo com os demais campos para que se amplie o “estado da arte” das pesquisas sobre o tema.

Ao fazer uma análise reflexiva sobre as práticas de formação continuada, constata-se que o modelo vigente constitui-se de cursos de curta duração, imediatistas, pontuais, o que nos faz pensar sobre a importância da superação da prática de formação continuada fundamentadas pela racionalidade técnica, composta de fórmulas e receituários, novas técnicas, procedimentos e metodologias, que não privilegia o trabalho reflexivo, voltado para a complexa formação atual necessária ao professor dos IFs.

Aprender a ser professor e atuar nesse contexto dos IFs não é, portanto, tarefa que se conclua apenas após alguns estudos de conteúdos e técnicas. É uma aprendizagem que deve ocorrer por dinâmicas educativas

que exercitem a práxis pedagógica em situações problematizadoras de temas e situações da vida real que visem o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, para além de conceitos e de procedimentos, sejam trabalhadas atitudes, sendo estas consideradas tão importantes quanto aqueles.

Enfim, ao pensarmos em programas de formação continuada, os saberes e a prática pedagógica dos professores são os alicerces para o planejamento e desenvolvimento das atividades propostas, pois, essas precisam estar organizadas a partir da identificação das reais necessidades do cotidiano e das demandas de capacitação dos professores. Assim, proporcionar a reflexão crítica nos momentos de formação para reconstruir a profissionalização do professor a partir da docência é um ponto de partida para a evolução necessária nesse campo educacional.

Referências

ANASTASIOU, L. da G. C. *Profissionalização Continuada do Docente da Educação Superior: Um Estudo de Caso*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T0411074040023.htm>>. Acesso em: 07 jul. 2013.

ANASTASIOU, L. da G. C.; PIMENTA, S. G. *Docência no ensino superior*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ANPED. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 5 fev. 2013.

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

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96)*. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.

_____. *Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

CAPES. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 5 abr. 2013.

CUNHA, M. I. da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2006, vol.11, n.32, pp. 258-271. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000200005>. Acesso em 24 de fev. 2014.

GARCIA, M. C. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, EUB, 1995.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 1998. vol. 67.

MOREIRA, C. E. *Formação continuada de professores: entre o imprevisto e a profissionalização*. Florianópolis: Insular, 2002.

SANTOS, A. P. Q. R. e S. O. ; FARTES, V. L. B. *O trabalho docente na educação profissional e tecnológica no Brasil: desafios e perspectivas contemporâneas*. Trabalho apresentado no V Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte Nordeste de Educação Tecnológica (CONNEPI 2010) Disponível em: <<http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/view/722>> Acesso em 10 de out. de 2013.

PIMENTA, S.G. *O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática?* 3. ed., São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L. das G. C.; CAVALLET, V.J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de Educadores: Desafios e Perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p.266-278.

SACRISTÁN, J. G.; *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 41. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

TERRIEN, J.; TERRIEN, A. T. S. Cultura docente e gestão pedagógica: a racionalidade prática dos saberes do saber-fazer. *Tecnologia Educacional*, v. 29, p. 42-51, 2000.

TERRIEN, J.; LOIOLA, F. A. *Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente*. *Educ. Soc.* [online], 2001, vol.22, nº.74, p.143-160. ISSN 0101-7330. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302001000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 de jun.de2013.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores - Idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

Data de recebimento: 17.03.2015

Data de aceite: 03.07.2015

**CONTEXTO HISTÓRICO DA ESCOLA DO CANELA: UMA CONCEPÇÃO
CRIATIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE**

**HISTORICAL CONTEXT OF SCHOOL OF CANELA: A CREATIVE CONCEPT IN
CONTINUING EDUCATION TEACHERS**

Maria José de Pinho¹

Maria José da Silva Morais²

RESUMO: Este artigo objetivou compreender a historicidade da Escola Daniel Batista como propulsora de indícios de criatividade no âmbito da formação continuada de professores. Inicialmente, foi realizada uma pesquisa documental que possibilitou, através do Projeto Político Pedagógico (PPP), o levantamento do contexto histórico da Unidade de Ensino. No intuito de fundamentar o objeto, realizou-se uma pesquisa de campo de natureza qualitativa, tendo como participante a professora fundadora desta instituição, sendo utilizado como instrumento entrevista semiestruturada. E, por fim, análise bibliográfica, buscando compreender às concepções de criatividade no contexto educacional, para as transformações das práticas pedagógicas. Os resultados desta pesquisa indicam que as adversidades são momentos para o ser humano refletir e ressignificar práticas desenvolvidas no contexto educativo, além de desvelar o papel da formação continuada de professores como construção de novos caminhos do aprender e ensinar na perspectiva da criatividade.

PALAVRAS-CHAVE: historicidade do contexto educativo, práticas criativas, adversidade criadora.

ABSTRACT: This article aimed to understand the history of the School Daniel Batista as a impeller of indications of creativity in the scope of teachers' continued formation. Initially, a documentary research was carried out which enabled, through the Pedagogical Political Project (PPP), the survey of the historical context of this Teaching Unit. In order to substantiate the object, it was done a qualitative field research, having the founding teacher of this institution as a participant, being the semi-structured interview used as a tool. Finally, literature review, aiming to

¹ Doutora em Currículo e Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC- SP). Professora do Mestrado e Doutorado em Ensino de Língua e Literatura e do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Tocantins - UFT. Palmas, Tocantins, Brasil. mjpgon@uft.edu.br

² Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Tocantins – UFT. Membro do Grupo de Pesquisa em Rede Internacional Investigando Escolas Criativas e Inovadoras. Bolsista da Capes/CNPQ. Palmas, Tocantins, Brasil. mel.smassis@gmail.com

understand the concepts of creativity in the educational, context for the transformation of teaching practices. These results indicate that the adversities are moments for humans reflect and reframe practices developed in the educational context, in addition to unveiling the role of teachers' continued formation as construction of new ways of learning and teaching from the perspective of creativity

KEYWORDS: history of the educational context, creative practices, creative adversity.

Introdução

As práticas educativas ocorrem em um contexto social e histórico determinado e, como tal, estabelecem valores e crenças de uma sociedade, centradas, muitas vezes, no individualismo e na cultura da competição. Diante desses desafios, são necessárias instituições de ensino que estejam preocupadas com a formação diante do mundo e da vida, além de propiciarem uma aprendizagem significativa e transformadora aos docentes e discentes.

Nesse pressuposto, é indispensável uma educação pautada na construção do conhecimento criativo, o que requer dos educadores uma constante reflexão e ressignificação de suas práticas pedagógicas para construção de aprendizagens contextualizadas. Todavia, essa perspectiva implica em reconstruir as experiências para aquisição de novas formas de fazer e, ainda, compreender que as novas práticas necessitam ser pautadas em um processo educacional que busque conhecimento pessoal e coletivo.

Na dimensão das experiências pessoais, as descrições orais coletadas no contexto histórico permitem ao investigador um ingresso no conhecimento ou pistas acerca dos elementos de difícil acesso por meio de alternativas de investigação, como experiências pessoais e conclusões sob o olhar do entrevistado, bem como, no que concerne ao objeto que se deseja indagar/pesquisar (ALBERTI, 2005). Desse modo, compreende-se a oralidade como um significativo recurso de difusão de dados em torno das experiências sociais.

Sob esse prisma, o objetivo desse trabalho é compreender a historicidade da Escola Daniel Batista como propulsora de indícios de criatividade no âmbito da formação continuada de professores.

Sua importância e pertinência, enquanto pesquisa, resulta na relevância das experiências para reflexão e mudanças das práticas

pedagógicas, além de compreender a formação como processo contínuo, pautado em diferentes saberes.

Partindo desse ponto de vista, e da ideia de transformação do ensinar e aprender, que seja indispensável o uso dos relatos como possibilidades de (re)pensar as vivências pessoais e coletivas, na busca do conhecimento compartilhado e aberto aos novos conhecimentos (CUNHA, 2006).

No intuito de atingir o objetivo da investigação, optou-se pela pesquisa documental, de campo, com abordagem qualitativa (entrevista) e análise bibliográfica.

A pesquisa documental realizou-se a partir no Projeto Político Pedagógico – PPP, no intuito de historicizar o contexto da Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista da Rede Municipal de Ensino de Palmas – TO, desde o processo de criação até o presente momento.

Já a pesquisa qualitativa, para Richardson (2012, p. 90), “pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados”, uma vez que, esse tipo de pesquisa busca pontos de vista dos indivíduos entrevistados acerca das situações em que vivem.

Com vistas à complementação do estudo, realizou-se coleta de informações por meio de uma entrevista³ semiestruturada, direcionada à professora Maria de Lourdes Abreu Lima⁴, fundadora da Escola Daniel Batista.

Na revisão da literatura, optou-se por compreender as concepções de criatividade no contexto educacional para as transformações das práticas pedagógicas e construção do conhecimento mais aberto, plural e desafiador (TORRE, PUJOL e SILVA, 2013), tendo como principais aportes teóricos: Alarcão (2001), Nóvoa (1992; 2009), Tardif (2012), Torre (2005; 2008) e Zwierewicz *et al* (2014), dentre outros.

Neste estudo, a investigação assumiu as disposições contidas na Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 196/96, sobretudo no que diz respeito à ética na pesquisa com seres humanos, sendo que a entrevistada teve acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido contendo todas as informações a respeito dos procedimentos adotados durante a condução da pesquisa. Para tanto, as informações foram organizadas, analisadas e interpretadas de modo global e individual, com vistas a subsidiar a reflexão

³ As entrevistas foram realizadas em março e junho de 2014, na cidade de Palmas/ Tocantins.

⁴ Formada em Normal Superior e exerce a função de Secretária Geral da Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista.

quanto à historicidade da Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista e o processo de formação continuada, para contextualizar as experiências da formação docente, como mudança de concepção e ressignificação das experiências no âmbito dos fazeres pedagógicos.

Dessa forma, percebe-se que a prática educativa criativa é pautada em múltiplas possibilidades do processo de ensino e aprendizagem, para haver mudança no planejamento e execução das atividades educativas.

No entanto, para que haja transformações nas práticas metodológicas, e para que estas incorporem a criatividade no processo de ensinar, é imprescindível a percepção docente de que o conhecimento é um contínuo aprender.

Nessa perspectiva, é indispensável também que o ensino e a aprendizagem tenham múltiplos significados, mas, esta percepção requer novas concepções de formação e de prática educativa (PINTO, 2011).

Desse modo, Imbernón (2011, p. 55) orienta que “uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores”.

Acredita-se que esta pesquisa contribui tanto para a reflexão do processo histórico da instituição de ensino, quanto para a formação continuada de professores como possibilidade de ressignificação no fazer pedagógico, possibilitando-lhes a compreensão do seu papel social e político como educador crítico. Assim, compreende-se que o processo de formação continuada é indispensável à superação de práticas lineares para um ensino transcendente e criativo.

Historicidade da Escola Daniel Batista: motivações e experiências

A visão do contexto educacional a partir de sua historicidade desperta a compreensão, de acordo com Meihy (2011, p. 46), de que todo “processo histórico é sempre inacabado, a continuidade que move os grupos junta pessoas com interesses comuns e lhes garante a personalidade social”.

Nessa perspectiva, percebe-se que o contexto histórico é fundamental para evidenciar diversas experiências que marcam o ser humano, como reproduz Bedaridà (1996, apud SANTOS, 2011, p. 18) “uma história em constante movimento, refletindo as emoções que desenrolam diante de nós e sendo, portanto, objeto de olhares renovados”.

Ainda no contexto da historicidade, Cunha (2005, p. 21) traz, com muita propriedade, que “[...] o novo não se constrói sem o velho, e a situação

de tensão e conflito que possibilita mudança”, o que faz concluir que não é possível pensar nos processos de transformação, sem antes considerar seu caráter histórico-social.

Nessa concepção, Fazenda (1994, p. 82-83) “considera o recurso da memória como possibilidade de releitura crítica [...]. Entretanto, precisa ser exercida em todos os nossos trabalhos, e nunca devemos desprezar as experiências vividas – elas constituem-se possibilidades na inovação da revisão e da análise [...]”.

Nesse sentido, compreende-se que os registros nos possibilitam reorganizar o caminho percorrido, além de nos propiciar novas formas de interpretações e, sobretudo, a busca da construção de um conhecimento mais elaborado. Assim, a história pode ser contextualizada, tanto por meio de documentos escritos quanto pela memória das pessoas que fazem parte desse contexto, sendo que o relembrar é uma possibilidade de reflexão para refletir novas formas de fazer e aprender.

Nesta perspectiva, compreende-se a importância de historicizar o processo de criação da Escola Municipal Daniel Batista que tem suas raízes na extinta comunidade Canela: povoado cuja formação se deu no “século XIX, quando ainda era considerado o Norte de Goiás. A comunidade ocupava a margem direita do rio Tocantins e, por isso, pode ser caracterizada como a comunidade ribeirinha ou cabocla” (SANTOS, 2011, p. 37).

Na comunidade ribeirinha, no ano 1981, a professora Maria de Lourdes Abreu Lima iniciou em sua residência o processo de alfabetização de 13 alunos. A referida docente realizava este trabalho de forma voluntária, o que anos mais tarde seria uma grande Unidade Escolar da Rede Municipal de Ensino da cidade de Palmas – TO. No mesmo ano “ela juntamente com o líder comunitário e religioso, Senhor Daniel Batista, denominaram este projeto de Escola Nossa Senhora de Perpétuo do Socorro” (PPP, 2013, p. 5). Assim, a professora afirma que a escolha do nome foi porque:

[...] ele era o capelão da comunidade, uma pessoa muito religiosa, a padroeira de lá na época era Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, quando surgiu a história da escola, ele falou: por que não colocar como patrona dessa escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, que com certeza logo nós vamos ter um socorro, para que as coisas encaminhem de maneira mais rápida. (LIMA, 2014, p. 1-2).

Ainda sobre o contexto de implantação da instituição da Comunidade do Canela, a docente descreve o começo:

[...] na minha casa porque a gente não tinha um outro local, eu trabalhava com catequese na época e até hoje trabalho ainda e através do meu trabalho de catequese que era assim, um trabalho comunitário eu via a necessidade de começar a alfabetizar aquelas crianças, eu não tinha para onde levar. Comecei a fazer esse trabalho dentro da minha própria residência, e fiquei um ano [...] (LIMA, 2014, p. 1).

É notório, na fala da professora Maria de Lourdes, que a palavra “comunidade” tem o significado de pertencimento, pois, como salienta Bauman (2003, p. 7) “[...] é bom ter uma comunidade, estar em uma comunidade”, ou seja, uma comunidade pode ser vista como um lugar que une as pessoas, e propicia uma sensação de pertencimento, uma vez que as dificuldades e alegrias são partilhadas entre seus membros.

Com o sentimento de pertencimento, a professora Maria de Lourdes lançou as primeiras sementes do que seria anos depois uma grande referência de ensino para Município.

Ainda nesse viés, no ano de 1982, a quantidade de alunos passou para 26 e, com o aumento do quantitativo dos discentes, as aulas passaram ser ministradas embaixo de uma mangueira. A professora relata como aconteciam as aulas, sem estrutura física e materiais pedagógicos:

No segundo ano de trabalho os meninos já aumentaram, a sala era pequena não deu mais para ficar com eles lá. Tinha um Pé de Manga na frente da minha casa que era uma sombra muito grande, eu pedi ao meu esposo para fazer alguma coisa ali que pudesse agasalhar aqueles meninos. Ele inventou lá umas cadeiras, umas mesas improvisadas, eu passei a fazer esse trabalho ali debaixo daquela árvore, fiquei dois anos três meses, trabalhando com eles lá, eu consegui um quadro tamanho médio e ele pregou lá no tronco da árvore e ali dava minhas aulas (LIMA, 2014, p. 1).

Faz-se necessário ressaltar que, naquele mesmo ano, a escola foi reconhecida enquanto instituição, no entanto, não foi legalizada pela

Prefeitura de Porto Nacional – TO que, nesta época, pertencia ao estado do Goiás (PPP, 2013).

No ano de 1985, a quantidade de alunos saltou para 58, e devido a esse crescimento, as aulas tiveram de ser ministradas em um “prédio cedido pelo Estado de Goiás. Neste mesmo ano foi contratada uma segunda professora: Maria do Socorro de Araújo, que assumiu a 1ª série⁵. A outra turma continuava multisseriada (pré-escolar, 2ª, 3ª e 4ª série)” (PPP, 2013, p. 5).

Já em 1988, a professora Maria Lourdes, fundadora da escola, realiza mais um trabalho juntamente com apoio dos pais e comunidade local: a inserção da 2ª fase do Ensino Fundamental, que começou com uma turma da 5ª série⁶, com o total de 22 alunos.

Nesse período, a escola teve um aumento em seu quadro de funcionários. Porém, sua primeira diretora, a professora Juliana Ernesto, devido ao reduzido tamanho da escola, assumiu também as aulas da 5ª série. “Apenas a secretária Tânia Varrel e a auxiliar de serviços gerais Marilucia Abreu Lima (na época contratada, hoje é concursada e desempenha a função de bibliotecária [...]), cuidava do lanche dos alunos” (PPP, 2013, p. 5).

As adversidades não impediram a fundadora da instituição e a comunidade de buscarem um espaço próprio e adequado para a realização das aulas, pois, no ano de 1992, a escola “passou a funcionar em sede própria no Distrito do Canela (já Distrito de Palmas – TO), com o nome Escola Daniel Batista, com 222 alunos, 10 professores e mais 15 funcionários” (PPP, 2013, p. 5). De acordo com o PPP (2013) a escola possui esse nome para homenagear o Senhor Daniel Batista, cujo falecimento se deu em 1991, foi um grande líder comunitário e religioso que muito colaborou e apoiou a implementação da escola, além de ter sido um dos fundadores do Distrito de Canela (PPP, 2013, p. 5).

A despeito do nome da instituição escolar, a docente descreve:

É porque seu Daniel Batista, nós tínhamos uma referência muito grande nele. [...] Mas também não só foi eu e ele, fizemos reunião com a comunidade, trabalhava ouvindo também a comunidade, e todo mundo aceitou o nome, e foi criada a escolinha Nossa Senhora do Perpétuo Socorro.

⁵ Atualmente 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. (Primeira fase (1º ao 5º ano).

⁶ Hoje 6º ano dos anos finais do Ensino Fundamental. (Segunda fase (6º ao 9º ano).

Mudou o nome depois que ele faleceu, a câmara dos vereadores achou por bem mudar para fazer essa homenagem a ele (LIMA, 2014, p. 2).

Diante do exposto, observa-se a importância do trabalho coletivo, pois a comunidade era ouvida, no intuito de propiciar a participação e ainda desenvolver o trabalho compartilhado, atentando para si e para seu entorno como parte integrante da sociedade. Esta é uma iniciativa [...] que nos parece vigente, urgente e necessária, para uma educação transformadora e de qualidade. [...] organizações educativas abertas à mudança, ou seja, organizações que aprendem e se transformam enquanto colaboram para transformar seu entorno" (TORRE, 2013, p. 146).

Pensar em uma educação transformadora implica refletir também nas condições pedagógicas e estrutura física, pois, conforme os relatos da professora, a deficiência desses fatores dificultava a realização das aulas e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. Assim, é possível compreender a busca constante da docente em desenvolver trabalhos em conjunto com a comunidade local, uma vez que os desafios provocaram a construção de novas formas de fazer. Para Moraes (2013, p. 67), [...] isto exige, "por parte de todos os educadores, muita criatividade, abertura, diálogo, competência metodológica, além de humildade e um pouco mais de sabedoria para que ele possa ser capaz de perceber as necessidades do outro e do coletivo".

Na busca de transformar as adversidades em oportunidades é que a comunidade educativa da Escola Daniel Batista busca alternativas para superá-las, pois o crescimento do número de alunos gerou a necessidade da ampliação do quadro de funcionários, bem como, o apoio da comunidade para buscar novas conquistas. Nesse sentido:

Em 1994, com a extinção da Escola Estadual Nossa Senhora do Perpétuo do Socorro e a nucleação da Escola Municipal José Silvano, o número de alunos da E. M. Daniel Batista aumentou muito, passando para 487, gerando um aumento em todo o quadro de funcionários: 16 professores e 16 funcionários administrativos somando 32 servidores (PPP, 2013, p. 6).

Segundo a descrição acima, nota-se que a instituição passa por frequentes mudanças, tanto no aspecto do alunado quanto no quadro de funcionários.

Ainda nessa perspectiva de transformações, o PPP descreve que no ano de 1997 a Unidade de Ensino amplia seu segmento, passando a atender não somente as séries iniciais do Ensino Fundamental, mas, também, o 2º grau⁷, o que foi implantado por meio do Projeto “Fique Ligado” (PPP, 2013).

Finalmente, no ano 2000, a escola mudou de gestão e recebeu novos professores e funcionários. Além disso, foram matriculados, inicialmente, 247 alunos no Ensino Fundamental e 42 no 2º Grau. Acrescido a isso, a unidade passou a contar com todos os equipamentos necessários ao seu devido funcionamento (PPP, 2013).

Com base no período descrito, tanto pelo o PPP quanto nos relatos da docente, se pode vislumbrar o quanto essa instituição de ensino e a comunidade do Canela passaram por muitas adversidades. Contudo, isso não foi motivo suficiente para que desistissem dos sonhos.

Nessa configuração, Zwierewciz (2012, p. 53) define que a capacidade de resiliência na atualidade é uma premissa de sobrevivência planetária, “especialmente, quando a potencialidade das pessoas, instituições, órgãos governamentais e empresas transformam situações adversas em oportunidades para o bem estar individual, social e ambiental”.

Outra modificação enfrentada pela a comunidade do Canela, em virtude da construção da Usina Hidrelétrica Luís Eduardo Magalhães no ano 2000, foi a desapropriação de todo o povoado, o que culminou no encerramento da escola do referido Distrito.

Para continuar o processo de escolarização dos alunos daquela comunidade, foi cedida uma casa, na quadra 508 Norte, aos moradores, local que passou a ser a nova sede da Escola Daniel Batista, tendo em vista o atraso na construção da sua sede definitiva (PPP, 2013).

Somente no dia 5 de março de 2002, a escola passou a funcionar em sua nova sede, com o total de 119 alunos, e teve como diretor o professor Ivo Hemkemeier que ficou na gestão até o ano de 2010, sendo eleito pela comunidade durante dois mandatos consecutivos.

A instituição descrita possui características peculiares, pois, a partir de 2003, passou a atender também alunos da zona rural, sendo a escola da Rede Municipal de Palmas que mais atendia alunos do campo.

Essa particularidade foi demonstrada em 2007, quando a Unidade de Ensino contava com o total de 535 alunos, “sendo 181 da zona rural, 121

⁷ Hoje Ensino Médio.

do Condomínio Santo Amaro e 233 eram alunos da zona urbana que residiam nas proximidades da escola” (PPP, 2013, p. 6).

Devido à distância, a prefeitura teve que disponibilizar transporte escolar para os alunos da zona rural e do Condomínio Santo Amaro.

Ainda se tratando de mudança, em janeiro de 2011, a Escola Daniel Batista passou a atender os seus alunos em tempo integral:

[...] o atendimento em tempo integral aos seus 438 alunos de 1º ao 5º ano do ensino fundamental sendo 187 das proximidades da escola, 122 da zona rural [...], e 129 do Condomínio Santo Amaro. Tendo 66 servidores (entre direção, professores, orientadora educacional, secretária, assistentes administrativos, merendeiras, vigias e auxiliares de serviços gerais) (PPP, 2013, p. 6).

Percebe-se que essa transformação não é apenas em sua estrutura física, mas também na parte pedagógica, pois a instituição de ensino necessita da base comum: português, matemática, história, geografia e etc., e também da diversificada que são: artes, dança, música e etc.

Esta concepção implica “[...] uma mudança na educação que se baseie em princípios, valores e capacidades, mais do que em conteúdos desmotivadores” (TORRE, 2009, p. 32), ou seja, uma educação que prima pela articulação dos saberes de diferentes disciplinas e campos do conhecimento.

De acordo com o Sistema de Gestão Escolar (SGE), a Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista conta com o total de 452 alunos e 63 servidores. Mas, devido ao atendimento integral, fez-se necessário a contratação de profissionais da educação com formação específica para as aulas de: arte, música, teatro e dança, entre outras atividades que propiciam o desenvolvimento artístico e cultural dos alunos, além do desenvolvimento de uma proposta pedagógica que atenda as necessidades dessa nova realidade (PPP, 2013).

Diante desse contexto, compreende-se que a educação precisa ser urgentemente conectada à vida, pois, além do aprendizado dos conteúdos, necessita existir uma preocupação dos profissionais da educação com outras dimensões do desenvolvimento humano, e que este não seja restrito apenas aos aspectos cognitivos (ZWIEREWICZ; *et al*, 2014). Nessa configuração, a autora define:

[...] a escola atual não pode ser a que centra o processo de ensino e aprendizagem nos aspectos cognitivos, subestimando a dimensão emocional e a necessidade de trabalhar com valores humanos e socioafetivos, ambientais, de liberdade e de convivência, de solidariedade e de colaboração. (ZWIEREWICZ, 2012, p. 58).

Para propiciar uma educação pautada nos conteúdos e valores para vida em sociedade, é também necessária uma mudança de consciência dos profissionais e estudantes das instituições de ensino. Nesse contexto, Torre (2009, p. 68) define, “as escolas criativas são aquelas que vão além de onde partem, que dão mais do que têm e ultrapassam o que delas se espera, que reconhecem o melhor de cada um, que crescem por dentro e por fora buscando a melhora permanente”.

Dessa forma, percebe-se, da análise do PPP e da entrevista realizada com a docente fundadora, que a Escola Daniel Batista desde o início tem buscado e trabalhado de maneira diferenciada, ou seja, encara as situações adversas como estímulos para transformar a realidade em novas aprendizagens, conforme destacado por Torre (2012):

Tomar consciência da adversidade ou da crise como oportunidade é fixar a atenção no significado e alcance positivo que possa ter o referido acontecimento. É recebê-lo como um alerta, como uma chamada urgente que nos brinda com a possibilidade de melhorar (TORRE, 2012, p. 29).

Na busca de novas aprendizagens é que a Escola Daniel Batista tem sua missão “fundamentada na oferta de educação de qualidade como também orientação sobre os valores éticos, visto que a clientela passa a maior parte do dia na unidade escolar que atende em tempo integral” (PPP, 2013, p. 4).

Formação continuada de professores: práticas criativas no contexto da Escola Daniel Batista

O século XXI vem sendo marcado por grandes mudanças científicas, tecnológicas e planetárias, haja vista que tais modificações afetam a

dimensão social, ambiental, econômica e cultural. Para tanto, é urgente a inserção de práticas pedagógicas educacionais pelos sistemas de ensino, para efetivação da formação pautada na transformação do ser humano.

Nessa configuração, para Cunha (2012, p. 92) a identidade profissional docente “é uma construção pessoal-relacional e dinâmica, mas envolve continuidades e permanências de práticas culturalmente reconhecidas como válidas em diferentes momentos históricos”.

Essa concepção implica compreender que as práticas pedagógicas são importantes por um determinado tempo, pois, conforme descrito acima a sociedade evolui constantemente, e tal evolução requer mudanças na compreensão de mundo, conhecimento e, sobretudo, que os docentes tenham consciência da necessidade da constante formação para mudanças de práticas, renovação do saber e, principalmente, que esta seja pautada em ações criativas.

É nesse entendimento que Torre (2008) define a criatividade como uma condição e atitude que todo ser humano precisa para resolver os diversos problemas que existem na educação. Ainda nessa dimensão, o autor afirma que há uma “conotação científica e social. Nela o significado pessoal e o alcance social não são menos relevantes que o científico” (TORRE, 2005, p. 15). Dessa forma, a criatividade é assim definida pelo autor como um bem social, compreendida ainda como um conjunto de valores e bens de serviços que necessitam serem compartilhados pelos os membros de uma sociedade (TORRE, 2005).

Sabe-se que a temática criatividade vem sendo discutida há alguns anos na dimensão educativa. Entre os autores que abordam o tema, são muitos os conceitos e compreensões desenvolvidos, a respeito do que é ser criativo. Essa discussão parte da compreensão de Torre (2005) que concebe o desenvolvimento da criatividade como:

[...] capacitar integralmente inclui despertar e estimular tal potencial criativo como métodos mais adequados. Chegar ser criativo implicará tomar patentes as potencialidades de cada um, para que se realize plenamente; livrá-lo de inibições que reduzem suas expectativas. Ensiná-lo a decidir por si mesmo e aprender por conta própria, a comportar-se criativamente (TORRE, 2005, p. 23).

Com isso, compreende-se que o processo educativo necessita

buscar atividades que desenvolvam nos alunos a capacidade de autonomia no processo de aprendizagem cognitiva e na dimensão da vida. Para tal, os educadores devem ter consciência, vontade, mas, sobretudo, uma formação contínua para alcançar uma educação criativa.

Nesse viés, a criatividade também “consiste em ter ideias novas e comunicá-las, envolvendo relações pessoais. Nesse sentido, elas envolvem perseverança, disposição para assumir riscos, vontade de crescer, abertura às experiências, assumir suas próprias convicções”. (TORRE 1992, apud CARNEIRO, 2013, p. 137).

Partindo dessa compreensão a professora Maria de Lourdes, no início da sua vida docente, lançava-se à experimentação de novas formas de fazer, devido à falta de estrutura física e de material para realizar sua atividade educacional, que assim descreve:

[...] muitas vezes até papel de embrulho, aqueles papéis que tinham condição de escrever eu colocava eles para escrever. E até com folha, lá no Canela tinha uma árvore que chamava “Capa Rosa”, elas tinham umas folhas grandes, do tamanho de um prato, [...] vi aquela folha e achei bonita e por curiosidade tirei uma folha daquela e comecei a riscar assim com a unha. [...] Vi que onde a gente passava a unha ficava, [...] falei [...] hoje eu achei os cadernos de continuar de alfabetizar meus alunos. Eu peguei tirei um galho assim grande e levei, eu vou tentar. Quando foi no outro dia, eu pedi meu esposo, faz uns lápis de talo de buriti para mim, e ele fez. Eu escrevia lá no quadro as letras e eles copiavam naquelas folhas e não é que deu resultado as folhas, realmente eles escreviam e as letras não apagavam (LIMA, 2014, p. 2).

Diante disso, é possível perceber que muitas vezes a criatividade aflora nos momentos de dificuldades, fazendo entender, na atualidade, há várias maneiras de propiciar uma educação pautada nos valores da criatividade.

Com base nesses valores, a criatividade é considerada uma riqueza social, de forma individual e coletiva, pois seu papel, no conjunto de socialização, é indispensável para renovação das metas educativas e metodológicas (Torre, 2008).

Outro fator da criatividade é a capacidade de ir sempre além de onde estava antes (TORRE, 2008), ou seja, é realizar “o registro das práticas,

a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão” (NÓVOA, 2009, p. 30). E, pensar a mudança educativa na contemporaneidade é, sobretudo, refletir sobre “a criatividade e capacidade crítica aliadas, no dia a dia, são grandes diferenciais para o surgimento de ações inovadoras, visto que altera a autoimagem e o pensamento estratégico na busca de saídas para a solução de problemas” (SUANNO, 2013, p. 31).

Em síntese, Nóvoa (2009) define que ser professor é compreender os sentidos do projeto educacional. É buscar aprender com os professores mais experientes da profissão, e ir além, instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação para transformá-las em conhecimento. Mas, para pensar a formação continuada nessa dimensão o autor salienta que:

Em primeiro lugar, a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objectivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos nas escolas. Em segundo lugar, a ideia da docência como colectivo, não só no plano do conhecimento mas também no plano da ética. Não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. Por isso, é tão importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas (NÓVOA, 2009, p. 41).

Assim, se percebe a importância de mudar a formação, pois, através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertencimento e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em processos criativos – o fazer e o aprender.

No intuito de conquistar um espaço de formação que atenda à

⁸ Para Nóvoa (2009) as comunidades de prática são definidas como o lugar de trabalho do professor, ou seja, a escola e todo o dinamismo que faz parte da prática docente.

realidade do contexto da Unidade de Ensino, o PPP (2013) pontua o aspecto da prática pedagógica em relação à falta de disponibilidade de maior quantidade de dias previstos no calendário escolar, destinados à formação continuada, a partir das dificuldades encontradas no cotidiano de sala de aula.

Ressalta-se que a formação docente continuada ainda centra-se na proposta definida pela Secretaria Municipal de Educação de Palmas – TO. Isso mostra que os docentes buscam por uma formação continuada específica às necessidades dos professores.

Nesse contexto, Nóvoa (1999, p. 26) define que a formação de professores precisa “ser repensada e reestruturada como um todo, abrangendo as dimensões da formação inicial, da indução e da formação contínua”. Nesse pensamento, o autor acrescenta ainda, a imprescindibilidade de docentes que não se limitem a imitar outros professores, mas se dediquem a criar novas metodologias de ensino na educação de seres humanos que criem também novas maneiras de aprender. “Professores que fazem parte de um sistema que os valoriza e lhes fornece os recursos e os apoios necessários à sua formação e desenvolvimento” (LAWN, 1991, apud NÓVOA, 1992, p.26).

Ainda na dimensão da formação continuada a partir do contexto escolar, Nóvoa (2009) chama atenção, que esta só fará sentido se os aspectos teóricos forem construídos no interior da profissão, e ainda, se forem refletidas pelos professores as dificuldades sobre o cotidiano do seu trabalho. Pois, enquanto forem apenas determinações do exterior, serão poucas as modificações que venham a ocorrer no interior do campo profissional docente.

O autor faz a seguinte consideração, na perspectiva da transformação das ações pedagógicas no contexto educacional da formação continuada docente:

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão coletiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional (NÓVOA, 2009, p. 21).

Na ótica do trabalho em grupo, o autor enfatiza a constante busca na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem

e à produção do conhecimento.

Nessa mesma direção, vale registrar que “os saberes da formação profissional têm consequências diretas em relação à identidade docente quanto às suas práticas. Isso nos têm mostrado que é impossível ao educador propiciar aos alunos vivências para as quais não foram preparados” (CARNEIRO, 2013, p. 134).

Para tanto, faz-se indispensável à formação para criatividade, pois, na contemporaneidade, se faz urgente que o processo de formação continuada dos professores “[...] faça parte da educação, temos que antes formar professores nela, atendendo as três dimensões de conhecimento, habilidades e atitudes. Somente quando o professor toma consciência do valor da criatividade com respeito à formação podemos pensar em sua mudança” (TORRE, 2005, p. 40).

Por sua vez, dando corpo à discussão, Imbernón (2011) acredita que a formação também deve ser centrada na escola, que as estratégias sejam realizadas em conjunto pelos formadores e professores, em busca de soluções dos problemas referentes ao ensino e aprendizagem, além de outros aspectos que contribuam para vida em sociedade dos alunos.

Nesse interim, o autor assegura ser imprescindível “promover a autonomia das escolas nesse sentido e as condições necessárias para que tal autonomia ocorra: capacidade de mudança e de promover sua própria mudança; desenvolvimento progressivo; melhoria” (IMBERNÓN, 2011, p. 86).

O autor ainda descreve a importância da “reconstrução da cultura escolar” como processo, pois isto implica várias ampliações no desenvolvimento curricular, bem como no âmbito pedagógico, uma vez que as ações necessitam ser pautadas em diversos saberes. Para tanto, a escola deve aprender a transformar sua própria realidade cultural (IMBERNÓN, 2011), e isto a Unidade Escolar Daniel Batista vem fazendo desde o seu processo de criação. Assim a professora Maria de Lurdes ressalta:

[...] Precisava fazer algo pela minha comunidade, vendo aquelas crianças ali, todas com distorção de idade e série, e assim, ficava preocupada porque parecia que ninguém se preocupava com aquilo e eu tomei a atitude de fazer algo por eles, foi daí que começou a minha vida na educação (LIMA, 2014, p. 1).

De acordo com a fala da docente, percebe-se que, desde o início da instituição, há uma preocupação com a parte cognitiva e com atitudes de

respeito e solidariedade ao próximo, buscando sempre soluções para os problemas.

No campo da solução dos problemas, Imbernón (2011, p. 87) estabelece: “esse enfoque baseia-se na reflexão deliberativa e na pesquisa-ação, mediante as quais os professores elaboram suas próprias soluções em relação aos problemas práticos com que se deparam”, ou seja, é a percepção que o docente tem do seu papel enquanto educador para melhorar o seu fazer cotidianamente.

Para o autor a formação centrada na escola parte da compreensão de um trabalho compartilhado pelo grupo de professores, refletindo, conjuntamente, as estratégias para solucionar os problemas do âmbito educativo na busca de um ensino que forme alunos e alunas em sua totalidade. (IMBERNÓN, 2011). E pensar a formação em sua amplitude implica refletir a formação continuada docente, e isto requer práticas criativas na dimensão educacional.

Refletir em novas maneiras para a educação (TARDIF, 2012) atesta que o saber é social, uma vez que, é partilhado por todo grupo de professores e porque suas práticas são objetos sociais. Ainda nessa perspectiva, o autor compreende que:

Ensinar é agir com outros seres humanos; é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhe ensino; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou um professor, etc. Daí decorre todo um jogo sutil de conhecimentos, de reconhecimentos e de papéis recíprocos, modificados por expectativas e perspectivas negociadas. Portanto, o saber não é substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos (TARDIF, 2012, p. 13).

É interessante notar a relação do saber entre professores e alunos, pois, este se dá no compartilhamento e na constante construção e reconstrução.

Para Alarcão (2001), na contemporaneidade, são muitos os desafios que se colocam na formação, uma vez que esta exige uma reflexão pessoal e coletiva, e isto requer um processo de conscientização progressiva, desenvolvimento contínuo e constante persistência na investigação, como fonte de novos conhecimentos para uma formação criativa e transformadora dos docentes.

Nesse sentido, a concepção teórica analisada pressupõe a formação docente criativa centrada no espaço escolar, visando práticas pautadas dos diferentes saberes na busca de novos caminhos para seu fazer docente. Nessa mesma linha de raciocínio, Nóvoa (1992) compreende que a mudança educacional está relacionada à formação do professor e às transformações das práticas pedagógicas, pois necessita associar-se aos projetos educativos da escola. Na atualidade, não basta mudar o profissional, é necessário também mudar os contextos que ele intervém.

Na contemporaneidade, é perceptível a necessidade dos seres humanos de aprender a conviver com as rápidas mudanças do conhecimento, nos modos de ser e fazer. E, tais aspectos apontam as dificuldades de se prever o que e como aprender para se inserir neste contexto de transformações. Por isso, ressalta-se o papel da formação continuada docente como construção de novos caminhos na arte de aprender e ensinar, para construção de um conhecimento crítico e criativo.

De acordo com a literatura, percebe-se ainda que a historicidade do contexto de uma instituição de ensino é importante para ressignificação das experiências, além possibilitar o constante discutir e (re)planejar do ensinar e aprender, sobretudo, quando pensado de forma contextualizada e criativa. Porém, para pensar nessa dimensão, é necessário que a formação continuada docente seja na perspectiva da criatividade, buscando diferentes caminhos e novos conhecimentos para o aprender e o fazer em sala de aula.

Considerações finais

Depreende-se, que o contexto histórico da Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista traz uma trajetória de muitas adversidades, além de personagens que buscaram incansavelmente pela consolidação desse projeto educacional. Pois, é perceptível que esta é uma comunidade composta de pessoas que têm um sentimento de humanidade e, além de potencializar e valorizar o trabalho em equipe, procuram disseminar o bem individual e coletivo, mais que a maioria tem presenciado na sociedade.

Os resultados demonstraram que a instituição de ensino, desde seu início, tem buscado realizar um trabalho que valorize não só o conhecimento cognitivo, mas também que contemple atitudes de valores éticos e morais de todos. Pois, os desafios encontrados fomentam, nos membros dessa instituição, a busca constante na resolução dos problemas, além do trabalho compartilhado, no intuito de propiciar uma formação que integra os diversos saberes.

Tendo em vista as diversas mudanças na contemporaneidade, o

espaço escolar não é diferente, pois, necessita de alterações tanto no espaço físico quanto nas práticas escolares. Isso é possível identificar dos relatos da professora fundadora dessa instituição de ensino, sendo que as adversidades, ao longo da trajetória, não foram motivos para desistir desse projeto educacional. Ao contrário disso, a escola foi superando os desafios da falta de espaço físico e de materiais pedagógicos, com novas ideias e realização de práticas criativas para um ensino transformador, capaz de trabalhar a partir da vida e para a vida.

Com base no PPP e nos relatos da professora, infere-se que esta instituição de ensino tem uma trajetória que revela indícios de criatividade, pois, o trabalho coletivo é um potencial que possibilita novas vivências educativas, uma formação mais criativa atenta às demandas da realidade atual e futura.

Portanto, as reflexões no contexto das práticas educacionais incluem a preocupação no presente e no futuro da humanidade, além de uma formação pautada no desenvolvimento integral do professor e de seus alunos na busca de uma aprendizagem diversificada e criativa.

Referências

ALARCÃO, I. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ALBERTI, V. *Manual de história oral*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

BAUMAN, Z. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

CARNEIRO, M. A. B. *Criatividade: Potencial a ser desenvolvido em profissionais da Educação Infantil*. In: SUANNO, M. V. R.; DITTRICH, M. G.; MAURA, A. M. P. (Orgs.). *Resiliência, Criatividade e Inovação*. Goiânia: UEG/ED. América, 2013. p. 131-146.

CUNHA, M. I. da. *O professor universitário na transição de paradigmas*. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marins, 2005.

_____. (Org.). *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2006.

_____. *Qualidade da educação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente*. São Paulo, Araraquara: Junqueira & Marins, 2012.

ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL DANIEL BATISTA. *Projeto Político Pedagógico (PPP)*. Palmas: Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista. Palmas, 2013.

FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, M. de L. A. *Maria de Lourdes Abreu Lima: depoimento* [mar. 2014]. Palmas: TO, 2014. Mp3 (30 min). Entrevista concedida ao Projeto "Criatividade e Ensino: Investigação sobre práticas inovadoras da escola do século XXI".

MEIHY, J. C. B. *Guia Prático de história oral: para empresas e universidades, comunidades, famílias*. São Paulo: Contexto, 2011.

MORAES, M. C. As construções do pensamento ecossistêmico a educação hoje. In: TORRE, S.; PUJOL, M. A.; SILVA, V. L. S. (Coords.) *Inovando na sala de sala: instituições transformadoras*. Blumenau: Nova Letra, 2013. p. 52-72.
NÓVOA, A. *Formação de professores e profissão docente*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. *Profissão professor*. (Org.). 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009.

PINTO, I. M. *Docência Inovadora na Universidade*. 2011. 368 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SANTOS, J. V. *Memória e a dimensão política da identidade na comunidade Canela – Estado do Tocantins (2000-2008)*. 2011. 188 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SUANNO, J. H. Adversidade, resiliência e criatividade: Uma articulação oportuna? In: SUANNO, M. V. R.; DITTRICH, M. G.; MAURA, A. M. P. (Orgs.). *Resiliência, Criatividade e Inovação*. Goiânia: UEG/ED. América, 2013. p. 31-42.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. ed. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TORRE, S. de L. *Dialogando com a criatividade*. São Paulo: Mandras, 2005.

_____. *Criatividade Aplicada: recursos para uma formação criativa*. Tradução WIT Linguagens. São Paulo: Madras, 2008.

_____. Criadores na adversidade e na crise: Qual é o segredo? In: TORRE, S. de L.; ZWIEREWICZ, M. (Coords.). *Criatividade na adversidade – personagens que transformaram situações adversas em oportunidades*. Blumenau: Nova Letra, 2012. p. 19-48.

_____. Criadores na Adversidade e na Crise: Qual é o Segredo? In: TORRE, S. de L.; ZWIEREWICZ, M. (Coords.). *Criatividade na adversidade – personagens que transformaram situações adversas em oportunidades*. Blumenau: Nova Letra, 2012. p. 19 – 48.

_____. Escolas criativas: escolas que aprendem, criam e inovam. In: ZWIEREWICZ, M.; TORRE, S. de L. (Coords.). *Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação*. Florianópolis: Insular, 2009. p. 55 – 69.

_____. Movimento de escolas criativas: fazendo parte da história de formação e transformação. In: ZWIEREWICZ, M. *Criatividade e inovação no ensino superior: Experiências latino-americano e europeias em foco*. Florianópolis: Nova Letra, 2013. p. 141 -164.

_____. PUJOL, M. A.; SILVA, V. L. de S e. (Coords.). *Inovando na sala de aula: instituições transformadoras – Blumenau: Nova Letra, 2013.*

ZWIEREWICZ, M. Da diversidade à resiliência: o princípio motivador da escola criativa. In: TORRE, S. de L.; ZWIEREWICZ, M. (Coords.). *Criatividade na adversidade – personagens que transformaram situações adversas em oportunidades*. Blumenau: Nova Letra, 2012. p. 49-60.

_____. (et al.). *Resiliência, criatividade e inclusão no ensino – vivências de profissionais da educação de Vargem Bonita*. Blumenau: Nova Letra, 2014.

Data de recebimento: 09.11.2014

Data de aceite: 10.07.2015

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO PROFESSOR: SUA RELAÇÃO E TRABALHO COM A ESCRITA

SOCIAL REPRESENTATIONS OF TEACHER: RESPECT AND WORK WITH YOUR WRITING

Maria Vilani Soares¹

RESUMO: O artigo propõe uma reflexão das representações sociais do professor em sua relação e trabalho com a escrita, verificando de que forma este constrói o seu “saber-fazer”, bem como a compreensão do docente ser e estar na profissão. Utiliza os relatos de vida de nove professores de Português do 7^a ano, da rede pública de Teresina-Piauí. Adotou como vertentes teóricas o conceito de Representação Social de Moscovici e os apontamentos da linguística sobre linguagem e texto. Mostra que, mesmo que em sala de aula os professores tenham revelado a reprodução de antigas práticas de ensino, em seus relatos, revelam a tentativa destes docentes de incorporarem outras práticas. Esta pesquisa vem comprovar a importância que deve ser dada à formação de um professor crítico-reflexivo, evidenciando a complexidade da prática docente, já que esta é orientada por razões de diferentes naturezas e nem sempre apresenta resultados positivos.

PALAVRAS-CHAVE: representações sociais, linguagem, práticas docentes.

ABSTRACT: This article proposes a reflection of social representations of the teacher in their relationship and work with writing, checking how this builds your “know-how” as well as the understanding of the teaching being and being in the profession. Uses the life stories of nine Portuguese teachers of 7th year, from public Teresina-Piauí. Adopted the following theoretical aspects the concept of Social Representation of Moscovici and linguistic notes on language and text. Shows that even in the classroom teachers to light playing old teaching practices in their reports, reveal the attempt of these teachers to incorporate other practices. This research confirms the importance to be given to the formation of a critical and reflective teacher, showing the complexity of teaching practice, as this is guided by reasons of different nature and does not always have positive results.

KEYWORDS: social representations, language, teaching practices.

¹ Doutora e mestre em Linguística-UFC. Coord. Projeto ICV: NERT (Núcleo em Estudos em Refacção Textual). Coord. Projeto: LABORATÓRIO DE PRODUÇÃO TEXTUAL. Profa. Adjunta da Universidade Federal do Piauí. Teresina, Piauí, Brasil. vilanilton.@bol.com.br

Considerações iniciais

O saber construído por professores ao longo de seu percurso de vida, é, conforme postula Nóvoa (1995), a melhor forma de compreender as atitudes e práticas docentes em sala de aula. Com base nesta consideração, é que, nesta investigação, buscamos analisar acerca das representações sociais que o professor de Português do 7^a ano, que trabalha em escolas públicas estaduais, da cidade de Teresina-Piauí tem da escrita e do ensino da escrita, a partir de seus relatos escritos de vida, verificando de que forma e a partir de que situações ele vem construindo o seu “saber-fazer” em relação ao ensino da escrita, bem como compreender as maneiras deste professor ser e estar na profissão.

Considerando que na perspectiva da representação social de Moscovici, o sujeito é concebido não como mero processador e reproduzidor de conhecimento, mas como pensador ativo, é que optamos por utilizar tal compreensão como lente por meio da qual procuramos perceber a relação do professor com a escrita em sua história de vida.

Duas vertentes teóricas foram os pilares basilares de nosso estudo: uma que trata do conceito de Representação Social, pelo pesquisador Serge Moscovici e a outra que diz respeito aos Estudos da Linguagem e às diferentes concepções de língua e texto produzidas por linguistas.

Representação Social: a teoria moscoviciano

Segundo a Teoria moscoviciano, para a compreensão de determinados aspectos da realidade, é preciso recorrer às representações sociais, no sentido de tentar resgatar aquilo que está por trás das falas dos sujeitos, aquilo que foi produzido no processo de interação entre os indivíduos e que pode ter um significado específico, atribuindo um grau de realidade considerável aos elementos constitutivos de uma Representação (MOSCOVICI, 1987).

Segundo o autor, a forma como o sujeito representa suas manifestações culturais é que nos dá suporte para a compreensão de uma dada sociedade. Com isso, prevalece a ideia de que não deve existir separação entre os universos interior e exterior do indivíduo, mas uma total articulação entre os universos psicológico e social que resulta na impossibilidade de separação entre o sujeito, o objeto e a sociedade.

A temática da Representação, considerando as abordagens mais

contemporâneas, propostas por Bakhtin (1997) e Bourdieu (2005), enfocam o dialogismo como forma de existência da linguagem, pois por trás de cada enunciado, de cada palavra, ecoam a voz do “eu” e a do “outro”, carregadas de um conteúdo ideológico e/ou proveniente da vivência, construídos entre o individual e o social.

Considerar a linguagem em seu caráter dialético é pensar a língua como atividade eminentemente social, pois, a cada diálogo, o indivíduo traz em si suas marcas e influências, por meio das quais irá buscar subsídios no discurso do outro.

Apontamentos da linguística sobre a linguagem, língua e texto

Os estudos voltados para a linguagem humana têm assumido diferentes perspectivas do que vem ser a língua. Poderíamos, então, falar de, pelo menos, três concepções ou modos de compreender a linguagem humana. Destacamos a seguir, destas concepções, os aspectos fundamentais e mais pertinentes para os objetivos propostos desta presente pesquisa.

Inicialmente, gostaríamos de destacar, dentre as formas de se abordar a linguagem, a que a concebe como expressão do pensamento. Nesta perspectiva, a expressão é construída na mente das pessoas, constituindo-se sua exteriorização em apenas uma tradução do pensamento, ou seja, as ideias são fruto da experiência e/ou observação da realidade pelo indivíduo, cujo texto seria apenas o reflexo exato, a transcrição perfeita destas ideias. A língua, portanto, teria por função refletir o pensamento humano e seu conhecimento do mundo, sendo um espelho através do qual o homem representaria o mundo.

A exteriorização do pensamento através de uma linguagem organizada depende, segundo os defensores desta concepção, de que este pensamento esteja organizado de maneira lógica, pois o desenvolvimento linguístico do indivíduo depende de seu desenvolvimento psicológico. Sendo assim, as pessoas que não conseguem expressar-se bem, assim o fazem porque não conseguem pensar com clareza.

A partir destes pressupostos a respeito da língua e do pensamento, depreende-se que a situação comunicativa não depende nem da situação na qual o texto (oral ou escrito) é elaborado, nem do outro para quem se fala ou escreve, mas depende essencialmente do como se fala ou escreve, ou seja, há regras que precisam ser levadas em conta na organização da linguagem e que determinam o bem falar e escrever.

Segundo Travaglia (1998), essas regras se encontram consubstanciadas nos estudos linguísticos tradicionais, que deram origem às gramáticas normativas.

Outra forma de se entender a língua é tomá-la como instrumento de comunicação. Aqui a língua constitui-se em mero código através do qual um emissor comunica certa mensagem a um receptor. Ou seja, o indivíduo já tem em sua mente uma mensagem elaborada que será transmitida através de um canal (fala ou escrita) para outro indivíduo. Para que haja uma comunicação eficiente, é necessário que esse código seja dominado por ambos (emissor e receptor). Também nesta perspectiva, nem os interlocutores nem a situação de comunicação são considerados na constituição da língua e suas regras. Antes, a língua é concebida numa visão imanente e seu estudo se dá fora de seu contexto de uso.

As abordagens acima descritas estão centradas na uniformidade dos níveis de registros da linguagem e na crença de sua capacidade de ser transparente. Nelas, a língua é vista desvinculadamente de seus diversos usos e de qualquer contexto de produção e recepção. Sendo assim, ela funcionaria de forma clara, semanticamente autônoma e a-histórica. Ou seja, a língua estaria pronta e dada de antemão como um sistema que basta ser apropriado pelos sujeitos que dele farão uso para expressar seus sentimentos e pensamentos.

Para os defensores destas perspectivas, em primeiro lugar, deve-se dotar os indivíduos de uma competência gramatical, para, só então, iniciá-los no processo de produção textual escrita. Isto porque, acreditando-se que a língua é um instrumento de comunicação transparente, é preciso antes conhecê-la bem, para dela fazer bom uso.

De posse e domínio do sistema linguístico, o sujeito encontra-se apto para descrever seu mundo e seus conhecimentos de modo claro e explícito. Daí a precedência do ensino gramatical em relação à produção textual. Sendo também a língua homogênea e a-histórica, o texto escrito é concebido como mera tradução do real e do pensamento, completamente independente da situação na qual é produzido. Logo, os tipos de textos utilizados como modelos para o ensino são tidos como formas historicamente invariáveis, cabendo ao aprendiz, tão somente, imitá-los e reproduzi-los.

A partir das teorias da atividade verbal, a compreensão da língua apenas como mero instrumento através do qual se reflete a realidade ou como mera ferramenta para a comunicação tem sido posta em xeque.

Estudos pautados numa perspectiva enunciativa passam a conceber

a linguagem verbal como forma de ação entre indivíduos com fins determinados. Nesta perspectiva, a linguagem verbal não se constitui num instrumento, mas numa ação efetiva que é social e cognitiva, realizada no interior de eventos reais. É social porque não acontece no vazio, ocorre sempre em contextos situacionais determinados. É cognitiva porque se constitui numa forma de construção epistemológica e de reapresentação do mundo.

A língua, portanto, é vista como resultado de ações linguísticas realizadas por sujeitos reais em contextos históricos e socialmente determinados. E este trabalho social e histórico de produção de discurso produz continuamente a língua, pois agir com a língua não significa apenas agir em relação a um interlocutor, mas significa agir e refletir sobre a própria língua em uso.

Sendo a língua uma construção social e histórica e dinâmica, não existe por si mesma e não pode ser tomada como um instrumento de comunicação que funciona de modo homogêneo e transparente. Pois, como afirmou Franchi (1992)

Antes de ser para a comunicação, a linguagem é para a elaboração; e antes de ser mensagem, a linguagem é construção do pensamento; e antes de ser veículo de sentimentos, ideias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos as nossas experiências (FRANCHI, 1992, p.25).

Portanto, a língua, enquanto um sistema simbólico de referência torna-se significativa, na medida em que remete a um sistema de referências que é produzido nas interações entre sujeitos e que estão situados numa determinada formação social e são por estas marcados (GERALDI, 1993).

Segundo Bakhtin (1997), todas as esferas da atividade humana estão relacionadas com a utilização da língua e essa utilização se dá por meio de enunciados. O enunciado, por sua vez, reflete as condições e as necessidades específicas do contexto no qual o sujeito produtor do discurso está inserido. Reflete-as não só através do conteúdo e estilo verbal, mas também pela construção composicional. Assim como os contextos sociais são diversos e evolutivos, o modo de utilização da língua também varia, ou seja, sendo as atividades humanas dinâmicas e variáveis, são também

elaboradas maneiras diferentes de se compor textos, sejam falados ou escritos.

Ainda conforme Bakhtin, cada esfera de atividade humana elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados – os gêneros. Dessa forma, os locutores sempre reconhecem um evento comunicativo como uma instância de um gênero e, ao agirem numa situação determinada, fazem uso dos gêneros como elementos que fundam a possibilidade de interação.

Quando um sujeito produz um texto (falado ou escrito), mobiliza uma série de conhecimentos, dentre eles conhecimentos acerca do contexto de produção e dos temas que serão mobilizados no texto. Com base nestes conhecimentos, o indivíduo escolhe dentre os gêneros disponíveis, aquele que lhe parece mais adequado e eficaz em relação à atividade na qual está inserido.

Nesta perspectiva, a produção textual é concebida como uma atividade verbal, consciente, criativa, com fins sociais e inserida num determinado contexto (KOCH, 1984). O texto (oral ou escrito) é, portanto, resultado da atividade comunicativa dos sujeitos e constitui-se de elementos linguísticos que são selecionados e organizados de maneira que possibilite aos interlocutores não apenas apreender significados, mas interagir.

Conforme Beaugrande (1997), o texto não pode ser mais interpretado apenas como a unidade que ocupa, na hierarquia do sistema linguístico, o grau superior à oração nem se pode mais tomá-lo como uma sequência bem formada de orações. Antes, os textos resultam do cruzamento de diferentes matrizes: linguísticas (capacidades cognitivas), tecnológicas (condições mecânicas) e históricas (contexto sócio-político). Em razão da instabilidade temporal destas variáveis, o texto deve ser entendido como um objeto em processo e não como um produto acabado.

Sob esta perspectiva, Antos & Tietz (1997), analisando o papel que o texto exerce na constituição do conhecimento em si, defendem que os textos não podem ser conceituados apenas como meios de representação do conhecimento e meros artefatos para seleção, armazenagem e estruturação de informações, mas devem ser concebidos como “formas de cognição social”.

Os textos, portanto, são mais que simples “roupagem do pensamento”, mas são antes de tudo “constitutivos do próprio saber, são o próprio conhecimento em si, haja vista que todo conhecimento declarativo circulante em uma dada sociedade é um conhecimento linguístico e social

alicerçado em certos modos e gêneros textuais” (XAVIER, 2002).

Passemos, agora, à discussão sobre a ideia de dialogismo, enunciado e gêneros do discurso, segundo a leitura que fizemos de M. Bakhtin.

O dialogismo é um dos conceitos fundantes da obra do Círculo de Bakhtin. Na verdade, mais do que um conceito é uma maneira de enxergar o mundo, a ciência, a cultura, a linguagem; é parte constitutiva da filosofia do Círculo, é a chave interpretativa que permite aos seus autores se debruçar sobre temas tão variados quanto complexos e, mesmo assim, manter uma unidade na reflexão filosófica, especialmente no que diz respeito à filosofia da linguagem.

A partir da metáfora do diálogo, esse conceito concretiza a ideia de que os elementos da ideologia (entendendo-se ideologia como as produções do “espírito”, como a arte, a ciência, a filosofia etc.) só existem dinamicamente, no sentido de que eles estão permanentemente interagindo, se movendo, respondendo.

Mas o que isso significa do ponto de vista da linguagem? Em primeiro lugar, é importante destacar que dialogia e linguagem são elementos inseparáveis, isto é, o modo de funcionamento da linguagem é dialógico, porque ela estará sempre e necessariamente dirigida a outrem – ela procede de alguém e se dirige a alguém. Para Bakhtin, “onde não há palavra não há linguagem e não pode haver relações dialógicas: estas não podem existir entre objetos ou entre grandezas lógicas (conceitos, juízos etc.)” (BAKHTIN, 2003, p. 323).

É interessante destacar que se o dialogismo é uma categoria constitutiva da linguagem e essa só se realiza pela ação humana, depreende-se a ideia de que dialogismo diz respeito a todas as relações que se estabelecem entre o eu e o outro, o que nos permite perceber a presença de uma teoria do sujeito.

A palavra diálogo, por outro lado, evoca, numa primeira abordagem, a ideia de uma interação face-a-face. Mas não é a alteração de réplicas, essa forma composicional muito presente na narrativa, que se constitui no interesse maior de Bakhtin; ao contrário, o autor delimita as fronteiras entre o que ele chama de relações entre réplicas e relações dialógicas, essas últimas menos visíveis e muito mais complexas.

Menos visíveis porque elas não se apresentam sob a forma composicional do diálogo – uma teoria científica, por exemplo, estará sempre, de alguma forma, dialogando com outra, quando a contesta ou a

confirma –; mais complexas porque a relação dialógica pode não se apresentar de forma imediata, nem no âmbito da mesma manifestação cultural – um romance, não importando a época em que foi escrito, estará estabelecendo uma relação dialógica com uma determinada concepção de religiosidade se nele tratar de questões ligadas à fé, por exemplo.

Essa percepção, no entanto, só será possível se as relações dialógicas forem compreendidas no plano do sentido – como relações de sentido – e não apenas como relações linguísticas. Isso significa que, para Bakhtin, não há relações dialógicas entre elementos de um sistema linguístico, nem entre elementos de um texto ou entre textos, quando abordados por um viés estritamente linguístico. É nesse sentido, segundo Faraco (2003), que enunciados, separados no tempo, no espaço e de diferentes gêneros, travam relações dialógicas, se confrontados no plano do sentido. E, continua, afirmando que:

Para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, tenha fixado a posição de um sujeito social. Só assim é possível responder (em sentido amplo e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas. (FARACO, 2003, p. 64).

Ainda nessa direção, depreende-se outro conceito: o de heterogeneidade. Isto é, a linguagem é de natureza dialógica e, portanto, heterogênea, na medida em que não existe um discurso fundador, aquele que deu origem a todos os outros; ao contrário, todo discurso é construído a partir do discurso de outrem, e é de alguma forma, atravessado pelo discurso de outrem, no âmbito de uma cadeia discursiva contínua e ininterrupta.

O que nos interessa, sobretudo, destacar aqui é a percepção do dialogismo como uma característica inerente do enunciado – todo enunciado é intrinsecamente dialógico no sentido em que carrega necessariamente

dentro de si uma intenção responsiva.

O enunciado é um elemento vivo e ativo da cadeia de interação verbal, já que ele supõe momento histórico, espaço social definido, interlocutores, também situados sociohistoricamente, uma orientação de intencionalidade e, sobretudo, um gesto responsivo, que revela também outra característica do enunciado: a sua falta de acabamento. Nesse sentido, a completude do enunciado se define exatamente pela sua incompletude, já que a sua natureza dialógica supõe que o acabamento se dê no outro, o que, por sua vez, revela o conceito de compreensão ativa responsiva.

É nesse sentido que Bakhtin (2003) afirma que um enunciado, por ter um caráter dialógico responsivo, nunca é repetível, reiterável. A palavra – ou o conjunto de palavras – pode ser a mesma, mas as condições sociohistóricas de produção, a sua orientação ideológica, as respostas que ela suscita ou os graus de intencionalidade nunca serão exatamente os mesmos.

Assim, é a partir desses pressupostos que Bakhtin formula o conceito de gêneros do discurso. Para o autor, só é possível compreender o enunciado – a palavra viva – como um “elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 291).

E o conjunto desses enunciados – que se realiza em determinados contextos de interação verbal (ou em esferas de atividades sociais, intelectuais, de trabalho etc) e cujas propriedades formais são similares – que recebe a denominação de gêneros do discurso. Nesse ponto, é preciso ter claro que essa classificação não se limita às semelhanças no âmbito da temática, da composição e do estilo – os três eixos sistematizados por Bakhtin para identificar um gênero.

Muito mais que sobre o produto – o enunciado em si –, o enfoque recai sobre a produção, isto é, a forma como, no interior de uma determinada atividade social, os tipos de enunciado se constituem. A estilística ocupa um lugar bastante importante no tratamento do gênero do discurso.

Bakhtin (2003) afirma que todo o enunciado é individual, isto é, reflete, de alguma forma, a individualidade do falante à medida que revela as suas opções composicionais e estilísticas.

Há, no entanto, gêneros mais e menos favoráveis a essa manifestação de individualidade. No que se refere à escrita, dentre os mais favoráveis, estão os gêneros pertencentes à literatura de ficção, em que a individualidade é condição e objetivo desse tipo de texto; por outro lado, os enunciados pertencentes àqueles gêneros em que a forma padronizada

é condição para a sua existência – é o caso dos documentos oficiais, por exemplo –, o estilo individual não encontra um terreno muito fértil para se manifestar.

No entanto, em razão de um processo de hibridização – gêneros pertencentes a campos discursivos/comunicacionais diferentes que podem se entrecruzar – mesmo esses gêneros com formas mais estáveis e padronizadas podem apresentar algum grau de individualidade.

Embora possamos não ter consciência clara das escolhas que fazemos quando vamos utilizar um determinado gênero para nos comunicar, Bakhtin (2003) nos fala que entra em jogo o que ele chama de vontade discursiva do falante. É essa escolha, orientada “pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temática), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal de seus participantes etc.”, que permite o nascimento do enunciado. Sem esse processo, não haveria comunicação possível, tal como afirma Bakhtin:

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). Em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer completamente sua existência. (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível. (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Feita essa exposição dos conceitos de enunciado e gêneros do discurso, como elementos inseparáveis – um constitui o outro –, resta-nos insistir no aspecto referente à correlação entre a atividade humana e o uso da língua.

É por essa razão que o estudo dos gêneros estará necessariamente vinculado às esferas de atividades humanas, que se criam e se transformam dentro de um contínuo e ininterrupto movimento. Essa natureza plástica,

móvel, mutável, híbrida dos gêneros do discurso, impede que a classificação dos tipos relativamente estáveis de enunciados seja rígida, que se delimitem fronteiras precisas com base em propriedades puramente formais (FARACO, 2003).

Considerações metodológicas

O objetivo desta seção é caracterizar a abordagem (auto)biográfica de pesquisa, apresentar o modo pelo qual foi realizada a coleta dos dados e os procedimentos adotados para a análise do material coletado.

Uma vez que as representações são mediadas pela linguagem e que a apreensão destas representações se dá fundamentalmente a partir dos discursos que as corporificam, buscamos uma metodologia que permitisse ao professor falar de si e de suas experiências com a escrita. Neste sentido, comungamos com Dias (2008), quando entendemos que a abordagem (auto)biográfica é uma metodologia pertinente tanto ao objeto desta pesquisa quanto aos pressupostos teóricos que a sustentam.

Para o desenvolvimento deste trabalho, estabelecemos uma interlocução com os professores participantes da pesquisa. Esta interlocução teve início no processo de coleta dos dados que ocorreu mais especificamente de três modos: 1) nos questionários informativos; 2) nos relatos escritos e 3) nas aulas dos professores de Português.

Os tópicos para reflexão que fazem parte do roteiro dos relatos estão divididos em três categorias com algumas subcategorias específicas. Na primeira categoria, consideramos a relação do professor com a escrita durante a sua formação, cujo objetivo é resgatar a relação do professor com a escrita enquanto aprendiz e produtor de textos e que, por sua vez, está dividido em duas subcategorias para reflexão: (1) a escrita na família, considerando aqui as lembranças da época em que ele aprendeu a escrever e os eventos de escrita presenciados em casa quando criança; (2) a escrita na escola, dando ênfase às lembranças do período de escolarização dos professores e os momentos de sua formação que mais contribuiu para o aprendizado da escrita.

A segunda categoria trata da escrita no cotidiano do professor, com destaque para as práticas atuais de escrita (vivenciadas hoje pelos professores de Português), à avaliação que fazem da própria escrita, às dificuldades que encontram ao escreverem e aos saberes mobilizados na escrita.

Na terceira categoria, a referência é para as práticas de ensino de escrita que o docente tem vivenciado em sua sala de aula. Procuramos com esta categoria estabelecer uma diferença entre a forma como aprenderam e o modo como ensinam atualmente. Para isso, verificamos os tipos de atividades de produção escrita que eles costumam propor aos alunos; a forma como avaliam os textos dos alunos; os objetivos destacados por eles para o ensino da escrita e os conteúdos que consideram relevantes quando no ensino de produção de texto.

Nas aulas dos professores de Português, ou seja, quando estes ministraram suas aulas de produção textual, fizemos anotações/observações de informações consideradas relevantes no desenvolvimento das aulas, tais como: referências teórico-metodológicas mobilizadas nas aulas, anotações sobre conteúdo trabalhado, procedimentos de ensino do professor, reações do professor e dos alunos, entre outras considerações.

Na apresentação da análise dos dados dos relatos escritos, seguimos a mesma ordem apresentada nos tópicos para reflexão: as práticas de ensino de escrita; a escrita no cotidiano do professor; a relação do professor com a escrita durante a sua formação.

Após a análise das representações dos professores a partir de seus relatos escritos, buscamos estabelecer a correlação entre essas representações e a forma como elas se explicitam na prática docente. Aos professores entrevistados atribuímos nomes fictícios, por questões de ética da pesquisa (Professoras Desterro; Francinete; Maria Alice; Laura; Elisângela; Helena; Nedite; Marília; e o professor Clemilton).

A análise foi realizada a partir do confronto entre as representações acerca da escrita e seu ensino e os encaminhamentos didáticos dos professores em sala de aula. Para isso, utilizamos a análise das anotações/observações feitas, uma vez que este material apresenta uma reflexão sobre a prática educativa do professor de português quanto ao ensino de escrita.

Representações Sociais da escrita e seu ensino: implicações na prática docente

Quanto à observação da prática dos professores em sala de aula, é possível dizer que parte dos professores adota ainda uma postura tradicional, utilizando o texto como pretexto para exercitar conteúdos gramaticais. A partir dessa descrição, a interpretação é que tais professores se baseiam na concepção de linguagem como expressão do pensamento, como código,

ênfatizando o estudo da metalinguagem.

Os professores realizam um estudo de texto, baseados no princípio de que para aprender a ler e a escrever faz-se necessário conhecerem-se as regras gramaticais. Essa postura é percebida de forma constante nas escolas, que apesar de adotarem um discurso muitas vezes voltado para a abordagem de língua em uso efetivo, continuam privilegiando o estudo da gramática normativa, prescrevendo formas de bem falar e escrever.

Há, por parte de poucos professores, a preocupação com alguns princípios da linguística textual (critérios de textualidade), mas são apresentados de forma tão categórica, com o mesmo tom impositivo das normas gramaticais, principalmente o fator coesão, que se perde, com isso, a característica da descrição, típica de estudos linguísticos, em benefício da prescrição, reforçando a característica tradicional de ensino.

Grande parte dos professores aqui investigados traz em suas propostas metodológicas o critério para seleção do texto vinculado apenas na possibilidade de trabalhar o código, evidenciando uma concepção de linguagem pautada numa visão instrumental que a vê como se fosse algo separado do homem e do mundo.

Raros são os professores que se baseiam na concepção de linguagem como interação, dialogia. Houve apenas uma professora, Francinete (nome fictício) que, apesar de utilizar o texto como pretexto para conteúdos gramaticais, conseguiu boa receptividade e participação dos alunos em atividades orais, estabelecendo relações do contexto imediato do aluno com o expresso e/ou implicado no texto.

A maioria dos professores, nos seus relatos escritos, considera o aluno como um sujeito capaz, que necessita de uma pessoa mais experiente para ajudá-lo na aquisição do conhecimento e que a aprendizagem da escrita requer contato com o texto em situações sociais concretas e significativas. Para eles, na sala de aula, o texto deve ser norteador do trabalho com a língua escrita e o aluno deve ter acesso a vários tipos de texto. Para a maioria dos professores a escrita está ligada ao trabalho docente. Eis alguns dos relatos:

(1) Ensinar a produzir um texto (...) precisa ser um trabalho bem estruturado e bem organizado para trabalhar com a ênfase que precisa. (Prof^a. Francinete).

(2) Produzir texto não é uma questão de dom é uma

questão de trabalho. A forma como se trabalha é crucial. (Prof^a. Desterro).

No caso da aula do professor Clemilton (nome fictício), este não problematiza a prática social dos alunos. Encaminha o assunto (“estrutura da dissertação”) diretamente. Ele faz perguntas aos alunos e escreve no quadro, sempre reforçando questões referentes à forma. Não desenvolve estratégias de produção escrita, não cria situações de uso da escrita que estimulem a reflexão e propiciem a produção de conceitos sobre a língua e seu uso e, quando questionado pelos alunos sobre como deveriam fazer o texto, eis a resposta: “este é o modelo e vocês devem segui-lo à risca”, só o assunto é que deveria ser outro (a critério do aluno). Essa prática encontra-se em dissonância com a representação de escrita presente em seus relatos escritos – a de que a escrita estaria ligada ao trabalho docente (“se for bem ensinado, toda pessoa pode escrever bem”). Seu trabalho segue procedimentos inflexíveis, centrados na repetição e reprodução de modelos.

As atividades propostas por Desterro (nome fictício), não constituem situações que valorizam as formas de se relacionar com as pessoas, de simbolizar o mundo. Demonstra que não há uma compreensão clara das implicações da interação dialógica para o trabalho que integre a aquisição do conhecimento (aprendizagem) e o desenvolvimento humano (funções mentais superiores). A monopolização do espaço da sala de aula pelo professor, onde seu discurso predomina e se impõe, está vinculada às representações pedagógicas como modalidades de conhecimento elaboradas nas mediações sociais.

Em outra aula, a professora Maria Alice (nome fictício) não proporciona a oportunidade de “observar diferenças de linguagem, de vocabulário, de tratamento do assunto, buscando compreender as raízes dessas diferenças” (FARACO, 2003). A forma de trabalhar da professora revela o desconhecimento e(ou) desconsideração com as propriedades do texto. Em momento algum ela se refere às partes que compõem o texto, como se articulam e como se vinculam ao tema. Parece existir uma grande preocupação com a apropriação do código como elemento prévio necessário para o conhecimento mais abrangente.

Na proposta metodológica da professora Maria Alice o critério para seleção do texto está vinculado apenas à possibilidade de trabalhar o código, evidenciando uma concepção de linguagem pautada numa visão instrumental, como se fosse algo separado do homem e do mundo.

No encaminhamento metodológico da professora Laura (nome

fictício), apesar de ela ter apontado, em sua escolha (trabalho em grupo), elementos de interação, de troca, de parceria e de ajuda aos alunos, pode-se dizer que a tônica de seu trabalho não contempla as relações de linguagem, não sistematiza as contribuições dos alunos, não mergulha na trama das trocas verbais, nem explora o movimento de interlocução. Portanto, a professora não realiza uma mediação deliberada que relacione a transmissão e a apropriação do conhecimento. Há falta de poder de relação interpessoal do professor com os alunos e de estratégias para resolver problemas com os alunos em sala de aula. Dessa forma, a aula se torna meio tumultuada e nenhum grupo chega a concluir a atividade.

Na interação verbal que ocorre na sala de aula, a professora Nedite (nome fictício) assume um caráter autoritário, com raros momentos de interlocução com os alunos. Se estes fazem algum comentário, ela apenas pede que estes façam silêncio e escrevam. Sua fala é sempre permeada com chamadas de atenção quanto ao comportamento dos alunos (disciplina) e com a forma e organização dos exercícios, na utilização dos cadernos. Sua forma de encaminhar o trabalho com o texto distancia-se de uma concepção interacionista de linguagem que a vê como uma atividade social, histórica e constitutiva do homem, em que “homem e linguagem são realidades inseparáveis” (FARACO, 2003).

Para a professora Nedite, interpretar o texto significa apenas perguntar sobre os personagens, o que eles fazem, de que maneira eles são caracterizados. Os alunos respondem às perguntas, não são instigados a expressar suas opiniões. Assim, a professora perde a oportunidade de relacionar o texto com o contexto do aluno. Com relação à atividade de produção de texto, a maioria dos alunos fingiam escrever para “matar o tempo”. Parece haver uma concepção, por parte da professora, de que o texto é alguma coisa dada e a leitura é uma atividade de mero reconhecimento. Nessa perspectiva, o importante é apenas ler o texto, verificar se o aluno entendeu a história e se identificou os personagens.

As atividades propostas pela professora Elisângela (nome fictício), parecem não valorizar as atividades de parceria, por meio das quais o aluno, envolvendo-se na totalidade da situação, vai diferenciando papéis assumidos pelo outro e, por alternâncias e oposições a estes, constitui-se a si mesmo, regula o outro e se auto-regula. Parece não valorizar, também, as situações concretas, em que o aluno é falante, é ouvinte, é observador, é imaginador, apropria-se dos elementos culturais e os utiliza como instrumentos psicológicos de sua ação.

Já as atividades propostas pela professora Helena (nome fictício) seguem em ritmo rápido e presas ao predeterminado na apostila. Não há

ênfase na linguagem como processo histórico, social. A professora tomou como critério de escolha dos textos, as possibilidades de exercícios gramaticais (classificação das conjunções), isto é, como pretexto apenas. Deduz e direciona o processo de ensino de forma autoritária. Trabalha a estrutura do texto dissertativo, considerando apenas as informações contidas na apostila. Existe significativa preocupação com o código, organização e convenção para uso do material. A questão do sentido e do significado dos textos, das expressões verbais dos alunos, as intenções do autor, a interlocução são secundarizadas. Há uma lacuna no trabalho da professora quanto à inter-relação de leitura, oralidade e escrita.

No encaminhamento metodológico da professora Marília (nome fictício), percebe-se a preocupação com questões de relacionamento pessoal, em atividades coletivas, de parceria. Esta professora inicia as atividades da aula, geralmente, trabalhando com texto. Pode-se dizer que os textos são explorados dinamicamente por meio de leitura, discussão e interpretação das ideias e, ainda, com atividades envolvendo a escrita.

Apesar de toda a preocupação da professora Marília com questões de relacionamento pessoal, percebe-se o tom autoritário e coercitivo da professora, que a todo momento ameaçava os alunos que estivessem conversando a refazerem seus textos. Seria, pois, uma atividade de reescrita.

Se não ficasse, infelizmente, apenas no plano da “suposta ameaça”, a reescrita do texto ou sua complementação possibilitaria aos alunos a reflexão tanto dos aspectos formais do texto, quanto da própria relação entre o sujeito e seu texto, entre a linguagem e seu uso, pois como postula Soares (2003), no trabalho de reescrita, independentemente de quem sejam os parceiros, resultam melhorias nos textos e situações de aprendizagem, pois os alunos manifestam a capacidade de refletir sobre a linguagem e perceber a necessidade de ajustamentos.

Na observação das aulas dos professores participantes desta pesquisa, verificamos que os principais fatores desencadeadores de uma prática significativa estão vinculados aos desafios colocados pela própria prática, que se relacionam com a necessidade de possibilitar ao aluno uma aprendizagem significativa. Neste sentido, constatamos que o cerne da questão do ensino de língua portuguesa reside na concepção de linguagem que orienta o trabalho do professor.

Percebemos, então, que, para se chegar a resultados satisfatórios quanto ao processo de ensino/aprendizagem, o professor de português deve propiciar uma aula em que professor e aluno interajam num trabalho com o texto, buscando atribuir sentidos possíveis ao conteúdo tratado, procurando, por meio da produção escrita, desenvolver a competência comunicativa dos alunos. Com isso, compartilham de uma concepção de linguagem em que a língua é uma forma de interação e de que a aula de língua materna deve ser sócio-interativa.

Considerações finais

A abordagem das representações sociais assumida neste trabalho nos permitiu olhar para os professores participantes desta pesquisa não como sujeitos acabados ou simples reprodutores de conhecimento, antes, possibilitou-nos o entendimento dos docentes enquanto sujeitos ativos e em contínuo processo de formação.

Embora em seus relatos os professores revelem reproduzir antigas práticas de ensino, esses mesmos relatos demonstram a preocupação e tentativa deles mesmos de incorporarem outras práticas que apontam na direção de outra representação do ato de escrever e de ensinar a escrever.

Portanto, parecem-nos simplistas as análises que apresentam os professores como apenas reprodutores de modelos e representações aos quais foram expostos ou que consideram que os professores apenas cometem equívocos e imprecisões quando fazem uso de determinados conceitos.

Acreditamos que tais interpretações partem de análises que não procuram levar em conta a especificidade do saber construído pelo professor em sua prática pedagógica. Acreditamos, também, que os professores, cujos relatos foram aqui analisados, estão mobilizando conceitos extremamente importantes para suas práticas e, a partir deles, reconfigurando suas representações tanto da escrita quanto de seu ensino.

É preciso, ao olharmos para a prática deste professor, estarmos atentos para o fato de que, no processo de compreensão de um novo conhecimento, o sujeito não abre mão dos conceitos até então construídos para depois apropriar-se do novo. Pelo contrário, como demonstra a teoria das representações sociais, é a partir de um arcabouço de conhecimentos, tanto práticos quanto teóricos, já construídos, que o sujeito "interpreta" a nova realidade que lhe é apresentada (DIAS, 2008).

Esta pesquisa, portanto, só vem comprovar a importância que deve ser dada à formação do professor, uma formação crítico-reflexiva, evidenciando a complexidade do processo da prática docente, uma vez que tal processo é orientado por razões de diferentes naturezas e nem sempre apresenta resultados positivos.

Referências

ANTOS, G. & TIETZ, H.. *O futuro da linguística de texto*. Tradições, Transformações, Tendências. Tübingen, Niemeyer. RGL, 1997.

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.

SOARES, M. V.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEAUGRANDE, R.. *New Foundations for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication, and Freedom of Access to Knowledge and Society*. Norwood, N.J., Ablex. 1997.

BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 2005.

DIAS, C. M. S.. Narrativas: estratégias investigativo-formativas para a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência. In: SOUZA, E. C., PASSEGGI, M. C. (orgs) *Pesquisa (auto) biográfica: cotidiano, imaginário e memória*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FRANCHI, E.. *E as crianças eram difíceis... A redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes. 1992.

GERALDI, J W.. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1993.

KOCH, I.. *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez, 1984.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SOARES, M. V.. *A tarefa de reformulação de texto*. 2003. (Dissertação de Mestrado) – Centro de Humanidades, PPGL, UFC, Fortaleza, 2003.

TRAVAGLIA, L.C.. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1998.

XAVIER, A. C.. *O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital*. 2002. Tese de Doutorado – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2002.

Data de recebimento: 17.03.2015

Data de aceite: 12.08.2015

DETERMINISMO E LIBERDADE NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: DA CONDIÇÃO HUMANA ENTRE OS MUROS DA ESCOLA

DETERMINISM AND FREEDOM IN THE PROCESS OF CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE: THE HUMAN CONDITION BETWEEN THE WALLS OF SCHOOL

Luiz Carlos Mariano da Rosa¹

RESUMO: Investigando a racionalidade científico-técnica e a lógica da dominação na relação entre o sistema educacional e a formação econômico-social, o artigo traz como fundamento crítico as análises de Marcuse, Adorno e Bourdieu, recorrendo à produção de *Entre os muros da escola* (2008), do cineasta francês Laurent Cantet, para caracterizar o pluralismo étnico-racial, socioeconômico e histórico-cultural da realidade social e a tensão que se impõe ao processo de construção do conhecimento que, convergindo para a constituição da “natureza” humana, encerra ambivalência e antagonismo, à medida que se não escapa ao determinismo histórico-cultural e econômico-social, a sua atividade não possibilita senão o exercício da liberdade concreta, tendo em vista a dialética que preside a articulação envolvendo objetividade e subjetividade que implica a sua experiência formativa.

PALAVRAS-CHAVE: Marcuse, determinismo, Adorno, liberdade, Bourdieu.

ABSTRACT: Investigating the scientific-technical rationality and logic of domination in the relationship between the educational system and the social-economic formation, the paper presents the analysis as a critical foundation of Marcuse, Adorno and Bourdieu, using the production of *Between the walls of the school* (2008), the french filmmaker Laurent Cantet, to characterize the racial-ethnic, socioeconomic, historical and cultural pluralism of social reality and the tension that requires the construction of knowledge, converging to the constitution of human “nature” process terminates ambivalence and antagonism, as it does not escape the historical-cultural and socio-economic determinism, its activity not only enables the pursuit of concrete freedom, in view of the dialectic which presides over the joint involving objectivity and subjectivity that implies its formative experience.

KEYWORDS: Marcuse, determinism, Adorno, freedom, Bourdieu.

¹ Graduado em Filosofia pela Universidade Gama Filho (UGF/RJ). Especialista em Filosofia e mestrando em Filosofia pela Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro. Professor-Pesquisador e Filósofo-Educador. Espaço Politikón Zóon – Educação, Arte e Cultura, Teresópolis, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Brasil. marianodarosalettras@terra.com.br

Aspectos introdutórios

Contemplando estruturas de significado que convergem para um diálogo que implica simultaneamente a “realidade concreta” e a “possibilidade”, o processo formativo-educacional não se caracteriza senão pela capacidade de engendrar a transposição das fronteiras que envolvendo ambas se interpõem, conforme pressuposto na construção do conhecimento que, longe de se circunscrever ao desenvolvimento cognitivo intelectual, guarda correspondência com os demais aspectos constitutivos da vida concreta do homem, a saber, da percepção de conceitos (inteligência) à sensibilidade aos valores morais (consciência ética), da sensibilidade aos valores estéticos (consciência estética) à sensibilidade aos valores sociopolíticos (consciência política), entre outros que se interseccionam e mantêm interdependência através de uma articulação que abrange a totalidade do ser e se impõe à condição humana propriamente dita, à medida que é através do arcabouço de valores e práticas, condutas e comportamentos, necessidades e objetivos que a situação de ensino-aprendizagem encerra, que, no âmbito de uma determinada formação econômico-social, a sua “essência” emerge e a sua “natureza” se configura, tornando-se passível de produção, tendo em vista a função que se lhe está atrelada no tocante à integração ética e lógica dos indivíduos ao sistema.

Nesta perspectiva, a análise de *Entre os muros da escola*² se detém na tensão que implica o processo de socialização para o qual converge a relação de ensino-aprendizagem, que envolve a construção da natureza humana baseada no arcabouço paradigmático constituído por valores e práticas, condutas e comportamentos, necessidades e objetivos que guarda raízes em uma determinada coletividade que, condicionada por uma formação econômico-social específica, não demanda senão uma integração correspondente aos princípios que regem o sistema em vigor, pressupondo uma correlação de forças antagônicas implicadas na coesão social com a qual o acontecimento em questão acena, perfazendo um contexto que sintomatiza a crise que emerge na esfera de uma totalidade social que impõe

² Encerrando aspectos que correlacionam ficção e realidade, a produção em questão (*Entre les Murs*, 2008) – que, entre outros prêmios, detém a Palma de Ouro obtida no Festival de Cannes em 2008 -, traz uma história baseada no conteúdo do livro homônimo do escritor, jornalista e professor François Bégaudeau, caracterizando a sua experiência como professor de Língua Francesa (François Marin) em uma instituição escolar do subúrbio de Paris diante de uma turma constituída basicamente por imigrantes, oriundos de diversas regiões do mundo, desde a África até o Caribe e a Ásia.

ao processo formativo-educacional a função terapêutica que consiste na normalização e na normatização dos homens enquanto indivíduos nos esquemas que abrangem pensamento e palavra através da coordenação das operações mentais em face da realidade social, se lhe estabelecendo, pois, uma consonância que supõe o desmascaramento e a extirpação de tudo aquilo que escapa à racionalidade científica e compõe o conjunto constituído pelo que ora se designa como pertencente ao universo de obscuridades, ilusões e excentricidades³.

Ao processo formativo-educacional e à situação de ensino-aprendizagem, conforme documenta o diretor Laurent Cantet⁴ através da produção de *Entre os muros da escola*, o que se impõe é uma relação unilateral, unidirecional, unidimensional e unifocal que, através da instrumentalidade que envolve procedimentos lineares e hierarquizados, não se circunscreve senão à imposição de um conjunto de valores e práticas, condutas e comportamentos, necessidades e objetivos constitutivos do arcabouço simbólico instituído arbitrariamente sob a égide do universal, à medida que pressupõe uma determinada civilização moral e material para a qual converge, funcionando segundo a tendência atribuída à organização social pela formação econômico-política, a cujas demandas deve, então, se adaptar, se lhe correspondendo, enfim, sob pena de não cumprir o papel que se lhe é destinado.

Estabelecendo a articulação entre os recursos e as técnicas de tratamento dos “fatos” que abrange os aspectos que interseccionam realidade e ficção por intermédio do diálogo que propõe nas fronteiras que encerram a verdade, *Entre os muros da escola* se detém na aula como um acontecimento que compreende relações, processos e estruturas que se impõem através de uma polarização que envolve integração e adaptação, tanto quanto fragmentação e contradição, que implica desde as condições em vigor até as suas possibilidades de superação, convergindo para uma tensão que, no tocante ao multiculturalismo propriamente dito, à

³ Eis o motivo pelo qual o clímax da referida produção não envolve senão a expulsão de um aluno, a saber, Souleymane, cuja conduta extrapola os limites instituídos pelo paradigma em questão, perfazendo um acontecimento que não emerge senão como uma reação em face da estigmatização da postura de Esmeralda e Louise, às quais o prof. François, sob a influência do referido padrão de avaliação, arbitrariamente impõe uma conotação que chega a se contrapor à dignidade de ambas as alunas, se lhes atentando contra a integridade moral.

⁴ Cineasta francês cujo trabalho traz como viés a temática sociopolítica, objeto de discussão das obras construídas sob a sua direção, entre as quais se destacam *Recursos humanos* (1999) e *A agenda* (2001).

diversidade, demanda do exercício didático-pedagógico a capacidade de corresponder à configuração social que em função da referida realidade coletiva emerge⁵, sob pena de que a construção do conhecimento se mantenha relegada aos liames de uma atividade burocrática desenvolvida no âmbito de uma instituição que se esgota como “representante” do Estado, não cumprindo senão a missão de “civilizar”⁶, cujo papel, encarnado pelo prof. François, não poderia ter um instrumento mais eficaz para a execução do projeto em questão do que a própria língua⁷, engendrando uma situação que assinala a oposição da turma (formada basicamente por imigrantes) em virtude do caráter anacrônico e fossilizado dos tópicos que perfazem os conteúdos gramaticais impostos como objetos de estudo e acerca do modo de fazê-lo, o *modus operandi* empregado, que configura um trabalho que demonstra a sua indisposição de dialogar com as transformações sociolinguísticas e a sua incapacidade de se comunicar com os interlocutores exceto através da perspectiva unilateral que assume, sintomatizando uma prática didático-pedagógica ossificada, que traz subjacente a discriminação étnico-racial, socioeconômica, histórico-cultural, etc.

Nessa perspectiva, encarregado de cumprir a função que se lhe destina a organização social no que concerne à construção de uma determinada civilização moral e material, ao processo formativo-educacional, cujo objetivo guarda correspondência com a transformação dos homens em membros de uma determinada organização social, a sua integração ética e lógica, pois, o que se impõe é uma pureza de princípios que não somente tolera mas ainda necessita do exercício da violência (simbólica), perfazendo um sistema que sob o respeito à lei (direito) e à “liberdade” incorre em práticas repressivas, conforme expõe Cantet em *Entre os muros da escola* e se subentende da carga de coerção que carrega da estrutura curricular à hierarquização que determina a administração dos

⁵ Alcança relevância, nesta perspectiva, a discussão envolvendo o prof. François e as alunas Khoumba e Esmeralda, além de Souleymane, que se opõem à utilização, em uma determinada expressão, de um nome característico da civilização ocidental, a saber, *Bill*, propondo a adaptação do conteúdo à multiculturalidade da turma.

⁶ Da mesma forma que detém o monopólio da violência física e o direito de construir instrumentos para exercê-la, ao Estado o que se impõe não é senão o poder de aplicar a violência simbólica através da utilização da força de coerção que a instituição escolar corporifica e que perfaz, no tocante ao “processo de civilização”, uma de suas dimensões essenciais (BOURDIEU, 2008).

⁷ Alcança relevância, nesta perspectiva, o conflito instaurado na situação de ensino-aprendizagem em face da imposição de um conteúdo baseado no imperfeito do subjuntivo, contra cuja utilização do tempo verbal a turma se posiciona, se lhe atribuindo um caráter burguês.

conteúdos e o evento de ensino-aprendizagem⁸, além do tipo de avaliação empregada na definição do trabalho de produção do conhecimento, convergindo para a necessidade que envolve a superação do caráter de estagnação disciplinadora dos procedimentos que se lhe estão atrelados, a cuja função se circunscrevem as atividades desenvolvidas em seu âmbito, as quais demandam a instauração de mecanismos que possibilitem o diagnóstico dos efeitos do trabalho e das possibilidades que a sua tendência implica, como também de dispositivos capazes de engendrar a alteração da prática didático-pedagógica e a sua adaptação à realidade dos homens enquanto seres histórico-culturais e econômico-sociais concretos em seu devir e a sua relação concernente ao referido exercício e aos seus resultados.

Da racionalidade científico-técnica e a lógica da dominação na relação entre o sistema educacional e a formação econômico-social

A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação, é o caráter repressivo da sociedade que se auto-aliena. (ADORNO; HORKHEIMER, 2009).

À racionalidade científica que, relegada aos termos de determinadas leis (cuja aplicação se restringe ao funcionamento das estruturas de áreas específicas), preside o desenvolvimento da natureza, inclusive humana, o que se impõe, no que tange ao que se lhe escapa, permanecendo em condição de exterioridade, é um mundo de valores, os quais, guardando raízes nas fronteiras da realidade objetiva, da qual são extraídos, não se tornam senão subjetivos, demandando uma espécie de sanção metafísica que, através de uma lei divina e natural, possibilite a sua validade abstrata, o que não alcança viabilidade à medida que prescindindo de verificabilidade não detém a carga de objetividade que se lhes requer, tendo em vista que, se carregam uma dignidade capaz de se sobrepor a qualquer outra que se lhe contraponha, mantendo moral e espiritualmente um status de inalcançabilidade, no tocante à vida, propriamente dita, concernente à sua concretude, não emergem como *reais*, motivo pelo qual a sua elevação acima da realidade (MARCUSE, 1967).

Nessa perspectiva, se não tende a priorizar senão um mundo de

⁸ A imposição à Koumba concernente a leitura de um texto do livro “O Diário de Anne Frank” e a atribuição de insolência à sua resistência neste sentido não se impõem senão para a caracterização do tipo de relação que vigora no processo formativo-educacional na referida produção.

indivíduos de caráter abstrato, cuja existência é concebida de modo independente no que concerne à totalidade que envolve a sua vida concreta, o processo formativo-educacional converge para estabelecer a integração ética e lógica que o seu funcionamento requer através de um formalismo puro e autossuficiente, conforme assinala a produção de *Entre os muros da escola*, no âmbito de um sistema que guarda raízes nas fronteiras de uma racionalidade instrumental, científico-técnica, incompatível com a própria construção de uma natureza que, designada como humana - condição que se lhe distingue em face da sua posse, que pressupõe a sua diferença específica -, se sobreponha ao caráter teórico que se lhe atribui uma conjuntura que encerra a impossibilidade lógica de ideias como o Bem e o Belo, a Paz e a Justiça, invocar para si validade e realização universais, concernente ao que se lhes impõe a ausência de raízes ontológicas ou científico-rationais, acenando com um horizonte que implica uma questão de preferência, que se lhe circunscreve à medida que a razão científica não emerge senão para refutá-las *a priori*, conferindo a cada uma delas um aspecto anticientífico que reduz a sua capacidade de oposição no que tange à realidade institucionalizada, tendo em vista o comprometimento da densidade do seu conteúdo concreto e crítico que, dessa forma, é absorvido pelo horizonte ético ou metafísico, que se lhe sobrepõe, esgotando-o (MARCUSE, 1967).

Se as ideias, em virtude da sua própria natureza, escapam à possibilidade da verificabilidade instaurada pelo método científico, não é senão para um processo de desrealização generalizada que convergem, à medida que, a despeito do reconhecimento que se lhes cabe, tanto quanto do respeito e da santificação que, em seu próprio direito, possuem, não transpõem as fronteiras da não-objetividade, o que não deixa de implicar a sua transformação em elementos de coesão social, circunscrevendo-se como tais à condição de meros "ideais", tendo em vista a sua incapacidade de se contrapor efetivamente ao padrão de vida institucionalizado pelo sistema em vigor, cujo contexto, encerrando necessidades e objetivos que guardam correspondência com as atividades referentes à esfera econômico-política, requer uma conduta e um comportamento que se lhes contraponham, não detendo, contudo, poder de invalidá-las (MARCUSE, 1967).

Nessa perspectiva, se a relação de dominação, no âmbito da realidade social, caracteriza a racionalidade, convergindo para um processo que assinala uma continuidade histórica que estabelece um vínculo envolvendo as esferas pré-tecnológica e tecnológica, ao projeto e ao

empreendimento de transformação da natureza levado a efeito pela sociedade – e que traz o processo de construção do conhecimento como *medium* e a instituição escolar como arcabouço paradigmático constituído por valores e práticas, condutas e comportamentos, necessidades e objetivos que guarda raízes na formação econômico-social - o que se impõe é a alteração da base da dependência que, na transição em questão, sobrepõe gradativamente à circunscrição pessoal, que implica o escravo e o senhor, o servo e o senhor da herdade, o senhor e o doador do feudo, por exemplo, a ordem objetiva das coisas, que, entre outras, corresponde às leis econômicas, ao mercado, cuja constitutividade não resulta senão do próprio sistema, supondo uma organização que funciona através de uma estrutura hierárquica e explora os recursos naturais e mentais usando instrumentos cada vez mais desenvolvidos, configurando um contexto que encerra desde a ampla distribuição dos benefícios obtidos até a progressiva escravização do homem, se lhe instaurada pelo aparato produtor.

À reprodução da sociedade o que se impõe é um conjunto técnico envolvendo coisas e relações tendentes à expansão, que encerra em sua esfera a utilização técnica humana em um processo que assinala a cientificação e a racionalização de caráter ascendente que implica a luta pela existência e a exploração tanto do homem quanto da natureza, no que tange ao trabalho a gerência e a divisão de caráter científico tende a acarretar o aumento da produtividade do empreendimento econômico, político e cultural, contribuindo para a elevação do padrão de vida, simultaneamente emergindo através dos fundamentos em questão uma padronização mental e comportamental que, no que concerne às particularidades que convergem para a destruição e a opressão, não se desenvolve senão para justificá-las e absolvê-las, perfazendo um contexto que correlaciona a racionalidade e a manipulação técnico-científicas, que se fundem em novas formas de controle social que, sob o horizonte de uma liberdade que não transpõe as fronteiras da mera formalidade, encerram os indivíduos em um sistema de instituições e relações que, perfazendo a instrumentalidade da dominação, traz a escola como um *locus* que implica em uma experiência formativa na qual “a consciência torna-se cada vez mais um mero momento de transição na montagem do todo.” (ADORNO, 2009, p. 57).

Nascer e morrer racional e produtivamente, eis o que se impõe à ideologia do sistema social estabelecido, constituindo-se uma condição *sine qua non* para a sua ininterrupta funcionalidade, além de se caracterizar como parte de sua racionalidade, à medida que converge para uma

perspectiva que encerra a destruição como o preço do progresso, a renúncia e a labuta como os requisitos fundamentais para a satisfação e o prazer, tendo em vista a necessidade acerca do desenvolvimento dos negócios em uma conjuntura que torna utópicas as alternativas, assinalando, no âmbito da estrutura em questão, que o aparato se configura como contraproducente se o seu objetivo, guardando raízes em uma natureza humanizada, não é senão a construção de uma existência humana (MARCUSE, 1967).

À relação entre Razão e necessidades e carências dos homens em sua concreticidade histórico-cultural o que se impõe não é senão uma tensão permanente, à medida que a estes últimos, sob a égide de um povo subjacente ora designado como sociedade, escapa a condição de sujeito daquela, o que lhes circunscreve às fronteiras de objeto, convergindo a “natureza” das coisas, tanto quanto da organização social, para uma construção que tende a justificar a repressão e a supressão, se lhes atribuindo um caráter racional em um contexto no qual o “verdadeiro” conhecimento demanda o domínio sobre os sentidos, a libertação da sua influência, emergindo o arcabouço científico, nesta perspectiva, através de um horizonte de neutralidade, implicando na possibilidade de que o desenvolvimento da natureza, inclusive humana, guarde raízes no âmbito de uma racionalidade que se restringe aos termos de determinadas leis (a saber, referentes ao universo físico, químico ou biológico) (MARCUSE, 1967).

Se a interculturalidade, em função de cujo conceito *Entre os muros da escola* se articula, se impõe como uma noção essencialmente crítica que se sobrepõe ao arcabouço de valores e práticas, condutas e comportamentos, necessidades e objetivos que constitui o sistema material e intelectual até então em vigor, se lhe conferindo o caráter produtivo que o desenvolvimento da formação econômico-social demanda à medida que possibilita a sua transposição para um patamar mais elevado de racionalidade, o que a sua emergência implica não é senão a necessidade de conservar o seu sentido lógico, não perdendo o conteúdo que o distingue como tal diante da possibilidade da sua institucionalização como um direito, sob cuja acepção a liberdade de pensamento, a liberdade de palavra e a liberdade de consciência, às quais não deixa de corresponder, uma vez também reivindicadas, tanto quanto posteriormente concretizadas, se tornaram parte integral da organização social que se lhe opunha, incorporando uma condição de compartilhamento do seu destino, assinalando o fato de que, no tocante às premissas, a realização tende a cancelá-las, invalidando-as.

Nessa perspectiva, se a necessidade se caracteriza como a substância concreta de todo e qualquer tipo de liberdade, cuja acepção não deixa de encerrar a possibilidade que envolve a afirmação dos múltiplos sistemas culturais que interagem na constituição de uma determinada organização social que tende a eleger um arcabouço de valores e práticas, condutas e comportamentos, necessidades e objetivos como detentor da universalidade e, em função da sua formação econômico-social, sobrepô-lo conseqüentemente aos demais, a sua libertação, na esfera de um sistema que guarda cada vez mais capacidade de atender as demandas dos indivíduos que o integram, não converge senão, no que tange à independência de pensamento, autonomia e direito, para o esvaziamento da sua condição originária e perda da sua densidade crítica, tendo em vista que “com relação ao universo estabelecido da locução e do comportamento, a não-contradição e a não-transcendência são os denominadores comuns” (MARCUSE, 1967, p. 162).

A sobreposição do “abstrato formal” em face do “conteúdo empírico”, tanto quanto do “coletivo objetivado”, no que concerne ao individual, eis o que se impõe, nessa perspectiva, em um contexto que converge para o simbolismo⁹ que assinala uma ruptura que implica a experiência formativa, que não emerge senão pela mediação entre a adaptação, que corresponde ao condicionamento social, e a resistência, que supõe o sentido autônomo da subjetividade, tornando-se necessária a superação do pensamento do mundo social baseado em “realidades” substanciais, indivíduos, grupos, entre outros elementos que *a priori* o constituem, em função das relações objetivas que, escapando à possibilidade envolvendo a sua exposição por si ou uma experiência dos sentidos, não demandam senão a conquista, a composição e a validação através da construção do conhecimento, desde que o seu processo tenha como fundamento uma filosofia da ciência caracterizada como “relacional” (BOURDIEU, 2008).

Do determinismo da realidade social e o processo de construção do conhecimento como possibilidade de liberdade concreta

Todo o progresso no conhecimento da necessidade é um progresso na liberdade **possível**. (...) Uma lei ignorada é

⁹ Corporificado pela experiência de Auschwitz, contra cujo princípio, segundo Adorno (1995, p. 125), o único poder efetivo seria a autonomia, segundo a expressão kantiana, que não encerra senão “o poder para a reflexão, a autodeterminação”.

uma natureza, um destino (é o caso da relação entre o capital cultural herdado e o sucesso escolar); uma lei conhecida aparece como a possibilidade de uma liberdade. (BOURDIEU, 2003).

Emergindo como fator determinante no que concerne ao destino escolar, a forma incorporada do capital cultural não se sobrepõe senão à influência do capital econômico, à medida que a sua posse tende a facilitar a apreensão dos conteúdos e códigos vigentes no âmbito educacional, possibilitando a relação desenvolvida com o arcabouço que implica desde determinadas referências culturais até os conhecimentos institucionalizados, além da própria língua, que cumpre a função de estabelecer a transposição envolvendo o âmbito familiar e a esfera escolar.

Nessa perspectiva, o que se impõe é a influência do capital cultural no que concerne ao resultado do processo formativo-educacional, tendo em vista o papel que cumpre nas atividades formais e informais de avaliação, cujo paradigma, extrapolando a função que envolve a verificação, o exame, a constatação acerca da apreensão dos conteúdos desenvolvidos através do sistema de ensino-aprendizagem, converge para a construção de um juízo que implica tanto o caráter cultural quanto o aspecto moral dos sujeitos, aos quais se impõe uma exigência a respeito da conduta e do comportamento, como também do padrão intelectual, que não guarda correspondência senão com os valores praticados por um determinado tipo de socialização familiar.

Resultando de um processo de concentração que encerra diversos tipos de capital, a saber, capital de força física ou de instrumentos de coerção, capital econômico, capital cultural, capital simbólico, ao Estado o que se impõe é uma espécie de metacapital, cuja emergência lhe confere poder tanto sobre os diferentes tipos de capital quanto sobre os vários campos que se lhe caracterizam como correspondentes, convergindo para um exercício que abrange as relações de força entre seus detentores, perfazendo uma estrutura que não implica senão na construção do campo de poder, o espaço de jogo que abriga a luta entre estes em função do capital estatal, tendo em vista o poder que encerra no que tange aos demais tipos de capital e à sua reprodução¹⁰, que traz a instituição escolar,

¹⁰ “[...] o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da ‘ordem social’ uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força.” (BOURDIEU, 2007, p. 311)

especificamente, como instrumento.

Dos sistemas de classificação do direito aos procedimentos burocráticos, das estruturas escolares aos rituais sociais, eis as instâncias e os instrumentos através dos quais o Estado¹¹ realiza a moldagem das estruturas mentais e impõe princípios que envolvem tanto uma visão quanto uma divisão comuns, convergindo para a construção da identidade nacional, segundo Bourdieu, cumprindo a instituição escolar, no tocante à construção do Estado-nação¹², um papel fundamental, à medida que possibilita a ação unificadora do Estado no âmbito da cultura, tendo em vista a concepção, atrelada à relação entre a criação da sociedade nacional e a afirmação da possibilidade da educação universal, que assinala a igualdade dos indivíduos perante a lei e a necessidade do aparelho estatal dotá-los da capacidade de exercer os seus direitos, se lhes conferindo efetivamente a condição de cidadania.

Se a reunião em um só corpo de todos os códigos (jurídico, linguístico, métrico) e a homogeneização das formas de comunicação emergem como ações estatais que convergem para a unificação do mercado cultural, à instituição escolar o que compete, no referido sistema, é o papel de uma instância que através da codificação da estrutura curricular não converge senão para uma unificação cognitiva que implica a centralização e a monopolização em nome do “corpo fictício” que se situa sob a perspectiva da sociedade em seu conjunto, a saber, o Estado, que na condição que envolve o todo se impõe, à medida que resulta de um processo de concentração que encerra diversos tipos de capital, como o responsável por todas as operações de totalização que, neste sentido, se lhe cabem.

Nessa perspectiva, se o processo formativo-educacional guarda, pois, a pretensão envolvendo o controle e o enquadramento dos indivíduos no que concerne ao arcabouço paradigmático de valores e práticas, condutas e comportamentos, necessidades e objetivos, que se impõe ao sistema social, carregando a condição de um instrumento capaz de disciplinar tanto

¹¹ Do Estado como detentor do uso legítimo não apenas da violência física em um território determinado (Weber), mas também da violência simbólica no que concerne ao conjunto da população correspondente, segundo a leitura bourdieusiana, que atribui o referido poder à sua capacidade de se encarnar tanto na objetividade quanto na “subjetividade”, convergindo para um processo que simultaneamente a institui nas estruturas sociais e nas estruturas mentais (que envolvem esquemas de percepção e de pensamento) (BOURDIEU, 2008).

¹² Convém sublinhar a discussão que, envolvendo a Copa das Nações Africanas e trazendo o futebol como objeto, põe em questão o significado da identidade nacional e da cidadania, convergindo para a necessidade de afirmação dos alunos que participam da atividade proposta, Nassim, Boubacar, Carl e Souleymane.

o movimento cognitivo como as ações sociais por intermédio de coações explícitas e intervenções sub-reptícias da estrutura ideológica, que não objetivam senão o equilíbrio da organização social, o que se impõe à situação de ensino-aprendizagem é a lógica da competição obrigatória e o “efeito de destino” que tende a exercer, no que tange aos seus resultados, a instituição escolar, e os julgamentos absolutos e veredictos inapeláveis que se lhe cabe realizar, segundo o papel que assume no âmbito da ordem social, à medida que estabelece um paradigma classificatório baseado em uma estrutura hierárquica única que implica as formas de excelência, convergindo para a condenação dos excluídos em nome de uma determinada inteligência, cujo critério se caracteriza como aprovado coletivamente, tornando-se, em função disto, psicologicamente indiscutível, comprometendo a identidade de um indivíduo (agente, no caso) nas fronteiras do sistema (BOURDIEU, 2008).

À análise crítica das relações sociais o que se impõe é um caráter preventivo e transformador, tanto quanto a capacidade de reeducar e reinserir, à medida que não se torna senão um instrumento de superação da acusação que tem como alvo os indivíduos e que, em função disso, instaura uma relação moral culpabilizadora entre estes, tendo em vista a condição que assume as estruturas sociais nesta leitura da qual emerge uma lição de tolerância prática correspondente à inteligência teórica da necessidade social, que se contrapõe ao moralismo repressivo, característico da conduta do prof. François, subtraindo a imputação aos indivíduos dos males cuja “atividade” é a “causa” (QUINIOU, 2000), que jamais, dessa forma, guarda possibilidade de se constituir como a sua causa livre e consciente, sob a aceção de totalmente responsável, o que implica, no tocante à produção de *Entre os muros da escola*, em uma discussão envolvendo os fatos e os fatores que se correlacionam na construção do acontecimento que perfaz o clímax da referida obra e que consiste na atribuição à Souleymane de uma consciência que se sobrepõe à concreticidade histórico-cultural e econômico-social que se lhe distingue como tal, se lhe conferindo um poder que mantém sob controle as forças que interagem na sua própria constituição.

Se as leis que regem e regulam o funcionamento do arcabouço social, segundo a leitura de Bourdieu (caracterizada por conceitos como classes, interesse, habitus, etc.), se impõem aos agentes sociais, se lhes tornando reféns de um sistema que encerra uma rede de ligações que as relações entre as estruturas do campo social e o *habitus* expõem, não é

senão a alienação¹³ a condição para a qual convergem, o que implica em uma situação que assinala a impossibilidade de que guardem uma posição que pressupõe liberdade, autonomia, a saber, aquela que encerra o “sujeito” como tal, autônomo, transparente a si, capaz de exercer o livre-arbítrio, constituindo-se a ausência de conhecimento, no que tange ao referido contexto, um fator agravante, tendo em vista que contribui para a consolidação do estado em questão, principalmente pelo fato de que os próprios, sob a influência do paradigma ideológico, mantêm a crença na participação e no exercício da identidade que lhes escapa e que, em função disso, lhes relega ao âmbito de uma vida circunscrita ao campo do imaginário, cumprindo a inconsciência, nesse processo, não menos do que o papel de cúmplice (QUINIQU, 2000).

Não consistindo no reducionismo utópico que lhe impõe a condição de independência em face do arcabouço das leis, sejam elas referentes à natureza (que também guarda correspondência com a natureza “interna”), ou a sociedade, o que se impõe à liberdade é o seu conhecimento e a possibilidade para a qual este converge no sentido de coordená-las através de uma operação que visa fins determinados, convergindo para uma perspectiva que assinala que, escapando aos processos teórico-práticos por intermédio dos quais, no tocante ao real, instaura o seu conhecimento e exerce o seu domínio, a liberdade emerge como uma forma de relação que, prescindindo de base metafísica, cabe ao homem desenvolver com o determinismo da experiência, segundo a leitura de Engels (1976).

Se experiência (*erfahrung*) encerra, segundo a leitura hegeliana, a noção que implica um processo auto-reflexivo, no qual a constituição do sujeito em sua “objetividade” emerge da mediação que envolve a relação com o objeto, o que se lhe impõe é o caráter dialético, alcançando relevância, no que concerne à formação para a qual converge no sentido emancipatório, os dois momentos da referida operação que guardam correspondência com o seu conteúdo de verdade, a saber, o momento materialista que, sob a acepção de disponibilidade ao contato com o objeto, perfaz a abertura ao empirismo, e o momento histórico, que consiste no ato de aprender através da mediação da construção do processo formativo, corporificando tanto os resultados quanto o processo em si (MAAR, 1995).

¹³ Convém sublinhar a leitura de Adorno acerca da manifestação do referido fenômeno, afirmando que “para o desenvolvimento individual dos homens a escola constitui quase o protótipo da própria alienação social” (ADORNO, 1995, p. 112).

Da condição humana e a relação entre objetividade e subjetividade na experiência formativa

Contraopondo-se ao subjetivismo, a leitura bourdieusiana se sobrepõe às perspectivas que estabelecem uma relação de sujeição da experiência subjetiva em face das condições objetivas, que geralmente implicam fatores que envolvem a natureza linguística ou socioeconômica, a saber, as construções estruturalistas, cujas abordagens não trazem a imprescindível teoria da ação que, no tocante à transição da estrutura social para a esfera individual, seja capaz de justificar os mecanismos ou processos de mediação necessários, acenando com a superação da leitura “substancialista” e ingenuamente realista que caracteriza cada prática uma atividade em si e por si mesma, independentemente do universo das práticas intercambiáveis, convergindo para uma lógica que circunscreve ao mecanicismo a relação envolvendo a correspondência que implica as posições ou classes sociais (sob a acepção de conjuntos substanciais) e as práticas (BOURDIEU, 2008).

Se a possibilidade de singularização do homem, segundo a leitura de Marx, não se circunscreve senão às fronteiras da sociedade, tanto quanto por intermédio dela, o que implica na condição de falsidade à oposição envolvendo o individual e o social, consistindo a liberdade em si e por si um mito e uma ilusão teórica, segundo Bourdieu, ao livre-arbitrio metafísico, que converge para atribuir ao homem individual a condição de “criador” das relações sociais, o que se impõe é a visão determinista que o mantém sob a perspectiva de “criatura”, cuja consciência, longe de configurar uma construção originária que não guarda raízes na vida prática, não perfaz senão uma forma e um produto dela, escapando a atividade, nesse sentido, à referida condição de liberdade, à medida que não emerge senão como “atividade”, que traz como base, de um modo caracterizado pela complexidade, a necessidade social, para cujas fronteiras tendem os processos que constituem o homem como “ativo”, determinante, que implica uma determinação social no que tange a sê-lo, tanto quanto no que concerne à maneira através da qual ele o é, tornando a ausência de conhecimento, neste aspecto, o que sustenta a crença na liberdade (contingência) (QUINIQU, 2000).

Destituído de abertura, circunscrito a si, ao *cogito*, que emerge sempre idêntico, deduzindo a certeza do espaço através da certeza da sua constância, o que implica a inexistência de qualquer tipo de mediação da

parte dos outros que guarde correspondência com a diversidade dos grupos sociais, o que se impõe, sobrepondo-se à condição de reclusão que, nesta perspectiva, assume, tornando-se por natureza estranho no tocante à essencialidade do contato com o Outro, não é senão o ego dialético, cuja construção envolve a alteração de si, encerrando uma experiência radical de alteridade, acenando com a necessidade de superação da tradição intelectualista do *cogito*, que supõe o conhecimento como uma relação envolvendo um sujeito e um objeto, no que tange às condutas humanas, tendo em vista o fundamento que se lhes sustenta e que não carrega senão teses não téticas, convergindo para a proposição de futuros que não são visados como tais (BOURDIEU, 2008).

Se a privatização da subjetividade, cuja experiência, emergindo de uma construção social, política e científica do homem enquanto indivíduo, converge para a elaboração de uma noção de consciência que envolve a possibilidade do exercício decisório, não perfaz senão uma ética que se caracteriza, pois, como intelectualista e voluntarista, à medida que se o autoconhecimento confere um poder sobre si mesmo, o que implica na concepção de uma liberdade esclarecida, à generosidade que sob a acepção de um sentimento de autoestima, que encerra o seu sentido de realização, o que se impõe não é senão, simultaneamente, a conscientização a respeito do livre-arbítrio e da sua conotação infinita e da necessidade da firmeza e constância da resolução acerca da sua adequada utilização, consistindo em uma condição de humanidade que carrega como valor supremo uma disposição que sublinha a clareza do entendimento e o primado da razão.

Do “ser feito” do homem que, na esfera do sistema capitalista, não emerge senão através de um processo que envolve a sua formatação, operacionalizada pela força instaurada pela organização social, eis o que se impõe à relação de ensino-aprendizagem, convergindo para uma condição de passividade que abrange os elementos constitutivos da sua estruturalidade, cuja superação, a partir da qual a referida situação é posta em questão, implica a mudança da ordem e a conseqüente desalienação, tendo em vista a forma que esta assume, tornando-se uma criação humana “reificada”, que se lhe contrapõe, do mesmo modo que qualquer instituição em seu âmbito.

Treinar, doutrinar, guiar – eis as ações que tendem a tornar o exercício didático-pedagógico contraproducente, à medida que conferem um caráter instrumental ao processo de construção do conhecimento que implica a situação de ensino-aprendizagem, conforme expõe a produção

de *Entre os muros da escola*¹⁴, convergindo para uma relação técnica, mecânica e burocrática que, no que tange aos indivíduos concretos que emergem de contextos socioeconômicos e histórico-culturais díspares e perfazem a coletividade que se impõe à instituição escolar, não sobrepõe senão a massa que a constitui e a representa no aspecto social, o que pressupõe a possibilidade de uma decodificação uniforme do arcabouço de conteúdos e símbolos, segundo a lógica de um sistema que pretende se abster de qualquer indício de indisciplina, insubordinação ou oposição, se lhes expurgando através de medidas que assegurem a adequação, a adaptação, a integração de todos¹⁵, fingindo ignorar que o que o compromete estruturalmente é a indiferença, sintomática da sua perda de sentido no que concerne ao horizonte de valores e práticas, condutas e comportamentos, necessidades e objetivos que a sua existência como tal encerra¹⁶.

Nesta perspectiva, pois, o que se impõe é a redução da vida social no âmbito da instituição escolar aos papéis representados e permutados, segundo o intelectualismo que, trazendo como fundamento a problemática da consciência encerrada, converge para a “coisificação”, à medida que se sobrepõe ao arcabouço que envolve os seres humanos vivos e a sua personalidade total, mantendo-o à margem da interrogação da existência coletiva, tendo em vista que encerra uma concepção que propõe que a pessoa compreende tanto o original e imprevisível “eu” quanto atitudes que o indivíduo incorpora por empréstimo do ambiente e que não perfazem senão os diferentes “eus”, o que não deixa de implicar também, mais do

¹⁴ Guarda relevância, nesta perspectiva, o registro de Esmeralda acerca do resultado da relação de ensino-aprendizagem - a saber, “não aprendi nada” -, tanto quanto o sentimento de inadequação de Henriette, que encarna a impotência no que tange à construção do sentido que implica o referido processo.

¹⁵ Da necessidade do prof. François “controlar” os mínimos detalhes que se impõem ao acontecimento da aula e à situação de ensino-aprendizagem, convergindo para uma relação que pressupõe uma natureza humana que escapa às dissonâncias e guarda imunidade em face dos casos que perfazem a vida concreta e a sua suposta incoerência, tendo em vista o exercício de uma racionalidade instrumental (que atrela meios a fins) que atribui caráter negativo às paixões, às emoções, aos sentidos, à imaginação e à memória, cujo arcabouço, constituído por forças que hipoteticamente se mantêm à margem do pensamento, não traz como fundamento senão a ruptura que envolve eu e mundo, corpo e alma, sujeito e objeto, natureza e cultura.

¹⁶ Seria preciso atentar especialmente até que ponto o conceito de ‘necessidade da escola’ oprime a liberdade intelectual e a formação do espírito.” Eis a advertência de Adorno (1995, p. 116), que se impõe ao tipo de relacionamento desenvolvido pelo corpo administrativo da escola no que concerne ao corpo docente, à medida que, restringindo a sua atuação ao arcabouço paradigmático estabelecido, instaura um ambiente adverso, cuja hostilidade não deixa de vitimizar o próprio corpo discente diante da instituição educacional.

que as relações intersubjetivas, interindividuais, os grupos e a sociedade global, conforme supõe a leitura que, introduzindo noções como *status* e *personalidade de base*, assinala que a organização social define para os seus membros uma posição, tendo o direito de esperar, a partir dessa condição, que cada qual, na esfera de uma determinada atividade, se lhe corresponda, não mais do que “atualizando” os direitos e os deveres que se lhe estão atrelados¹⁷.

Se alcança relevância a interiorização de valores e práticas, condutas e comportamentos, cujos elementos, constitutivos da estrutura social do núcleo familiar ou classe de origem, no processo de construção da subjetividade que, participando da incorporação dos referidos conteúdos, não tende senão, de um modo todo próprio, singular, a atualizá-los, à medida que, mantendo relação com a realidade coletiva, corresponda à necessidade de impor limites que determinem a sua individualidade e a conserve como tal, priorizando a interioridade e um tipo de vivência que emerge imune à qualquer influência externa, à tendência do individualismo, que implica, conseqüentemente, uma espécie de condição para o exercício da “autonomia”, o que se impõe é uma noção que guarda raízes nas fronteiras da concepção lógico-metafísica¹⁸, convergindo para relegar a um plano secundário a ação e o mundo objetivo cuja construção a demanda em um processo que escapa ao princípio de identidade e encerra forças antagônicas, fingindo ignorar que a negação de forma nenhuma se lhe sobrepõe, não sendo capaz de resistir ao seu desenvolvimento e aos efeitos que produz, antes, no caso, concorrendo para engendrará-los precisamente do modo peculiar como, enfim, se manifestam.

Aspectos Conclusivos

Ao processo formativo-educacional o que se impõe, segundo a leitura de *Entre os muros da escola*, é a necessidade quanto à superação de conceitos tais como razão, ciência e progresso, os quais emergem do

¹⁷ A leitura em questão não remete senão à definição social do escravo e do cidadão evocada pela perspectiva construída por Marx em seus *Grundrisse* (2011).

¹⁸ Remetendo à perspectiva antropológica que guarda raízes nos fundamentos do sistema cartesiano, convergindo para uma leitura epistemológica que mantém em condição de ruptura sujeito e objeto, que, perfazendo “realidades” distintas, não guardam nenhuma possibilidade de correspondência, o que implica na incorporação de noções como *tabula rasa* e ideias inatas ao processo formativo-educacional que, dessa forma, encerra em suas fronteiras um método introspectivo, cuja dinâmica, espiritualista e subjetivista, não se impõe senão através da filosofia do conhecimento, consistindo em um idealismo moral baseado na crença da autonomia do sujeito.

arcabouço da modernidade, não detendo condições, na contemporaneidade, de justificarem os fenômenos e as realidades para cujas fronteiras convergem, o que implica em uma prática didático-pedagógica que se lhes sobreponha, não mais se circunscrevendo à esfera que envolve noções como “saber totalizante”, “razão iluminista”, “progresso cumulativo”, “axiomas inquestionáveis”, “sujeito racional, livre e autônomo”, que encerram significados transcendentais que reclamam um questionamento capaz de desmistificá-los, expondo a sua gênese histórico-cultural e as imbricações econômico-sociais que guardam o seu processo de construção.

Se a especificidade sociocultural que se impõe a uma coletividade não traz como reflexo senão principalmente a língua, a tensão crescente envolvendo a relação de ensino-aprendizagem no âmbito de uma realidade multicultural, conforme denuncia Cantet na referida produção, converge para a necessidade de superação do paradigma etnocentrista que caracteriza o processo formativo-educacional em questão e que, por essa razão, implica a imposição de valores e práticas, condutas e comportamentos, necessidades e objetivos que objetivam a “civilização” dos sujeitos, os quais, em função dos efeitos do colonialismo (francês, no caso), cabe sobrepor às diferenças que carregam e aos estereótipos que encerram e que trazem como base a etnicidade, uma capacidade de integração ética e lógica (cultural) que se lhes confira aptidão no sentido de torná-las parte do arcabouço que, conjugando um inapreensível jogo de forças políticas, socioeconômicas, histórico-culturais, guarda uma dinamicidade que se manifesta através do modo de pensar, sentir, agir, por meio da maneira de ser e viver, que supõe uma construção que emerge do solo das relações sociais.

Caracterizando-se como uma produção social, ao processo formativo-educacional o que se impõe é um acontecimento que não pode prescindir da concreticidade econômico-social e histórico-cultural que pressupõe a sua experiência, guardando um sentido que, no que tange ao processo de construção do conhecimento, converge para a unidade entre a teoria e a prática, demandando a articulação dos conteúdos conceituais, atitudinais, comportamentais que o perfazem no que concerne às necessidades *reais* da comunidade, à medida que a incapacidade de se lhes corresponder na esfera da organização social compromete o viés identitário de um espaço que, pressupondo o interesse comum como paradigma, deve superar a condição que o circunscreve à mera soma de interesses particulares que contempla o funcionamento de uma estrutura que traz em seu âmago

um viés hierárquico que, desde o arcabouço administrativo até a situação de ensino-aprendizagem, assinala um princípio constitutivo de um exercício didático-pedagógico mecanicista que, sob a influência da burocracia¹⁹ estatal, tende a se esgotar na institucionalização de um “conhecimento-ídolo”, a saber, circunscrito à estéril formalidade que da estrutura curricular ao paradigma avaliativo se destina a obtenção de um título, a posse de um *status quo* e a condição de adequação ao sistema em vigor, visto que sobrepõe a instituição e a noção abstrata que implica a sua existência aos indivíduos concretos que emergem de contextos socioeconômicos e histórico-culturais díspares, os quais verdadeiramente a forjam como tal e cujas vidas, vivências e vivencializações possibilitam a sua constituição, plasmando a sua “substância” entre os muros da escola.

A situação de ensino-aprendizagem, nesta perspectiva, não emerge senão como um acontecimento que, no tocante à unidade pressuposta no paradigma da cultura do sistema em vigor, implica “a falsa identidade do universal e do particular” (ADORNO, 2009, p. 5), sobrepondo-se ao sentido do processo de construção do conhecimento, que converge para se autoafirmar como um fenômeno histórico-social que emerge da estruturalidade das inter-relações das dimensões políticas, econômicas, culturais, em síntese, encerrando em seu arcabouço forças de caráter ambivalente, à medida que, propondo um horizonte de integracionalidade universal, remete para as fronteiras de um viés identitário que se lhe escapa em face da realidade multicultural que se impõe à concreticidade da prática didático-pedagógica, cujo exercício, baseado no ideal de docência, discência e institucionalidade que carrega o pressuposto do princípio de identidade, abdicando da contradição que se lhe mostra inerente, pois, tende a se tornar contraproducente, visto que ao complexo equilíbrio dos antagonismos que a sua função demanda sobrepõe à homogeneidade simplificadora que pretende reduzir o *modus vivendi* ao âmbito dos conteúdos curriculares, a vida humana e os fenômenos que a implicam ao campo do paradigma avaliativo escolar e aos seus resultados.

Ao pluralismo étnico-racial, socioeconômico e histórico-cultural que caracteriza a turma do prof. François, sobrepondo-se à heterogeneidade da comunidade escolar retratada pela produção em questão, o que se impõe à prática didático-pedagógica não é senão a perspectiva monocultural, que

¹⁹ Convém sublinhar que a burocracia se impõe como “um desses universos que, como o do direito, atribui-se a lei de submissão ao universal, ao interesse geral, ao serviço público, reconhecível na filosofia da burocracia como classe universal, neutra, acima dos conflitos, a serviço do interesse público, da racionalidade (ou da racionalização)” (BOURDIEU, 2008, pp. 155-156).

atribui, no que tange aos indivíduos concretos que participam do processo formativo-educacional, saberes, necessidades e objetivos que convergem para as fronteiras do princípio de identidade, o que implica na padronização que envolve da estrutura curricular ao paradigma avaliativo em detrimento do arcabouço de símbolos e do legado de valores e práticas, condutas e comportamentos que singularizam e particularizam os homens no âmbito das relações sociais e na construção da realidade, à medida que encerra uma multiplicidade de possibilidades interpretativas, tanto quanto uma infinidade de manifestações.

Castigo, impunidade, regras, normas... Zona de tolerância... Reino da arbitrariedade... Aos conteúdos conceituais em questão, expostos na reunião do corpo docente da instituição escolar francesa, o que se impõe não é senão a aplicação de princípios que perfazem um verdadeiro plano de guerra, convergindo para uma ideologia que se contrapõe ao que ora emerge como uma barbárie, não por acaso consistindo em uma ação cujo alvo é um grupo de indivíduos que traz como base uma realidade plural que reflete a tensão que envolve valores e práticas, condutas e comportamentos, no que concerne às relações étnico-raciais, socioeconômicas e histórico-culturais que a “globalização”, desde o colonialismo, em nome do “progresso”, instaura, em detrimento dos homens da “realidade concreta” (a saber, que sinonimiza a realidade em ato, regional, local).

Da consciência racional, calculista, quase cínica, que se propõe objetivos como tais, como possíveis, eis o que se impõe ao processo formativo-educacional e à situação de ensino-aprendizagem, convergindo no âmbito da instituição escolar para se sobrepor à relação prática de preocupação que caracteriza o acontecimento em questão e que supõe não menos do que a presença imediata de um por vir inscrito no presente, implicando a necessidade de superação da perspectiva que assinala, no que concerne aos agentes, a posse e o exercício de uma finalidade que, no sentido de objetivo, encerra o termo (fim) de sua trajetória, acarretando, em função disso, a transformação do trajeto em projeto (BOURDIEU, 2008).

Direitos formais, liberdade por e em si mesma, igualdade abstrata, conhecimento em ideia – eis as características que se impõem ao sistema social, convergindo para um contexto sociocultural no qual o processo formativo-educacional, consagrando um “estado puro” da relação de ensino-aprendizagem institucionalizado pelo ideal constitucional de uma nação e corporificado pelos símbolos de uma pátria, procura evitar qualquer tipo de diálogo com uma realidade concreta cuja construção, que não traz como

fundamento senão a produção socioeconômica e as relações que implica, carrega desajustes e rupturas, desequilíbrios e fraturas, distúrbios que, enfim, são encarnados pelos próprios protagonistas, aos quais, em razão da sua condição histórico-cultural, escapa o sentido que aos conteúdos cabe, no que concerne à vida propriamente dita na esfera de uma determinada organização social, o homem atribuir, tornando em ato um fenômeno que, de outra forma, ficando relegado à zona da interioridade, não provoca efeitos práticos.

Da inexistência de agentes e veículos de transformação social, eis o que se impõe ao âmbito de um sistema cuja teia da dominação não emerge senão como a teia da própria Razão, encerrando uma ausência que promove o recuo da crítica para um alto nível de abstração, não havendo campo algum capaz de possibilitar a harmonização envolvendo teoria e prática, pensamento e ação, em um contexto que sublinha que, no que concerne às alternativas históricas, a análise empírica, independentemente do grau, até o mais alto, assume a condição de especulação irreal, perfazendo uma questão de preferência pessoal (ou grupal) a sua adesão (MARCUSE, 1967).

Nessa perspectiva, o que se impõe é a exigência da aceitação dos seus princípios, que se caracterizam como inquestionáveis em virtude da imunidade adquirida na esfera de uma estrutura que reclama a sua aplicação sistemática, tendo em vista se constituírem como mecanismos indispensáveis no que tange ao funcionamento de uma instituição cujo paradigma corresponde ao tipo de organização social que a encerra e que tende, em nome da ordem em vigor, se não a reduzir a discussão e a promoção de diretrizes alternativas a autorizá-la - dentro do *status quo*, contudo -, tornando-se o não-conformismo socialmente inútil diante de condições histórico-culturais e econômico-sociais que implicam em um padrão de vida crescente que compreende as necessidades e os objetivos dos quais emergem e que guardam correspondência com a lógica da formação-econômico-social que fundamenta o sistema, condicionando-o, independentemente da possibilidade para a qual converge, sobrepondo aos indivíduos concretos que a compõem uma noção de instituição que em face da razão instrumental que a rege, relega a segundo plano o humano do homem.

A consciência é 'não-livre' no quanto é determinada pelas exigências e pelos interesses da sociedade estabelecida; no quanto a sociedade estabelecida é irracional, a

consciência se torna livre para a mais elevada racionalidade histórica somente na luta *contra* a sociedade estabelecida. (MARCUSE, 1967, p. 207, grifo do autor).

Se a impotência do pensamento diante da realidade concreta no que tange à sua mudança, modificação, transformação, converge para a necessidade que implica na sua transcendência para a prática, tendo em vista que a própria dissociação do âmbito desta última não emerge senão para caracterizá-lo como abstrato e ideológico, sobrepondo-se ao caráter que a encerra em si e por si, o que se impõe ao conhecimento *real* e, conseqüentemente, à liberdade concreta, não é senão um significado que somente pode implicar na libertação do homem como indivíduo concreto das forças sobre as quais não tem controle eficaz algum e que se lhe escapam, enfim, no âmbito das relações que necessariamente vigoram entre os muros da escola.

Referências

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. O iluminismo como mistificação das massas. In: ADORNO, T. W. *Indústria cultural e sociedade*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009, p. 05-44.

_____. Crítica cultural e sociedade. In: ADORNO, T. W. *Indústria cultural e sociedade*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009, p. 45-61.

_____. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. *Indústria cultural e sociedade*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

BOURDIEU, P. *Questões de Sociologia*. Lisboa: Fim de Século, 2003.

_____. *Razões práticas: Sobre a teoria da ação*. 9. ed. Campinas/SP: Papyrus Editora, 2008.

ENGELS, F. *Anti-Dühring*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

ENTRE OS MUROS DA ESCOLA (2008). Direção: Laurent Cantet. Produção: Caroline Benjo e Carole Scotta. Roteiro: Robin Campillo, Laurent Cantet e François Bégaudeau. Elenco: François Bégaudeau, Nassim Amrabt, Laura Baquela, Hallee Blee, Cherif Bounaïdja Rachedi, Juliette Demaille, Dalla Doucoure, Arthur Fogel, Damien Gomes e outros. França: Imovision, 2008. 1 DVD (128 min.), widescreen, sonoro, colorido. Distribuição: Imovision/

Sonopress. Baseado no livro homônimo de François Bégadeau (*Entre les murs*), publicado em 2006.

MAAR, W. L. À Guisa de Introdução: Adorno e a Experiência Formativa. In: ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 11-28.

MARCUSE, H. *A ideologia da sociedade industrial*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARX, K. *Grundrisse*. Manuscritos econômicos de 1857-1858: Esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

QUINIOU, Y. Das classes à ideologia: Determinismo, materialismo e emancipação na obra de Pierre Bourdieu. *Crítica marxista*, n. 11, p. 44-61, 2000.

Data de recebimento: 27.02.2015

Data de aceite: 18.07.2015

REDESENHO CURRICULAR: ÁREAS DO CONHECIMENTO E COMPONENTES CURRICULARES

CURRICULUM REDESIGN: KNOWLEDGE AREAS AND CURRICULUM COMPONENTS

Martin Kuhn¹
Gilvane Teresinha Savariz Zilli²

RESUMO: O artigo reflexivo origina-se de contexto formativo de professores em vista da Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio Politécnico do Estado do Rio Grande do Sul a partir do ano de 2011. Entre os muitos pontos interrogados pela reestruturação estão o PPP e o PPC das escolas. A escrita estrutura-se apresentando, inicialmente, uma breve discussão sobre o Projeto Político-Pedagógico e a Proposta Pedagógica Curricular da Escola. Na sequência, discute-se a organização curricular a partir das áreas do conhecimento e seus componentes curriculares e para quais rupturas epistemológicas, pedagógicas e metodológicas apontam. A pesquisa, como princípio educativo, abre possibilidades para um diálogo interdisciplinar.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo, áreas do conhecimento, interdisciplinaridade, pesquisa.

ABSTRACT: This reflective article comes from the formative context of teachers considering the Restructuring Proposal Course of the Polytechnic High School in the State of Rio Grande do Sul from the year 2011. Among the many points questioned by the restructuring are the schools' PPP and PPCs. The writing is structured initially presenting a brief discussion of the politic-pedagogical project and the School's Pedagogical Curriculum. Following, a discussion of the curricular organization from the knowledge areas and their curriculum components and which epistemological, pedagogical and methodological ruptures point for. The research as an educational foundation opens possibilities for an interdisciplinary dialogue.

KEYWORDS: Curriculum, knowledge areas, interdisciplinary, research.

¹ Mestre em Educação nas Ciências. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. Ijuí/RS – Brasil. Bolsista/CAPES. martk@ibest.com.br

² Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. Assessora pedagógica da 14ª Coordenadoria Regional de Educação de Santo Ângelo. Santo Ângelo, RS, Brasil. gilvanezilli@bol.com.br

Introdução

O objetivo desse estudo é apresentar aspectos conceituais referentes ao currículo, bem como tecer reflexões a cerca da Proposta Pedagógica Curricular da Escola. Compreende-se que os aspectos curriculares constituem-se em materialização dos pressupostos epistemológicos e pedagógicos da escola expressos no Projeto Político-Pedagógico. Logo, a mudança na proposta pedagógica pressupõe, também, que a escola (re)estruture o currículo mantendo, assim, a coerência com os princípios da identidade pedagógica da escola.

Sendo assim, compõe-se esta escrita apresentando, inicialmente, uma reflexão sobre as relações entre o Projeto Político-Pedagógico e a Proposta Pedagógica Curricular da Escola. Intenciona-se estabelecer relações entre esses documentos institucionais que identificam e organizam o trabalho pedagógico da escola. Na sequência, apontam-se conceitos que estruturam o PPC³ presentes nos documentos legais e na literatura que discute o currículo do Ensino Médio.

A origem desse percurso funda-se na Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio Politécnico do Estado do Rio Grande do Sul que iniciou no ano de 2011. A reestruturação surge da análise de dados⁴ que indicavam alto índice de abandono e evasão, reprovação e distorção idade-série. Esses dados indicavam um descompasso entre a escola e as exigências sociais do mundo do trabalho, da cultura, das tecnologias e da própria expectativa das juventudes em relação ao papel da escola na sua constituição de sujeito social. Outro aspecto que motivou a reestruturação foi o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. A Etapa II é dedicada à organização do trabalho pedagógico na escola com ênfase nas áreas do conhecimento encaminhando para a reestruturação do Projeto

³ PPC: Proposta Pedagógica Curricular. Essa nomenclatura é usada no Caderno I – Etapa II, do Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio (2014, p.9).

⁴ Dados apresentados na Introdução da Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio no Rio Grande do Sul (2011, p. 5): índice de escolaridade líquida: 53,1%; índice defasagem idade-série: 30,5%; índices de abandono: 13%; índice de reprovação: 21,7% (INEP/MEC – Educacenso, 2010).

Político-Pedagógico⁵ (PPP) e a Proposta Pedagógica Curricular⁶ (PPC) da Escola.

O projeto político-pedagógico e a proposta pedagógica curricular da escola: conceitos e finalidades

O Projeto Político-Pedagógico é o documento de identidade da escola e constitui-se com princípios filosóficos, sociológicos, antropológicos e pedagógicos. Esses princípios demarcam as concepções de ser humano, de sociedade, de cultura, de conhecimento, de escola, de ensino e de avaliação, os quais balizam as ações e discursos dos sujeitos que fazem parte da escola, constituindo, assim, a cultura escolar. A ideia de cultura organizacional ou cultura da escola foi apresentada por Libâneo (2008) e, segundo o autor, “diz respeito ao conjunto de fatores sociais, culturais, psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e do comportamento das pessoas em particular” (p. 106). Essa explicitação do autor reforça o entendimento de que a cultura escolar reflete a Proposta Pedagógica Curricular, uma vez que o que acontece na escola está atravessado por características culturais dos sujeitos alunos e professores, que também são influenciados por práticas sociais e culturais externas à escola.

O PPP e a PPC constituem-se em contratos sociais produzidos pela comunidade escolar, mediatizados pelo diálogo coletivo entre os sujeitos envolvidos no processo educativo que configuram a identidade da escola. Trata-se, dessa forma, de um conjunto de intencionalidades que orientam as ações da escola. Por contrato social entende-se o “documento re-sultante de um entendimento coletivo, de um diálogo em que divergências e convergências a respeito de propostas, atribuições, encaminhamentos e

⁵ PPP – Proposta Pedagógica Curricular. Nomenclatura usada por Ilma Alencastro Passos Veiga (2004).

⁶ A Proposta Pedagógica Curricular (PPC), de acordo com as bases legais (LDB e DCNEM), significa expressão da autonomia da escola em converter o redesenho curricular do Ensino Médio, articulado aos fundamentos do PPP, em construção coletiva de ações pedagógicas no contexto das Áreas de Conhecimento e de suas disciplinas como direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento humano dos estudantes (BRASIL, 2014, p. 28 – 29). A Proposta Pedagógica Curricular diz respeito diretamente às questões de organização de conhecimento escolar, considerando os sujeitos, os tempos e o espaço do processo educativo [...]. Refere-se ao processo de ensino e aprendizagem e tem como objeto a organização do conhecimento, a forma e o conteúdo da experiência formativa (Ibidem, 2014, p. 33).

ações a serem efetivadas são pensadas e repensadas, na busca de ações a se-rem partilhadas entre os componentes de determinado grupo social” (BRASIL, 2014, p. 24), nesse caso, o coletivo que constitui a escola.

O Projeto Político-Pedagógico, dessa forma, é um registro do resultado das reflexões coletivas a respeito do cotidiano e das relações presentes no ambiente escolar. Veiga (2004) alerta que o PPP e a PPC podem se transformar em instrumentos de regulação e controle “por estarem atrelados a uma multiplicidade de mecanismos operacionais, de técnicas, de manobras e estratégias que emanam de vários centros de decisões e de diferentes atores” (p. 77), limitando as possibilidades criativas da escola e seu coletivo.

Considerando essas reflexões, a proposição de currículo também é influenciada pelo que a sociedade considera como relevante ser ensinado na escola. Nesse sentido, o currículo reflete a distribuição do poder na sociedade que se materializa em ações, discursos, práticas e relações do cotidiano da escola, podendo reproduzir relações sociais hegemônicas na sociedade ou construir processos dialógicos de regulação social através do protagonismo dos sujeitos (professores e alunos) pertencentes à Escola. Assim, a PPC dialoga, permanentemente, com o PPP da escola, reflete intenções e relações de poder.

A seleção de conteúdos, a escolha das metodologias de ensino e das práticas avaliativas definidas na Proposta Pedagógica Curricular tem por finalidade viabilizar a apropriação crítica dos conhecimentos científicos, filosóficos, culturais como ferramentas que instrumentalizam educandos e educadores no processo de compreensão e transformação da realidade escolar e social. Esses documentos devem, pois, dialogar, diretamente, com a realidade externa da escola, de forma que o que se ensina e o que se aprende na escola não se percam em abstrações e especulações distanciadas do mundo da vida, como afirma Arroyo (2007). Para além dos conhecimentos formais de áreas, de disciplinas, concordamos com o autor quando afirma que “Não é suficiente sermos expertos nos saberes de nossas áreas e sermos ignorantes dos significados sociais, humanos de suas trajetórias” (p. 86). Portanto, é importante o professor conhecer o universo social e cultural em que os alunos vivem suas vidas e as questões existenciais que os interpelam diariamente.

Ao considerar esses pressupostos, pode-se afirmar que os documentos que balizam as ações da escola, PPP e PPC, são orientadores do planejamento da instituição escolar. As ações planejadas para concretizar

o ensino e a aprendizagem “são fortemente determinadas por uma intencionalidade educativa envolvendo objetivos, valores, atitudes, conteúdos, modos de agir dos educadores que atuam na escola” (LIBÂNEO, 2008, p. 149 - 150). Postula-se, por conseguinte, a necessidade de articulação desses documentos, pois o “termo *curricular* indica o referencial concreto da proposta pedagógica, uma vez que o currículo é a projeção, o desdobramento do Projeto Pedagógico” (Idem, 2008, p.154). Ainda, o referido autor reafirma que “a proposta curricular é, assim, a projeção dos objetivos, orientações e diretrizes operacionais previstas no projeto pedagógico” (Idem, 2008, p.155). Compreende-se que a PPC vai assegurar que o PPP da escola se materialize no tempo e espaço escolar, assim como vai realimentar a própria identidade da escola em relação a sua finalidade, suas intenções e as demandas sociais, culturais, econômicas, científicas e tecnológicas.

A construção do PPP e da PPC não é um fim em si mesmo, mas essa deve se desdobrar em um conjunto de ações no cotidiano da escola. Igualmente, o trabalho do professor em sala de aula deve estar afinado e traduzir a proposta da escola. O PTD⁷ como elemento organizador dos conteúdos escolares, metodologias de ensino e práticas avaliativas presentes na Proposta Pedagógica, tem a finalidade de organizar a prática pedagógica que será realizada em sala de aula (Cf. BRASIL, 2014, p. 30).

Conceitos, áreas do conhecimento e componentes curriculares: conhecimento escolar

A Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio Politécnico em andamento no Rio Grande do Sul desde 2012 e as discussões da Etapa II do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio denunciam o descompasso entre o Ensino Médio e as transformações do mundo contemporâneo. A reestruturação do Ensino Médio proposto, tanto em âmbito estadual como nacional, tomam como referência o Parecer 5/2011 (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) para orientar a elaboração do PPP e da PPC das Escolas. No caso da reorganização do PPC, propõe-se o redesenho curricular a partir das áreas do conhecimento.

A proposta do estado, em consonância com as políticas curriculares

⁷ PTD - Plano de Trabalho Docente – é o conjunto dos registros das “discussões coletivas entre os docentes de uma ou mais disciplinas, com base na Proposta Pedagógica Curricular e princípios do Projeto Político-Pedagógico” (BRASIL, 2014, p. 30).

nacionais, propõe a abertura de fronteiras das disciplinas, estruturando o currículo por Áreas do Conhecimento. A pesquisa enquanto princípio pedagógico se constituiria no espaço e tempo, incluído na estrutura curricular, através do Seminário Integrado⁸, como ação articuladora dos componentes curriculares nas Áreas do Conhecimento. Logo, a pesquisa tornou-se princípio pedagógico e epistemológico de construção do conhecimento. Na pesquisa, se materializa a possibilidade de diálogo dos conhecimentos científicos e escolares, no que se refere a conceitos sistematizados e produzidos pela cultura. O currículo que se funda em tais princípios permite aos alunos ler de forma ampliada e complexa a realidade e, aos professores, interrogar e reconstruir a ação de ensinar e aprender. O conhecimento sistemático de cada componente curricular, à medida que interroga e auxilia o aluno a ler o mundo da vida, contribui à sua formação crítica e reflexiva da realidade.

No momento em que a interdisciplinaridade, a pesquisa, o trabalho como princípio educativo aparecem como referências balizadoras do currículo (princípios do PPP); questiona-se: como organizar o currículo a fim de operacionalizar esses princípios no processo de ensino e aprendizagem? A organização por Áreas do Conhecimento é uma das formas de pensar o currículo a fim de articular os conhecimentos de forma interdisciplinar. Logo, uma segunda interrogação apareceu nos encontros de formação: o que faz com que um determinado conjunto de disciplinas pertença àquela área? Que princípios, conceitos, características são comuns às disciplinas que constituem a área? O que significa pensar a organização do plano de trabalho do professor considerando a área e os componentes curriculares? Esses questionamentos estão diretamente ligados à discussão da PPC.

Essas interrogações remetem a pensar o significado de tais mudanças em relação à formação do professor, ou seja, como as mudanças curriculares refletem na docência. A formação de professores materializa concepções de sociedade, de homem, de educação. Pode-se pensar, conforme Saviani (2009), a formação sob duas vias: a que parte de um currículo centrado no conteúdo em que a formação caracteriza-se como

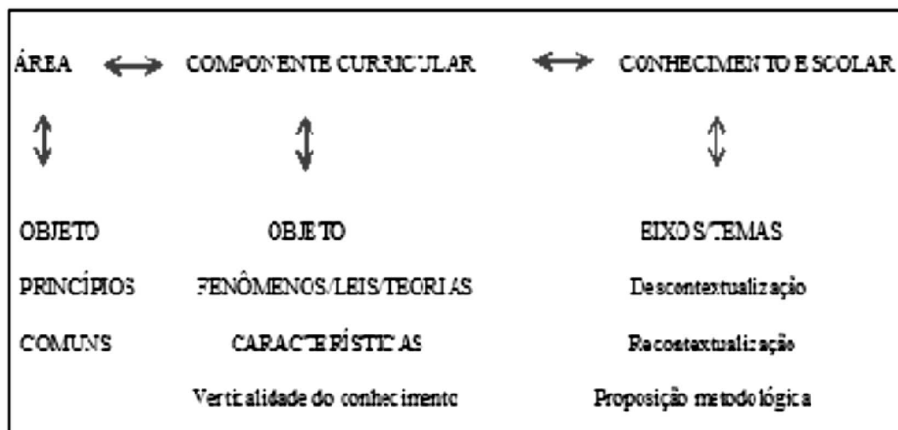
⁸ O Seminário Integrado no formato original da proposta não se constituía como um componente curricular. Constituiu-se em espaço e tempo articulador da pesquisa e integrador de professores e alunos no contexto da reconstrução e produção do conhecimento. Contudo, por questões funcionais (carga horária de professores, espaço pedagógico para os encontros entre professores e alunos) acabou assumindo esta configuração.

geral, fragmentada e disciplinar, com pouca ênfase na dimensão didático-pedagógica – formação predominante nos cursos de licenciatura de componentes curriculares específicos; a segunda perspectiva, mais característica nos cursos de pedagogia e normais, centrada na formação didática: apresenta maior ênfase nos processos de ensinar e aprender, porém os conhecimentos específicos ficam carentes de aprofundamento. Partindo dessa reflexão, interroga-se: como se supera essa dicotomia presente na formação de professores?

Compreende-se que os espaços e tempos de formação continuada previstos na escola podem ser fecundos em relação à ressignificação da docência. Para repensar as dimensões conteúdo e forma necessita-se alargar o entendimento do que se ensina, do que se aprende, por que se ensina determinado conteúdo e como se ensina, presentes nos cursos de formação de professores; logo, pensar a dimensão curricular. Libâneo (2008) ao refletir sobre esses elementos entram em cena concepções epistemológicas e pedagógicas que sustentam a seleção curricular dos cursos de formação de professores.

A fim de buscar esclarecimentos sobre as questões de currículo, inicia-se esse estudo esclarecendo, do ponto de vista teórico, o seguinte esquema:

Quadro 1: Esquema conceitual da Proposta Pedagógica Curricular da escola



Fonte: Elaboração própria.

Áreas e componentes curriculares: possibilidades de construção de conhecimentos

A organização da PPC por áreas do conhecimento é proposta no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. No referido documento, o conhecimento escolar apresenta-se estruturado em quatro áreas sendo: Linguagens, Matemática, Ciências de Natureza e Ciências Humanas. Para cada área, há um conjunto de componentes curriculares, os quais, através do conjunto de conhecimentos, podem dialogar entre si. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio destaca que “As Áreas de Conhecimento favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados” (BRASIL, 2011, p. 46).

Essa organização curricular criou tensões no cotidiano escolar, no que se refere ao processo de ensino. O documento pressupõe relações interdisciplinares, porém a prática docente ainda está filiada ao ensino de conteúdo como um fim em si mesmo, prática construída na formação inicial dos professores e que se estende até hoje. Ao refletir sobre isso, Marques (2000) postula que “O currículo não se determina por uma sequência linear de conteúdos/disciplinas do ensino com suas ementas precisas escalonadas em pré-requisitos” (p. 68). Embora se reconheça a razoabilidade da compreensão de Marques, ainda assim, tradicionalmente, o currículo da escola tem sido organizado nesse formato disciplinar.

Compreende-se que ao desenvolver um currículo nessa perspectiva, fundado no empirismo ou no racionalismo, produz a fragmentação da ciência, desarticulando teoria e prática. Assim posto, a posição do professor é transmitir um conhecimento produzido, “num cientificismo estreito, frente ao qual à educação compete, exclusivamente, repassar a outros sujeitos os conhecimentos já produzidos. O conhecimento é algo que se aprende antes, para transmitir ou aplicar depois” (MARQUES, 2000, p. 67). Trata-se de um conhecimento descolado da realidade ou que pouca ajuda a compreendê-la em mais profundidade.

O isolamento disciplinar presente no desenvolvimento do currículo também se reflete nas práticas docentes. Os professores se isolaram no seu fazer, agindo cada um no seu território. Os conhecimentos não se relacionam e os professores também não; esse caminho construído ao longo dos anos instituiu uma cultura escolar que torna árida os processos pedagógicos do ensinar e do aprender do ponto de vista interdisciplinar. Sobre isso Marques (2000) destaca que

As disciplinas especializadas, à medida que fechadas no soberbo isolamento de suas técnicas, separam-se de suas origens e fins. Incapacitadas de se situarem na totalidade do saber onde necessitariam intercomunicar-se, perdem seu valor de cultura e se alienam das experiências humanas mais densas (p. 69).

Alienado do contexto histórico, social e cultural, o conhecimento das disciplinas não contribui para a leitura de mundo dos sujeitos alunos, construindo um descompasso entre o que se aprende na escola e o que se constrói fora dela, ou seja, as transformações sociais, tecnológicas, do trabalho, da ciência. Uma concepção de currículo que rompe a relação do sujeito com o mundo como possibilidade de construção de conhecimento. Os processos coletivos de aprendizagem não se efetivam, o que também reflete nas subjetividades dos alunos que em especial, no Ensino Médio, estão no espaço e tempo de viver experiências coletivas, ações que objetivam o bem comum, uma vez que, por pertencerem às juventudes, se preparam para colocar-se num lugar social, no espaço público, no mundo coletivo.

Organizar um currículo por Área rompe com a ideia empirista e racionalista do conhecimento escolar fragmentado, disciplinar, linear, para um currículo interdisciplinar, para “uma concepção de conhecimento como construção coletiva, argumentativamente, validado no mesmo plano da formação discursiva da vontade comum, em que se articulam os sujeitos políticos na palavra e na ação” (MARQUES, 2000, p. 68).

A partir dessa reflexão, se impõe na escola a construção da PPC como uma ação dialógica, coletiva e intencional. Recoloca-se a necessidade de redimensionar os processos educativos como ação complexa na atualidade, pois implica na co-construção da cultura escolar: rompe-se com a organização do conhecimento escolar, com a metodologia, com a posição dos sujeitos professores e alunos; rompe-se, também, com os discursos instituídos. Logo, precisam-se tecer novas redes de relações: com o conhecimento, com as práticas pedagógicas, com os sujeitos. Quais são os dispositivos que precisam ser colocados em movimento para que essa mudança aconteça?

A formação continuada configura-se como tempo e espaço fecundo de mudanças. A produção coletiva de reconstrução curricular reelabora identidades, percursos e instaura desejos nos sujeitos; entende-se que é preciso transformar subjetividades para se iniciar novos processos coletivos.

O protagonismo reedita narrativas de vida profissional produzidas na coletividade; a escola é um espaço coletivo, de interação social e só será legitimada se o professor assumir esse protagonismo. Portanto, o professor precisa assumir o lugar de *dizer-se* enquanto *ser* professor e o seu *fazer*.

Outro dispositivo é de ordem epistemológica, ou seja, repensar o conhecimento, sua origem, produção e organização no âmbito da escola. O redesenho curricular é “uma construção coletiva de ações pedagógicas no contexto das Áreas de Conhecimento e de suas disciplinas como direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento humano dos estudantes” (BRASIL, 2014, p. 28 - 29). A organização do conhecimento escolar para além de um pertencimento, através de um holograma, se materializa nos processos de ensino e de aprendizagem. Ou seja, é na prática pedagógica cotidiana que os sujeitos professores e alunos tecem redes de relações conceituais à medida que desvelam teorias, conceitos, fenômenos da ciência e da história através das relações entre as áreas do conhecimento e as disciplinas que a compõe.

Vivem-se tempos de mudanças e rupturas epistemológicas na educação. As reflexões apresentadas anteriormente ilustram partes dessas mudanças. Se a escola passa por mudanças paradigmáticas, os cursos de formação de professores também precisam mudar. O que se intenciona com essas mudanças na educação contemporânea?

Para Mejía (2011), se pensar uma educação voltada à emancipação humana e à transformação da sociedade significa pensá-la do ponto de vista epistemológico, pedagógico e metodológico.

A ruptura epistemológica questiona a pretensão universalizante presente no paradigma moderno, abrindo espaço para outros saberes e práticas sociais. Nesta perspectiva, ela questiona o poder da cultura hegemônica, o que permite ver nestas práticas e teorias possibilidades e potencialidades emancipadoras (Cf. MEJÍA, 2011, p. 30 - 31). Neste sentido, a epistemologia

Centra su propuesta en una crítica a la modernidad, en cuanto su pretendida universalidad significa una violència epistemológica, ya que niega otras formas de conocer fundadas em la cultura y el contexto, como terreno de diferencia, y la necesidad de que la educación construya actores críticos, promotores de transformación de sus realidades (MEJÍA, 2011, p. 53).

Articulada a esta perspectiva epistemológica há uma concepção pedagógica. Esta, por sua vez, funda sua ação crítico-transformadora voltada à emancipação humana. Neste sentido, afirma Mejía (2011, p. 56), que a educação necessita ser compreendida no âmbito da sociedade e no contexto das relações de poder. Nesta ótica, “La educación se convierte en una opción por transformar las formas de poder que dominan y producen exclusión y segregación en la sociedad”.

No âmbito pedagógico esta perspectiva crítica, transformadora e emancipadora de educação “[...] que, tomando el contexto y la cultura, generan propuestas de transformación de los entornos, los sujetos, las prácticas cotidianas a partir de metodologías participativas y el análisis de la sociedad” (MEJÍA, 2011, p. 59), que se voltam à construção de um outra sociedade. Neste sentido, todo enfoque pedagógico traz inerente uma perspectiva epistemológica, bem como, uma determinada concepção pedagógica que se materializa na prática educativa por meio de diferentes práticas metodológicas.

No âmbito do acontecer educativo, na relação face a face das aprendizagens, Marques (1995), é que se realiza a didática (dimensão metodológica) de um determinado enfoque pedagógico. Do ponto de vista do processo, o enfoque metodológico, a pesquisa como princípio pedagógico, centra-se mais na aprendizagem do que no ensino. Assim, sua ênfase volta-se à estratégia

[...] en donde se hacen visibles las interacciones, las herramientas didácticas, o dispositivos utilizados, la organización del tiempo y el espacio, y muestra una ruta a seguir con los pasos tellados para lograr resultados específicos de aprendizaje en la esfera de la propuesta pedagógica ... (MEJÍA, 2011, p. 59).

Situados os dispositivos que constituem a mudança nos discursos e práticas da escola ressalta-se que são possibilidades de transformação pedagógica no âmbito da teoria e da prática educativa institucionalizada. Assim, esses dispositivos se constituem como crítica e intenção de ressignificação do formalismo da escola tradicional e comportamental, instrucionista e transmissiva. A redução da pedagogia à dimensão instrumental – didática, metodologia, procedimentos, técnicas –, é estratégica no processo de esvaziamento crítico-reflexivo do fenômeno

educativo. Perdem-se as bases paradigmáticas, concepções, enfoques que fundamentam as diferentes práticas pedagógicas.

Dessa forma, a racionalidade instrumental que perpassa ainda, em larga medida, a escola contemporânea, reduz a educação à instrução, transmissão de saberes isolados do mundo social e da vida dos sujeitos. Neste cenário, também no âmbito da docência, o modo de dizer o ser do professor e o seu fazer são alienados. Ou seja, o professor não compreende os fundamentos e pressupostos do fenômeno educativo e de sua profissão. Este não se diz e tão pouco compreende o sentido do seu fazer. Seu ser e fazer carece de protagonismo, situados em um contexto social e de prática educativa.

O protagonismo docente reflete as mudanças curriculares. A posição do professor não é passiva, mas sim, indagadora, crítica e reflexiva. As práticas cotidianas não serão mais marcadas pela repetição, mas situadas, epistemologicamente e pedagogicamente, em um currículo referenciado numa perspectiva histórica, social e cultural. Organizar o currículo a partir das áreas do conhecimento, por si só, já é uma ruptura epistemológica que aponta para uma mudança também pedagógica, que tem na pesquisa um dos dispositivos metodológicos para desenvolver os processos de ensinar e aprender na escola.

Postula-se que, ao referenciar a pesquisa como um princípio metodológico, requer refletir sobre o que se pesquisa na escola. Reafirma-se a defesa dos conhecimentos disciplinares que compõe as áreas do conhecimento, ou seja, o conhecimento escolar. Reitera-se a compreensão de Moreira e Candau (2007, p. 22) que concebem “o conhecimento escolar como uma construção específica da esfera educativa [...] que tem características próprias que o distinguem de outras formas de conhecimento”. Os referidos autores acrescentam ainda que é

[...] um tipo de conhecimento produzido pelo sistema escolar e pelo contexto social e econômico mais amplo, produção essa que se dá em meio a relações de poder estabelecidas no aparelho escolar e entre esse aparelho e a sociedade (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 22).

Assim posto, os conhecimentos produzidos pela ciência vêm em estado “bruto” para a escola. Conforme Moreira e Candau (2007), é função de a escola organizar esses conhecimentos, pedagogicamente e

didaticamente, uma vez que “descontextualizados, aparentemente “puros”, perdem suas inevitáveis conexões com o mundo social em que são construídos e funcionam” (p. 24). Postula-se, portanto, que serão conhecimentos desprovidos de significação tanto para os professores quanto para os alunos.

O diálogo da escola com a realidade imediata intenciona que os conceitos das disciplinas possam assumir significados através das práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola. Esse é o movimento da contextualização do conhecimento que se dá por duas vias: o diálogo com a realidade imediata e o diálogo com a rede de conceitos produzidos pela ciência. É nessa relação que se produz a leitura crítica e compreensiva do mundo que é uma das funções da escola e tarefa do professor.

Ao professor cabe desvelar esse conhecimento do ponto de vista epistemológico, a fim de compreender sua origem, história e seu pertencimento no campo do currículo. Na medida em que se faz uma reorganização do conhecimento científico para o conhecimento escolar, ele sofre uma descontextualização que, conforme Moreira e Candau (2007) “costuma fazer com que o conhecimento escolar dê a impressão de “pronto”, “acabado”, impermeável a críticas e discussões” (p. 23 - 24). Os autores ainda destacam que nesse processo se omite o processo de produção do conhecimento e o aluno acaba por aprender somente o produto, perdendo a complexidade do conhecimento. Dessa forma,

Conhecimentos totalmente descontextualizados não permitem que se evidencie como os saberes e as práticas envolvem, necessariamente, questões de identidade social, interesses, relações de poder e conflitos interpessoais. Conhecimentos totalmente descontextualizados desfavorecem, assim, um ensino mais reflexivo e uma aprendizagem mais significativa (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 24).

O entendimento tradicional da noção de contextualização nas Ciências Humanas costuma referir-se “à condição de conjunto de aspectos gerais, que supostamente fazem às vezes de “pano de fundo” ou “cenário” no qual se desdobram os acontecimentos sociais apresentados como relevantes por essa mesma tradição” (BRASIL, 2002, p. 22). Contudo, aqui nos referimos à noção de contextualização como “significação dos temas/

assuntos a serem estudados pelos educandos, no âmbito do viver em sociedade ampla e particular dos mesmos” (BRASIL, 2002, p. 22).

Considerando as reflexões apresentadas reafirma-se a compreensão de Moreira e Candau (2007),

[...] de que os conhecimentos ensinados na escola não são cópias exatas de conhecimentos socialmente construídos. Assim, não há como inserir, nas salas de aula e nas escolas, os saberes e as práticas tal como funcionam em seus contextos de origem. Para se tornarem conhecimentos escolares, os conhecimentos de referência sofrem uma descontextualização e, a seguir, um processo de recontextualização (MOREIRA;CANDAU, 2007, p. 22 - 23).

Tal entendimento encaminha para a necessidade de repensar as questões didáticas do ensino para além dos aspectos pedagógicos que orientam a produção do conhecimento escolar. Torna-se necessário pensar as questões que dizem respeito ao *como* acessar esse conhecimento e dos aspectos relacionados ao processo de ensinar e aprender. Entende-se que a pesquisa constitui-se princípio pedagógico fecundo para articular o conhecimento escolar e a realidade. A pesquisa escolar fomenta novos tempos e espaços para a construção do conhecimento, o que torna possível a contextualização e recontextualização pelas duas vias apontadas anteriormente: sua relação com a realidade imediata e sua relação entre os conceitos.

Dessa forma, as escolhas de temas/assuntos, que serão motivo de estudo e estruturação de atividades problematizadoras frente à realidade social, não ficam sujeitas às determinações meramente acadêmicas, que circundam e conferem supostas escalas de rigor analítico aos conhecimentos construídos/reconstruídos pelos educandos no fazer cotidiano das atividades escolares (BRASIL, 2002, p. 22).

Esses movimentos do processo ensino e aprendizagem são extremamente complexos, por isso a defesa pelo protagonismo docente. A possibilidade de assegurar esse percurso só é possível se as questões

epistemológicas, pedagógicas e didáticas forem objetos de constante investimento na formação e na reflexão da escola e das instituições formadoras. O que coloca em cena, Saviani (2009), um modelo de formação “*pedagógico-didático* o qual considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico e didático” (p. 148 – 149). Além dessa formação pedagógica do *como* ensinar é imprescindível à compreensão *do que* ensinar.

Contudo, não é possível pensar a tarefa educativa da escola reduzida ao *o que* ensinar e ao *como* ensinar, é essencial ponderar sobre o compromisso ético e estético que se tem com a formação das novas gerações. A escola, o currículo, a relação professor e aluno devem se abrir às questões existenciais, “aos grandes questionamentos humanos: a dor, a fome, a insegurança, o medo ao presente ao futuro” (ARROYO, 2007, p. 117). A nossa humana docência deve se estender para além dos conhecimentos formais a serem ensinados, essa deve ser comprometida e sensível com as trajetórias humanas de nossos alunos.

Referências

ARROYO, Miguel. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 4. ed. Rio de Janeiro: VOZES, 2007.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 5/2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: CNE/CEB, publicado no D.O.U. de 24/1/2012, Seção 1, Pág. 10.

_____. Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, Etapa II - Caderno I: *Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Erisevelton Silva Lima... et al.]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

MARQUES, Mario Osorio. *A formação do profissional da educação*. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

_____. *Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*. Ijuí: Unijuí, 1995.

MEJÍA, Marco Raúl. *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur: cartografías de la Educación Popular*. Lima, Peru: TAREA Asociación Gráfica Educativa, 2011.

KUHN, M.; ZILLI, G. T. S.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

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

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSEÇA, Marília (Orgs.). *As dimensões do projeto político pedagógico*. 3. ed. Campinas SP: Papirus, 2004.

Data de recebimento: 03.04.2015

Data de aceite: 26.06.2015

NARRATIVAS DE LICENCIANDO EM MATEMÁTICA: ELOS POSSÍVEIS DE SEREM REVISITADOS PARA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

NARRATIVE OF LICENSING IN MATHEMATICS: POSSIBLE LINKS TO BE REVISITED TO THE CONSTITUTION OF TEACHERS' IDENTITY

Rosana Maria Marins¹

Ivete Cevallos²

Simone Albuquerque da Rocha³

RESUMO: Essa pesquisa de cunho qualitativo utilizou-se das narrativas (auto)biográficas de alunos do Curso de Licenciatura em Matemática, turma de 2009, da Universidade Federal do Mato Grosso, Campus de Rondonópolis (UFMT/CUR) e integra um projeto maior aprovado no Observatório da Educação, entre PUC-SP e a UFMT. O objetivo desse estudo consiste em analisar os indícios de constituição da identidade docente de um licenciando em formação, no Curso de Matemática da UFMT/CUR, buscando compreender o que revela esse jovem, aprendiz de professor, nos memoriais de formação. Os dados, coletados no período de 2009 a 2012, evidenciaram, a partir da análise longitudinal, que os elos revisitados pelo licenciando apontam que a constituição do "ser professor" se dá em movimentos alternados, por modelos de antigos professores e por reflexões sobre as questões relativas ao processo ensino e aprendizagem vivenciados, principalmente, em espaços formais e não formais.

PALAVRAS-CHAVE: narrativas de si, Licenciatura em Matemática, identidade docente.

ABSTRACT: This qualitative research uses Bachelor in Mathematics students' self-biographic stories, class of 2009, from the "Universidade Federal do Mato Grosso", Campus de Rondonópolis (UFMT/CUR). The research is part of a bigger project

¹ Doutoranda da Universidade Federal de São Carlos (Bolsista CNPq). Grupo de Pesquisa Investigação e Estudos sobre a docência: teorias e práticas. Professora da Universidade Federal do Mato Grosso, Campus Rondonópolis (UFMT/CUR), Mato Grosso, Brasil. ro_poti@hotmail.com

² Doutora em Educação Matemática. Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso- (PNPD) Grupo de Pesquisa Formação do Professor de Matemática: saberes, identidade e profissão docente. Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso-MT- Cáceres, Mato Grosso, Brasil. ive.cevallos@gmail.com

³ Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Pós-doutora em Educação e Psicologia. Grupo de Pesquisa Investigação. Professora da Universidade Federal do Mato Grosso, Campus Rondonópolis (UFMT/CUR), Mato Grosso, Brasil. sa.rocha@terra.com.br

approved by the educational observatory of the Pontifical Catholic University of Sao Paulo, PUC-SP, and UFMT. The aim of this study consists of analyzing elements of teachers' identity construction of mathematics teacher part of such University undergraduate program. It seeks to understand what is revealed by students memories. data, collected from 2009 to 2012, showed from the longitudinal analysis, that the links revisited by licensing point out that the constitution of "being a teacher" takes place in alternating movements, by former teachers models and reflections on the issues related to the teaching and learning experienced mainly in formal and non-formal spaces.

KEYWORDS: narratives themselves, Degree in Mathematics, teacher identity.

Introdução

Os estudos sobre a formação de professores, têm se destacado no cenário nacional e internacional, dado as mudanças por que a sociedade vem passando e exigindo, dos cursos de licenciatura, que propiciem, aos futuros profissionais, formarem-se para a mudança, pois o contexto em que irão trabalhar se mostra, continuamente, mais complexo e diversificado.

Ao voltarmos o olhar para as normas vigentes no Brasil, os espaços definidos nas licenciaturas são destinados ao encaminhamento concreto das práticas docentes a fim de aliar experiência e teoria. Porém, segundo Gatti, Baretto e André (2011, p.90), "encontramos, sobre esse aspecto, uma dissonância entre o proposto legalmente e o realizado".

Diante de tais questões conflitantes neste campo de estudo, a pesquisa longitudinal inserida no OBEDUC, fruto do projeto interinstitucional entre duas instituições brasileiras, sendo uma pública (UFMT/CUR) em uma cidade do interior do Brasil e em uma confessional (PUC/SP), situada numa grande metrópole, ajudou-nos a compreender como se dá o processo de tornar-se professor de acadêmicos do Curso de Licenciatura de Matemática.

Para tanto, a presente pesquisa apropriou-se de narrativas (auto)biográficas – memoriais de formação – então cunhadas pelos próprios sujeitos em uma escrita "narrativa de si", para acompanhar e compreender melhor os processos pelos quais passam os futuros professores, sem experiência na docência, em sua formação, constituindo-se, assim, um enfoque recente nas pesquisas sobre formação e identidade docentes.

Comungamos com Josso (2004, p.376) quando salienta que visitar sua história, no momento presente, "[...] para extrair dela o que pensamos

ter contribuído para nos tornarmos o que somos, o que sabemos sobre nós mesmos e nosso ambiente humano e natural e tentar compreender melhor, é o primeiro desafio da pesquisa dos elos que nos deram forma”.

Neste sentido, assim como Marcelo (2009a), compreendemos, que a constituição da identidade e o desenvolvimento profissional se evidenciam, na maneira como cada sujeito definem a si mesmos e aos outros, tornando-se, assim, um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais.

No intuito de as narrativas serem a expressão de sentidos, apontamos o objetivo desta pesquisa que consiste em analisar os indícios de constituição da identidade docente de um licenciando em formação, no Curso de Matemática da UFMT/CUR, buscando compreender o que revela esse jovem, aprendiz de professor, nos memoriais de formação.

Deste modo elegemos os seguintes objetivos específicos: buscar, nas narrativas (auto)biográficas presentes - os memoriais de formação -, as marcas de trajetórias de formação e indícios de constituição de identidade ao longo do curso e identificar os aspectos que esse aluno acredita ser fundante para a sua formação docente, a partir das experiências de formação proporcionadas pela proposta curricular do Curso.

Os objetivos são conquistados passo a passo com o auxílio das questões da pesquisa, quais sejam: Há indícios de constituição da identidade docente nas narrativas (auto)biográficas dos licenciandos em Matemática? De que forma se apresenta a trajetória pessoal e de escolaridade desse futuro professor? Quais experiências e práticas são mobilizadoras de maiores reflexões acerca da futura profissão?

Entendemos que os modelos de docência, então vivenciados no decorrer da vida de estudante, subsidiam, auxiliam e alicerçam a constituição da identidade docente, agindo, tanto pela rejeição e marcas deixadas pelas práticas docentes, então captadas pelos sujeitos enquanto estudantes e, daí, a busca por sua superação, bem como na admiração pelos bons professores e, então, a procura em imitá-los.

Para este estudo, foram adotadas as narrativas (auto)biográficas de um licenciando do Curso de Matemática, que se autodenominou Inquietude, sob a forma de memoriais de formação, trazendo para o foco das análises as percepções sobre o aprender para ensinar, a partir das reconfigurações das imagens da docência, de forma a dar novos sentidos à constituição de identidade docente.

Os memoriais de formação e os indícios de constituição do ser professor

Compreendemos que a docência é uma atividade profissional complexa, que envolve saberes e práticas diversificadas. A este respeito, Veiga (2010, p. 20) acentua que: “isso significa reconhecer que os saberes que dão sustentação à docência exigem uma formação profissional numa perspectiva teórica e prática”. Nesse sentido, o futuro docente precisa construir uma identidade profissional com os saberes pedagógicos próprios da profissão, atendendo às exigências da população envolvida e às demandas que se apresentam na escola. Porém, acreditamos que o desenvolvimento pessoal e profissional acontece no processo de formar-se, num movimento *continuum*.

Consideramos, portanto, que não é fácil conceituar identidade, recorremos a Faria e Souza (2011) ao exporem os trabalhos de Ciampa (1987), de Dubar (2005) e de Hall (2006), a fim de avançarmos no entendimento desta temática: Ciampa (1987) ocupa-se da identidade, assumindo-a como o conjunto das personagens que atuam em um processo de tensão permanente com os papéis sociais pré-estabelecidos e que se transformam, mesmo que algumas vezes, a aparência seja de não mudança. Dubar (1997) destaca a identidade no trabalho e enfatiza os eixos biográfico e relacional pelo estudo do papel das instituições em sua constituição, localizando as forças que atuam em sua produção também de uma perspectiva dialética em que a identidade equivale a um processo de tensão permanente entre o individual e o social.

Segundo Faria e Souza (2008), Hall (2006) situa a identidade na pós-modernidade conceituando-a de identidades culturais e alega a impossibilidade de oferecer afirmações conclusivas sobre o que é identidade, pois trata-se de aspecto complexo, envolvendo múltiplos fatores. Para Hall, o sujeito pós-moderno é caracterizado por manter sua identidade aberta, devido à mudança, à diferença e à inconstância, abrindo, assim, a possibilidade de desenvolvimento de novos sujeitos.

Larrosa (2004) nos ajuda a avançar no conceito de identidade. Para ele, o que vamos dizendo de nós, atravessado pelos discursos dos outros sobre nós, colabora com a constituição de nossa identidade, já que os sujeitos se instituem pela linguagem. Assim, o tempo de nossas vidas está determinado pelo que sucede ao passarmos por nossas experiências. De acordo com esse autor, “o que acontece enquanto experiência só pode ser interpretado narrativamente” (LARROSA, 2004, p. 17).

Nessa perspectiva, adotamos as narrativas (auto)biográficas, a partir dos memoriais de formação já que, no processo da escrita das narrativas, a memória aparece como fator preponderante, expondo os fatos vivenciados pelo sujeito e dando vida a eles. Passeggi (2003) expõe que o memorial é um ato de linguagem que se materializa sob a forma de narrativa (auto)biográfica.

Rocha e André (2010) compreendem o memorial como sendo um instrumento de grande relevância, a fim de acompanhar e compreender melhor os processos pelos quais passam os professores em sua formação, sendo uma escrita cunhada pelo próprio sujeito em uma narrativa de si.

Para Galvão (2005), uma narrativa é a apresentação simbólica da sequência de acontecimentos que estão ligados entre si por determinado assunto, sendo que tais acontecimentos estão relacionados pelo tempo. Para ela, uma história é composta por começo-meio-fim ou situação-transformação situação, cujo um assunto, conteúdo, vai permitir ou encorajar a projeção de valores humanos a partir de tal narração.

Diante do exposto, nossa expectativa com relação à presente investigação é que ela disponibilize dados relativos aos modos pelos quais Inquietude projeta suas percepções de como vai constituindo sua identidade profissional docente.

Caminhos delineados na pesquisa

Esta pesquisa pautou-se na abordagem qualitativa, apropriando-se de investigação de cunho interpretativo. Justificamos nossa opção metodológica, recorrendo a Bolívar (2012), quando afirma que a investigação narrativo-biográfica é um ramo da investigação interpretativa. Neste sentido, com ênfase na pesquisa (auto)biográfica, a partir dos memoriais, buscaremos, sistematizar e apreender aspectos concernentes à construção da identidade docente, buscando evidenciar marcas e dispositivos experienciados nas trajetórias e percursos de vida-formação, conforme descreve Souza (2008).

Diante da importância da adoção das (auto)biografias, desenvolvemos uma pesquisa com memoriais de formação adotados nos anos de 2009 a 2012. Para Carrilho (2007, p.19), no memorial, “os alunos escrevem suas histórias de vida enfocando sua formação estudantil e profissional, refletindo sobre ela”.

Desse modo, adicionamos os memoriais, como instrumentos, a

cada semestre letivo, a partir de roteiros sugestão, elaborados com a contribuição dos licenciandos. Os alunos determinaram o que não poderia faltar no texto e, assim, em acordo coletivo - pesquisadores e licenciandos -, os memoriais foram sendo escritos na perspectiva de narrativas de si, nos quais relatam tudo que acreditavam ser importante expor, acerca de sua formação e (auto)formação docente.

Os roteiros foram estruturados em eixos, sendo eles: trajetória de vida e de escolaridade e as expectativas da construção profissional e identidade docente; a dimensão social da profissão; os aspectos fundantes para a sua formação docente, a partir da proposta curricular vigente no Curso.

Foram oito memoriais escritos pelos licenciandos, nos horários das aulas de Estágio Supervisionado e em outras aulas cedidas por professores; permitiu-se, também, que os licenciandos os concluíssem em suas residências. Vale salientar que, antes da redação dos memoriais, foi assegurada, pelas pesquisadoras, a preservação do anonimato dos sujeitos e solicitado, aos mesmos, que sugerissem o nome com o qual gostariam de ser tratados nesses registros. Salientamos que a priori 18 acadêmicos redigiram os memoriais. Porém, ao longo dos 4 anos, muitos deles evadiram-se ou mudaram de curso. A pesquisa maior foi concluída com 03 licenciandos, entre eles, Inquietude.

A presente pesquisa explora os dados dos memoriais de Inquietude no sentido de perceber que indícios podem ser encontrados em suas narrativas que evidenciem a constituição da identidade de professor de Matemática, a partir da sua história de vida. São os elos biográficos, descritos por Josso (2004), que permitem revisitar e desatar o passado para atar-se com ele, abrindo possibilidades de compreensão do processo de formação e de conhecimento dos narradores e, que também, o ajuda a autoformar-se

Quanto a análise das narrativas, Fiorentini (2012) proporciona grande contribuição, ao trazer, pelo menos, quatro modalidades analíticas ou hermenêuticas de tratamento de narrativas as quais expressam diferentes modos de escutá-las, sendo elas: as análises de narrativas; as análises ou interpretações narrativas, as análises mistas e as análises alternativas ou dialógicas.

Este trabalho adotará as análises ou interpretações narrativas para apresentar os indícios da constituição da identidade docente de Inquietude, tendo como apoio o suporte teórico oferecido por Fiorentini (2012). O autor expõe que o resultado dessas análises e interpretações é sempre outra narrativa. Neste sentido, vamos nos apropriar das narrativas

(auto)biográficas deste participante e elaborarmos uma narrativa, dando voz aos seus relatos.

As narrativas (auto)biográficas: a voz de Inquietude

Apresentamos, a seguir, a (auto)biografia de Inquietude, pois entendemos que, a partir de suas narrativas, poderemos realmente proceder à análise longitudinal da constituição de sua identidade docente, ou seja, de um licenciando sem experiência na docência.

Ao discorrer sobre sua história de vida/formação, percebemos que é importante conhecer um pouco mais de Inquietude. Os excertos que trazemos, neste momento, são extraídos dos memoriais de formação a fim de tecer a (auto)biografia deste sujeito, a começar pela escuta que fazemos da escrita de si, de Inquietude. Apresentando nossas interpretações sobre este participante, em que os cenários são próprios de significação e compreensão nos quais esse futuro professor é o protagonista principal (FIORENTINI, 2012).

Desse modo, as narrativas foram ordenadas, reordenadas, nem sempre em ordem cronológica porque, no movimento da escrita narrativa, é comum o ir e vir do autor ao escrever os fatos que mais marcaram sua trajetória e, assim, estabelecer os elos que foram revisitados por ele, no momento presente e, extrair dele o que Inquietude considera contributo para torná-lo o que é, o que ele expõe sobre si mesmo e sobre o ambiente humano e natural, a fim de compreender os elos que lhe deram forma (JOSSO, 2006).

Iniciar uma narrativa é como montar um mosaico, é unir fragmento por fragmento, com contornos irregulares, cores marcantes, espessuras diferentes, é buscar o elo para compor a história, neste caso, de Inquietude, respeitando seus relatos e silêncios.

As narrativas de Inquietude encaminhavam-nos a diferentes sentimentos e, conhecendo sua história, houve momentos em que nos víamos nele. E assim, estabelecendo os elos presentes nas narrativas de si, no percurso de escrita deste protagonista, fomos compondo a narrativa sobre o processo de constituição da identidade docente do mesmo. Pedimos licença e vamos, agora, fazer uma transcrição das lembranças extraídas do memorial de Inquietude.

A utilização das narrativas se mostra aqui particularmente eficaz, tendo em vista que Inquietude, em seus memórias – escrita de si, relata

momentos interessantes ao considerar que *sua trajetória pessoal e de escolaridade contribuiu para o que é hoje*.

Inquietude traz, inicialmente, um pouco de sua história de vida, de sua infância vivida ora com a avó, ora com os pais, conforme relato a seguir: *Morei com os avós maternos até os seis anos de idade. Meu pai, um pequeno sitiante, minha mãe, do lar e, apesar de ter apenas o nível de escolaridade do Ensino Médio, ajudou-me a dar os primeiros passos para a alfabetização antes mesmo de iniciar oficialmente o meu processo de escolarização*. Esses são seus laços de parentesco. Os elos com os avós são percebidos em outros trabalhos, como aponta Josso (2006, p. 376) “É preciso mencionar aqui o lugar bem particular que ocupam os avós na quase totalidade dos relatos. Mais ainda, é raro que uma avó ou um avô não tenham desempenhado um papel determinante na formação dos narradores”.

Estudou apenas o primeiro ano, em escola particular. O que deixou boas lembranças ao narrar que *a professora era maravilhosa, explicava muito bem*, mas apesar disso, Inquietude ressalta que *terminou o ano letivo sabendo parte da tabuada e lendo um pouco*.

No ano seguinte, por questões financeiras, teve que se transferir para uma escola pública e lá permaneceu até concluir o quarto ano primário. Estes anos, Inquietude os classifica como *período difícil* e assegura, *não aprendi muita coisa*.

Em 2002, para dar continuidade aos estudos, voltou para a casa dos avós e foi estudar em uma *Vilinha*, situada a uns 20 km de distância. A escola, então denominada “Lar São Domingos Sávio” era administrada por italianos que desenvolviam trabalhos voluntários na região. Inquietude escreveu em seu memorial o que ouvia dizer sobre a escola: *que o ensino era forte e difícil*, isto o deixou muito preocupado, tendo em vista que sua mãe tinha posições bem rígidas quanto ao seu comprometimento com os estudos e, então, expressou em sua narrativa que se *tirasse nota vermelha ou reprovasse, teria como consequências umas boas cintadas garantidas e se tudo corresse bem, não estaria fazendo nada mais do que a obrigação*.

A inserção de Inquietude nesta escola gerou momentos angustiantes, pois percebia que os alunos estavam em um nível de ensino melhor que o seu. No entanto, relata Inquietude que conseguiu *superar, entrou no ritmo e concluiu a quinta série*, mas ressalta ainda que, *havia dificuldades com a disciplina de Português*.

Nestes anos de estudo, na escola da *Vilinha*, Inquietude traz em suas lembranças alguns bons professores: *o professor de Biologia e o de*

Matemática ao considerar que ministravam boas aulas, e a professora de Português que apesar dos sermões frequentes, mesmo assim, não se zangava, pois gostava de ouvi-los.

Passado este primeiro ano de adaptação e superação, Inquietude ressalta *que os anos seguintes foram tranquilos*. Josso (2006) especifica a evocação dos laços geracionais, por meio da escolaridade obrigatória, em que os elos de pertencimento a grupos de atividades estão apresentados pelos narradores. No caso de Inquietude, especificamente, o pertencimento à escola da Vilinha.

Em 2006, Inquietude volta para casa dos pais para cursar o Ensino Médio, e relata: *foi um período bacana, tive bons professores, meus pais sempre me apoiaram, porém, sempre fui indisciplinado, pouco estudava. [...] Mesmo com toda essa indisciplina tinha uma boa relação com os conteúdos de Matemática. Era a matéria que mais aprendia. Isso aliado a admiração da profissão professor e admiração pelos ex-professores de Matemática.*

Inquietude vai deixando pistas das marcas que carrega em si, especialmente dos elos que abrangem seu contexto familiar e seu processo de escolarização. Em seu processo de escrita de si, evidencia, em seus relatos, a sua proximidade com a Matemática e a admiração pelos professores que dão boas aulas e pela profissão “professor”.

Com esta percepção e gosto pela Matemática, ingressou na Universidade, em 2009, segundo ele, com *o objetivo de fazer um bom curso de Licenciatura em Matemática e com medo de não superar a indisciplina*. No primeiro semestre, matriculou-se nas disciplinas ditas “duras” deixando a disciplina de Psicologia da Educação de lado, por não conseguir visualizar sua importância dentro daquele bloco de disciplinas que iria cursar.

Não foi por muito tempo, a visão que tinha sobre o papel das disciplinas da área das humanas no curso de Licenciatura em Matemática e sua não relação com as específicas, caíram por terra. Assim, Inquietude afirmou que essas mudanças se deram *[...] graças ao contato com professores da área das humanas e estudantes de outros cursos. Esse contato tem me possibilitado a participar de discussões mais amplas sobre a educação, política e tantos outros assuntos que os circundam, algo pouco provável no meu curso. E completa: Se o curso de Licenciatura em Matemática fosse uma casa, estaria construindo a minha sem o alicerce. [...] não conseguia visualizar em que ponto se encaixavam (Psicologia da Educação) e qual sua importância. [...] busquei superar esse desafio e me situar no curso.*

A partir deste contato com a área das humanas, Inquietude faz uma reflexão interessante ao referir-se sobre sua opção inicial pelas disciplinas específicas da Matemática e, identifica que é possível estabelecer novas ligações e novos elos de aprendizagens. Esses relatos são evidências fundantes no processo de constituir-se professor e, portanto, tem seus reflexos na constituição da identidade de Inquietude.

Efetivamente a temática do elo está no coração das relações, isto é, nas pessoas ou nos acontecimentos que se tornam referências. Aqueles, como expõe Josso (2006, p.377), que “são exemplos que guiam o narrador durante toda ou parte de sua existência”.

Outro aspecto relevante que vale mencionar é que Inquietude tem um olhar crítico sobre o curso de Licenciatura em Matemática e do quadro docente ao narrar que: *deparei-me com um curso apagado, sem “vida”. Os alunos não se interagem, não mostravam interesse em promover ou participar de outras atividades extra-sala de aula, não se mostravam apaixonados pela Matemática e nem pelo desafio de ser professor, encontrava-os geralmente desmotivados esperando mais uma semana, um mês, um semestre terminar e o dia da formatura chegar.*

Os relatos de Inquietude trazem evidências de um licenciamento em Matemática com uma visão abrangente e crítica, tanto no que se refere ao processo de formação, como também sobre as questões políticas da Universidade. O excerto a seguir retrata essa postura de Inquietude: *A universidade, mesmo com toda sua precariedade, tem me proporcionado conhecer e participar do movimento estudantil, participar de um colóquio de Matemática no IMPA, ter contato e conviver com pessoas de realidades completamente diferentes e o mais importante, e que vem me abrindo os olhos pelo quanto é importante e necessário o conhecimento.*

Nesse processo de escrita de si e reflexão pelo vivido, enquanto estudante de graduação, faz a seguinte constatação ao narrar sobre sua percepção de um bom professor: *nas aulas de História da Matemática [...] o professor colocava em prática um estilo de aula que teve contato com seus professores durante sua Graduação e Mestrado em Matemática. Sentávamos em formato de circunferência e conversávamos e questionávamos sobre os assuntos e temas de cada aula. As aulas eram bem fundamentadas e tinham um bom rendimento.*

Ainda em se tratando do ponto de vista de Inquietude sobre o bom professor, acrescenta: *eu acho que é a maneira que ele (professor) esboça sua aula [...] a gente tem que ter uma sequência lógica [...] que mostra*

de onde saiu tudo aquilo [...] são poucos que fazem isso, que tem uma sequência, isso traz maior interesse.

O excerto acima revela a necessidade formativa de professores universitário relativo as questões didático-pedagógicas. No entanto, conforme ressaltam Ruiz e Moreno (2000, p.46) “existem muitas limitações na implantação de estratégias metodológicas no ensino superior; entre elas [...] a rigidez do planejamento disciplinar, falta de iniciativas dos docentes, etc.” e assim, acaba por agravar a situação dos acadêmicos, uma vez que já vêm com muitas lacunas da Educação Básica.

Corroborando com a compreensão dos processos formativos e conhecimentos de sujeitos em formação, Josso (2006) retrata que os laços profissionais são invocados pelos elos obrigatórios tecidos por múltiplas negociações e ajustes e, pelos elos simbólico, sendo representados pela maneira que cada um mantém com a natureza da atividade profissional. Esse movimento é percebido em Inquietude ao referir-se ao tempo que passou na escola, lugar que almeja construir sua carreira profissional, como veremos a seguir.

A percepção do bom professor que Inquietude vem se delineando desde estudante das séries iniciais, refletiu em seu modo de ensinar enquanto estagiário ao afirmar que *apesar de ter planejado a aula, um pouco antes de entrar para a sala, já na escola, foi o momento mais tenso. Estava preocupado em quebrar a visão de que a Matemática é chata, desnecessária, difícil, praticamente impossível de aprender.*

E mesmo durante a aula, fazia suas reflexões sobre o papel do professor e assim, buscou contextualizar os conteúdos para que houvesse melhor aprendizagem e com sentido para os alunos: A respeito disso, o licenciando em matemática narrou: *[...] procurei mostrar a aplicação da Matemática no cotidiano, conhecer um pouco da realidade de cada um, estimulei-os a perguntar. Tentei fazer com que me vissem como um deles (como uma pessoa normal) e por fim quebrar o gelo.*

Inquietude concluiu suas aulas de estágio convicto de que é possível tratar a Matemática de maneira mais formal para estudantes dessa faixa etária (nono ano) e faz algumas ressalvas sobre suas aulas, assim escrevendo: *Notei que as aulas poderiam ser aprimoradas com dinâmicas, jogos e programas matemáticos que facilitem a abordagem de alguns conceitos.*

As narrativas (auto)biografia de Inquietude deixam marcas de como esse sujeito vai se constituindo docente. Ao nos reportarmos à história de elos, transcritos por Josso (2004, p.379), constatamos que “[...] há como em

toda história os bons e maus elos..., que não são bons nem maus em absoluto, evidentemente, mas que são tidos como tais para nós. Efetivamente o que liga é, ao mesmo tempo, enriquecedor e ameaçador, [mas que convoca o narrador] a fazer uso de sua criatividade para habitar diferentemente sua existência”.

Inquietude convida-nos, também, a dialogar com Ciampa (1987), ao tratar a iden-tidade como um conjunto das personagens atuantes em um processo de tensão permanente com os papéis sociais pré-estabelecidos, transformando-se, ainda que algumas vezes, não aparente mudança. Constatamos, nas experiências desse sujeito, o movimento de mudança, da metamorfose. Assim, também, é possível visualizar uma tensão permanente entre o individual e o social, descritas por Dubar (2005).

Percebemos, ainda, como ele desenvolve conhecimentos e crenças gerais acerca do ensino, dos alunos, da escola ou do professor, a matéria que ensina ou pretende ensinar não fica à margem de suas concepções (MARCELO, 2009b). O autor considera que a forma como se conhece uma determinada disciplina ou área curricular afeta a maneira como a mesma será ensinada.

As narrativas (auto)biográficas de Inquietude: algumas considerações

Tomando as questões que propusemos estudar, podemos afirmar que os dados dos memórias de Inquietude corroboram, a partir da análise longitudinal, no entendimento de que o processo de tornar-se professor de Matemática se dá em movimentos alternados, sua história de vida e de formação e, vão deixando pistas de como Inquietude vai se constituindo professor. Portanto, os indícios de constituição da identidade docente nas narrativas (auto)biográficas evidenciam marcas dos modelos de antigos professores (ensino básico e universitário), além de outras formas de identificação, incluindo familiares e amigos, por reflexões sobre as práticas, principalmente, as vivenciadas em espaços formais e não formais, em que realizou o estágio. Esses espaços são mobilizadores de experimentar a futura profissão, ficando evidente que os elos de sua trajetória de escolarização e de formação inicial colaboram com seu processo formativo, isto é, ser professor de matemática.

Nas análises das narrativas de Inquietude, temos a certeza de não haver esgotado o olhar e os estudos sobre esta pesquisa, pois estamos convictas de que a cada dia temos a probabilidade de efetuar novas buscas

(teóricas e coleta de dados) e desvendar outros horizontes. Fato que nos levou a procurá-lo, porém não obtivemos êxito. Mas não vamos desistir, já que fica o desejo de conhecer um pouco mais desse sujeito para saber: será que mantém suas convicções? Como ele tem lidado com sua formação? E a angústia para com o Estágio, foi superada?

Não sabemos... só conseguimos visualizar que sua constituição de identidade docente está em constante movimento, tal como afirma Hall (2006, p.3): “[...] somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, [...] [que] poderíamos nos identificar ao menos temporariamente”, pois sob certas circunstâncias, os diversos elementos e identidades podem articular-se. Articulação é sempre parcial: a estrutura da identidade permanece aberta.

Diante do exposto, os elos de Inquietude oportunizaram ao mesmo revisitar sua história, tendo o presente como referência. No percurso deste participante foi possível visualizar em suas narrativas os nós, laços e elos, que estabeleceu com o mundo e com as pessoas que, de alguma forma, contribuem para a constituição de sua identidade docente, pois como ele mesmo afirmou: *mesmo em meio a toda essa loucura o desejo de me tornar um professor vem se firmando e intensificando*. Assim o vemos: um eterno aprendiz.

Referências

BOLÍVAR, A. Melodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Barreto. (Orgs.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica*. Tomo II. Natal: EDUFERN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p.79-109.

CARRILHO, M. F. P. *Tornar-se professor formador pela experiência formadora: vivências e escrita de si*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil, 2007.

CIAMPA, A. C. *Identidade. A estória do Severino e a História da Severina*. Um ensaio da Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 1987.

DUBAR, C. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 19, n. 62, Apr. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 ago. 2012.

_____. *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Trad. Andréa Stabel M. da Silva. São Paulo: Fontes Martins, 2005.

FARIA, E.; SOUZA, V. L. T. de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. *Psicol. Esc. Educ.* (Impr.), Maringá, v. 15, n. 1, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572011000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 set 2012.

FIORENTINI, D. À Guisa de Prefácio: a dor e a delícia de narrar e escutar histórias de professores. In: TEIXEIRA, I. A. C. et al. *Viver e contar: experiências e práticas de professores de matemática*. São Paulo: Ed. Da Física, 2012. p. 11-20. (Coleção contextos da ciência).

GALVÃO, C. Narrativas em educação. *Ciência & Educação*. v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-132005000200013&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 mar 2013.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

JOSSO, M.-C. *Experiências de Vida e Formação*. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LAROSSA, J. Notas sobre narrativa e identidade (a modo de presentación). In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-27.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sisifo Revista de Ciências da Educação*, n. 08, jan/abr, pp. 7-22. 2009a. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acessado em 20 abr. 2011.

_____. A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*. Belo Horizonte, v.01, n. 01, ago/dez. 2009b. p.109-131.

PASSEGGI, M. C. *Narrativa autobiográfica: uma prática reflexiva na formação docente*. Anais do II Colóquio Nacional da AFIRSE – UNB, 2003. Disponível em: <<http://www.ccsa.ufrn.br/ccsa/docente/conceicao/artpub1.pdf>>. Acesso em: 18 mar 2011.

ROCHA, S. A.; ANDRÉ, M. E. A. D. Os memoriais na licenciatura: narrativas dos entre-espacos da formação docente, In: ROCHA, S. A. (Org). *Formação de Professores: licenciaturas em discussão*. Cuiabá: EDUFMT, 2010. p.77-89.

RUIZ, C.M.; MORENO, M.S. El reto de la formación de los docentes universitarios. Una experiencia con profesores noveles. *Colección Innovación y desarrollo de la calidad de la enseñanza universitaria*. n.3. Universidad de Sevilla, 2000

SOUZA, E. C. (Auto)biografia identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. *Revista Fórum Identidades*, Ano 2, v. 4, 2008, p. 37-50, jul-dez de. Disponível em: <http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARO_FORUM_IND_4/DOSSIE_FORUM>. Acesso em: 12 Jun. 2011.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. (Orgs.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2010.

Data de recebimento: 17.04.2015

Data de aceite: 02.06.2015

AS DISCUSSÕES MATEMÁTICAS NA AULA EXPLORATÓRIA COMO VERTENTE DA PRÁTICA PROFISSIONAL DO PROFESSOR¹

MATHEMATICAL DISCUSSIONS IN THE EXPLORATORY CLASS AS A FEATURE OF TEACHER'S PROFESSIONAL PRACTICE

João Pedro Mendes da Ponte²

Marisa Alexandra Ferreira Quaresma³

RESUMO: Neste artigo analisamos a diversidade de ações que o professor empreende nos momentos de discussão coletiva. A metodologia de investigação é qualitativa e interpretativa com observação participante e gravação vídeo de uma aula de uma professora do 6.º ano. Os resultados mostram momentos produtivos de trabalho que decorrem da abordagem exploratória seguida nesta aula, em que aos alunos não tinham uma forma imediata de resolver a tarefa apresentada, tendo de recorrer a conhecimentos anteriores. Destaca-se a forma de comunicação seguida pela professora, marcada pelo incentivo à participação dos alunos, num registo dialógico, colocando-lhes questões, valorizando as suas contribuições, redizendo as suas intervenções para ajudá-los a evoluir na sua linguagem matemática e estabelecendo, quando necessário, situações de negociação de significados. Destaca-se, também, a atenção aos processos matemáticos por parte da professora, como a representação e o raciocínio, nomeadamente promovendo o estabelecimento de generalizações através de ações de desafiar.

PALAVRAS-CHAVE: ações do professor, discussões matemáticas, tarefas, comunicação, abordagem exploratória.

ABSTRACT: In this article we examine the variety of actions that the teacher undertakes in moments of whole class discussion. The research methodology is qualitative and interpretive with participant observation and recording

¹ Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia por meio de bolsas atribuída a Marisa Quaresma (SFRH/BD/97702/2013).

² Agregado em Educação, Professor catedrático, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa (IE, ULisboa), Lisboa, Portugal. jpponte@ie.ulisboa.pt

³ Mestre em Educação, Assistente convidada, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa (IE, ULisboa), Lisboa, Portugal. mq@campus.ul.pt

video of a class of a grade 6 teacher. The results show productive moments of work resulting from the exploratory approach followed in this class, in which students had no immediate way to solve the task presented, having to rely on previous knowledge. The form of communication followed by the teacher, marked by encouraging the students' participation, in a dialogic way, questioning them, valuing their contributions, revoicing their contributions to help them evolve in their mathematical language and establishing, where necessary, situations of negotiation of meanings. It also stands out the attention the teacher's attention to mathematical processes, as re representing and reasoning, in particular by promoting the establishment of generalizations through actions to challenge.

KEYWORDS: teacher's actions, mathematical discussions, tasks, communication, exploratory approach.

Introdução

Numa abordagem exploratória ou investigativa ao ensino da Matemática, os alunos assumem um papel ativo na interpretação das questões propostas e na construção das suas próprias estratégias de resolução, usando com flexibilidade diversas representações matemáticas. Não dispondo de um método imediato de resolução das questões a resolver, os alunos são chamados a mobilizar o seu conhecimento, construindo e aprofundando a sua compreensão de conceitos, representações, procedimentos e outras ideias matemáticas. São também encorajados a apresentar e justificar as suas ideias aos colegas, desenvolvendo a sua capacidade de comunicação e de argumentação.

Numa aula de cunho exploratório, distinguem-se habitualmente três fases (PONTE, 2005): (i) apresentação e interpretação coletiva da tarefa; (ii) realização da tarefa pelos alunos em pares ou em grupos; e (iii) apresentação e discussão coletiva das estratégias e resultados dos alunos e síntese final. O professor, em lugar de ensinar diretamente procedimentos e algoritmos, mostrando exemplos e propondo exercícios para praticar, promove um trabalho de descoberta guiada, ao mesmo tempo que proporciona momentos de negociação de significados e de discussão coletiva. Neste artigo centramos a nossa atenção no momento de discussão coletiva, durante o qual os alunos são chamados a apresentar e justificar as suas resoluções e a questionar, de forma argumentada, as resoluções dos

seus colegas.

Não pretendemos estabelecer um quadro normativo, indicando o que o professor “deve” ou não fazer, mas sim analisar os fenômenos que têm lugar neste momento da aula, de modo a compreender as situações que ocorrem e as alternativas a que se pode recorrer. Na verdade, numa aula deste tipo pode surgir uma grande diversidade de situações em função do nível etário dos alunos, da sua capacidade matemática, da cultura da sala de aula, dos tópicos em estudo, bem como por influência de fatores como as preocupações do professor com a avaliação dos alunos, as determinações da escola e do coletivo de docentes sobre a gestão curricular, os manuais escolares e outros recursos disponíveis, as condições físicas da sala de aula, as perspectivas que os pais têm sobre o ensino da Matemática, etc. Desse modo, não visamos estabelecer normas gerais a serem seguidas em todas as situações. O nosso propósito é essencialmente analítico, procurando contribuir para a construção de um quadro conceptual que possa ser útil a investigadores e professores na análise e na compreensão de situações de discussão conduzidas no quadro de uma abordagem exploratória. Neste artigo, especificamente, procuramos analisar a diversidade de ações que o professor é chamado a empreender nos momentos de discussão coletiva.

Ações do professor na abordagem exploratória

A abordagem exploratória é marcada pela natureza das tarefas propostas, pelas formas de organização do trabalho dos alunos e pelo tipo de comunicação que tem lugar na sala de aula. Em primeiro lugar, as tarefas são de importância fundamental pela atividade dos alunos a que podem dar origem. Na verdade, como indicam Christiansen e Walther (1986), o que os alunos aprendem na aula de Matemática resulta principalmente da atividade que eles próprios realizam e da reflexão que efetuam sobre essa mesma atividade. Por isso, é fundamental escolher tarefas apropriadas, que possam servir de base a uma atividade matemática rica e multifacetada por parte dos alunos. De acordo com Ponte (2005), é também importante que as tarefas assumam uma natureza diversificada, incluindo exercícios, problemas, investigações e explorações. Os *exercícios* são tarefas estruturadas de desafio reduzido que visam sobretudo a consolidação de conhecimentos e os *problemas* são tarefas estruturadas de desafio elevado que visam a aplicação criativa dos conhecimentos que o aluno já possui.

Pelo seu lado, as *investigações* são tarefas abertas de desafio elevado que visam tanto o desenvolvimento de novos conceitos como o uso criativo de conceitos já conhecidos e as *explorações* são tarefas abertas de desafio reduzido que visam, sobretudo a construção de novos conceitos. Ao professor cabe selecionar as tarefas de acordo com os objetivos definidos para cada aula, tendo em atenção a sua adequação aos alunos a que se destinam.

Em segundo lugar, na realização dessas tarefas na sala de aula podem-se usar diferentes modos de trabalho. Uma possibilidade é o modo *coletivo*, com o professor a interagir com todos os alunos e estes a interagirem igualmente entre si. Outras possibilidades são o trabalho em *grupo* e aos *pares*, tendo em vista proporcionar aos alunos a possibilidade de trocarem impressões uns com os outros, ajudando-se mutuamente. Deste modo, os alunos podem participar em dois níveis do discurso da aula – o coletivo e o privado, que desenvolvem com os seus colegas. Pode-se também usar o trabalho *individual*, favorecendo o desenvolvimento da capacidade de concentração e reflexão do aluno.

Finalmente, em terceiro lugar, a comunicação em sala de aula marca de modo decisivo as oportunidades de aprendizagem dos alunos (BISHOP; GOFFREE, 1986; FRANKE; KAZEMI; BATTEY, 2007). Esta comunicação pode ser *unívoca*, quando é dominada pelo professor, ou *dialógica*, quando a contribuição dos alunos é fortemente valorizada (PONTE, 2005). É ao professor que cabe definir os padrões de comunicação, propor as tarefas a realizar e estabelecer os modos de trabalho na sala de aula mas deve fazê-lo em permanente negociação com os alunos – o que, por vezes, não é nada fácil. Um aspeto muito importante do seu trabalho é o modo como procura ajudar de forma discreta os alunos a apropriar-se da linguagem matemática correta, usando, sobretudo processos de “redizer”, isto é, reformulando as afirmações dos alunos numa linguagem progressivamente mais correta. Além disso, o professor pode assumir em exclusivo o papel de *autoridade matemática* ou partilhá-lo com os alunos, procurando estimular a sua capacidade de raciocínio e argumentação.

Uma forma particular da comunicação são as discussões matemáticas, com diversos intervenientes, que assumem, todos eles, um papel de autoridade em relação às suas ideias. Um exemplo clássico é dado pela aula ficcionada de Lakatos (1978), onde os alunos alfa, beta e gama e o

professor, num ambiente de acesa discussão, apresentam conjecturas, argumentos, contraexemplos, novas conjecturas e novos contraexemplos, provando e refutando afirmações sobre poliedros, e construindo desse modo novo conhecimento matemático. Um outro exemplo, desta vez com base em aulas reais, é dado por Lampert (1990), mostrando como alunos do 5.º ano apresentam as suas resoluções e justificam os seus raciocínios em questões envolvendo potências. São exemplos muito interessantes, mas coloca-se naturalmente a questão de saber o que é necessário para que elas possam ocorrer.

Um ponto de partida fundamental é, evidentemente, a tarefa proposta. Num exercício, o que está em causa é a seleção e aplicação de um método de resolução já conhecidos dos alunos, e usualmente será difícil que possa dar origem a uma discussão interessante. Para que isso aconteça, é vantajoso que a tarefa assuma características desafiantes e propicie uma diversidade de estratégias por parte dos alunos que possam depois ser comparadas e avaliadas. Além disso, é necessário que os alunos tenham oportunidade de trabalhar de modo produtivo na tarefa, organizando as suas resoluções para apresentar aos colegas.

Nestas condições, cabe ao professor preparar o momento de discussão, aproveitando o melhor possível o trabalho realizado pelos alunos e o tempo de aula disponível. Para o efeito, Stein, Engle, Smith e Hughes (2008) propõem o que designam por “cinco práticas” que vão além do “mostrar e dizer”: (i) antecipar as possíveis dificuldades dos alunos; (ii) monitorizar o trabalho dos alunos, recolhendo a informação necessária; (iii) seleccionar os aspetos a salientar durante a discussão; (iv) sequenciar as intervenções dos alunos; e, já durante a discussão, (v) estabelecer conexões entre as diversas resoluções dos alunos. Uma preparação feita nestas condições é um apoio importante à condução da discussão, mas devemos ter em atenção que esta envolve muitos aspetos para além do estabelecimento de conexões, que é impossível prever antes de esta ter início, e que o professor deve estar preparado para enfrentar. Daí a necessidade de olhar mais de perto para a dinâmica dos momentos de discussão.

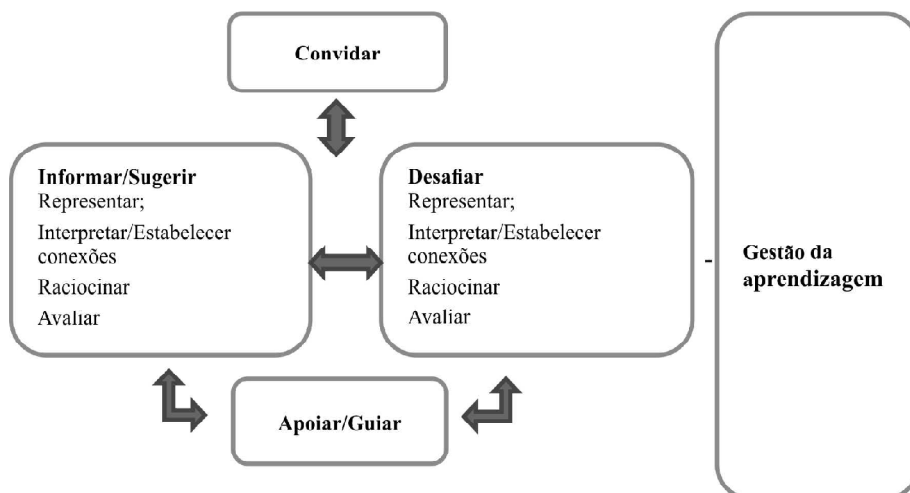
Focando a sua atenção nos momentos de discussão propriamente dita, Wood (1999), num trabalho realizado numa aula do ensino primário, chama a atenção para as potencialidades da exploração de desacordos entre

os alunos como pontos de partida para momentos frutuosos de discussão. Sempre que dois alunos estão em desacordo, o professor orienta que justifiquem as suas posições e encoraja os restantes alunos a associarem-se à discussão. A autora mostra como esta estratégia pode proporcionar excelentes momentos de argumentação na sala de aula. Mais recentemente, Cengiz, Kline e Grant (2011) desenvolveram um quadro de análise para as ações do professor no momento em que conduz discussões matemáticas. Propõem uma distinção entre três tipos de ações fundamentais, cujo objetivo é levar os alunos a apresentar os seus métodos (*eliciting actions*), a apoiar a sua compreensão concetual (*supporting actions*), e a alargar ou aprofundar o seu pensamento (*extending actions*). Nessa perspetiva, a aula será tanto mais conseguida, quanto mais frequentes e eficazes forem as ações deste último tipo. Pelo seu lado, Potari e Jaworski (2002), para analisar o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula, criaram o modelo da tríade de ensino (*teaching triad*), com três elementos principais: desafio matemático, sensibilidade aos alunos e gestão da aprendizagem.

Integrando elementos destes diferentes modelos, Ponte, Mata-Pereira e Quaresma (2013) desenvolveram um quadro de análise para os momentos de discussão, que distingue entre as ações do professor diretamente relacionadas com os tópicos e processos matemáticos e ações que têm a ver com a gestão da aprendizagem (Figura 1). Centrando a sua atenção nas ações relacionadas com os aspetos matemáticos, distinguem quatro tipos fundamentais:

- Convidar, ações cujo objetivo é iniciar uma discussão;
- Apoiar/guiar, ações que pretendem conduzir os alunos na resolução de uma tarefa através de perguntas ou observações e que apontam, de forma explícita ou implícita, o caminho que estes podem seguir;
- Informar/sugerir, ações em que o professor introduz informação, dá sugestões, apresenta argumentos ou valida respostas dos alunos;
- E, finalmente, desafiar, ações em que o professor procura que os alunos assumam o papel de produzir novas representações, interpretar um enunciado, estabelecer conexões, ou formular um raciocínio ou uma avaliação.

Figura 1: Quadro de análise para as ações do professor



Fonte: Ponte; Mata-Pereira; Quaresma, 2013.

Estes quatro tipos de ações podem encontrar-se em aulas de características muito diversas, mas com frequência diferente e também num papel diferente que é interessante estudar.

Em qualquer destas ações reconhecem-se aspetos fundamentais de processos matemáticos como *representar* (tanto na mesma linguagem como mudando para outra representação), *interpretar* (redizendo por meio de palavras suas e estabelecendo conexões com outros conceitos), *raciocinar* (fazendo inferências, isto é, tirando novas conclusões, de forma fundamentada, de informação já existente) e *avaliar* (fazendo julgamentos gerais sobre aspetos relacionados com a resolução da tarefa).

Como indica Bruner (1999), as representações podem ser ativas, icónicas ou simbólicas, envolvendo linguagem oral e escrita, gestos, desenhos e diagramas e símbolos matemáticos. Sem representações é impossível trabalhar em Matemática e, em grande medida, o sucesso da resolução de um problema decorre de uma escolha apropriada das representações a usar. A interpretação (*sense making*) é essencial, para que o trabalho em Matemática faça sentido, o que requer uma compreensão tanto da natureza global da tarefa como dos seus aspetos de detalhe, em relação com outros conceitos e experiências. O raciocínio inclui fazer conjecturas e generalizações (raciocínio indutivo e abduativo) e apresentar

justificações (raciocínio dedutivo), eventualmente organizadas em cadeias de inferências (demonstrações). Finalmente, a avaliação inclui todos os aspetos de natureza global, que levam a apreciar o valor de um conceito, de uma representação ou de uma estratégia de resolução de uma tarefa.

Metodologia de investigação

De seguida, apresentamos um episódio ocorrido durante a discussão de uma tarefa que visava levar os alunos do 6.º ano (11 anos) a desenvolver a noção de operador no contexto da resolução de problemas tendo em vista analisar as ações do professor. Durante uma parte da aula os alunos trabalharam aos pares e na outra parte realizou-se a discussão coletiva. A professora que conduz a aula (a segunda autora deste artigo) tem 6 anos de experiência, e procura pôr em prática nas suas aulas uma abordagem exploratória. Participam também na aula os alunos de uma turma do 6.º ano de uma escola básica rural do ensino público, de uma zona considerada socialmente desfavorecida, a 50 km de Lisboa. Os pais dos alunos, em geral, são de classe baixa ou média-baixa com habilitações que, na sua maioria, não vão além do ensino fundamental. A turma tem 19 alunos, dos quais 4 já reprovaram em anos anteriores e cujas idades variam entre 12 e 17 anos, revela reduzido empenho e poucos hábitos de trabalho. As aulas foram registadas em vídeo, sendo as discussões coletivas integralmente transcritas. A análise dos dados começou por identificar os segmentos na discussão da resolução de cada tarefa, codificando as ações do professor de acordo com as categorias apresentadas na Figura 1. De seguida, procuramos estabelecer relações entre estas ações e eventos marcantes no que respeita às interpretações, representações e raciocínios (generalizações e justificações) realizadas pelos alunos.

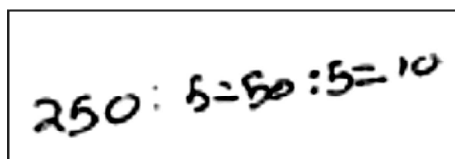
Este episódio tem por base uma tarefa que pede aos alunos que usem frações como operadores multiplicativos para determinar uma parte de um todo. É uma situação contextualizada, envolvendo uma grandeza discreta, onde a informação é dada sob a forma de números inteiros e frações. Espera-se que o resultado seja um número inteiro, pedindo-se ainda uma justificação da resposta. Trata-se de uma tarefa de natureza exploratória, pois os alunos não tinham ainda resolvido situações deste tipo na aula de Matemática, pelo que teriam de dar sentido à questão e procurar uma forma de resolvê-la.

Tarefa. Para a sua festa de aniversário, Rita comprou 250 rebuçados para dar aos seus amigos. Decidiu dar $\frac{1}{5}$ aos colegas da natação, $\frac{3}{10}$ aos colegas da escola e guardou $\frac{2}{10}$ para dar aos convidados da sua festa de aniversário. Quantos rebuçados deu Rita aos colegas da natação? Justifique a tua resposta.

Segmento 1 – Uma resposta errada como ponto de partida

Depois dos alunos terem resolvido esta tarefa aos pares, a professora inicia a discussão coletiva convidando alguns dos que tinham obtido respostas erradas a apresentarem a sua resolução. Procura, assim, criar oportunidades para o confronto de ideias e o surgimento de explicações e justificações. Daniel aceita o convite e vai ao quadro apresentar a resolução que tinha feito em conjunto com Marco, tendo mostrado diversas operações com números inteiros (figura 2).

Figura 2: Resolução inicial de Daniel.



Handwritten calculation on a board: $250 : 5 = 50 : 5 = 10$

Fonte: Figura elaborada pelos autores, 2015.

Para focar a atenção de todos os alunos, parte dos quais, entretanto, já estavam alheados da tarefa, a professora recorda novamente o enunciado e pede a Daniel que explique oralmente o seu raciocínio. O aluno afirma que “já está tudo explicado” nos cálculos registados no quadro, mostrando dificuldade em justificar de forma mais explícita a sua resposta. Para ele, os cálculos continham todas as justificações necessárias. Perante isso, a professora reforça o convite, insistindo com o aluno para que explique oralmente como resolveu a questão e encoraja-o a falar, ao mesmo tempo em que procura evitar que os colegas se intrometam:

Professora: Não está aí explicado Daniel... Eu não percebo, eu olho para aí [...]. E, preciso da tua ajuda. [...] Deixem lá o Daniel explicar [...] A forma como [...] que ele pensou.

Daniel: Na natação, 250 é o número dos rebuçados a

dividir por 5 que é o denominador, para ver quanto é que valia, ao todo [...].

Daniel acaba por dizer que, para saber quantos rebuçados recebem os colegas da natação, dividiu 250 por 5. Implicitamente está a dizer que, para determinar $\frac{1}{5}$ de certa quantidade, tem de dividir por 5. O processo usado pelo aluno está correto, mas a professora considera a explicação insuficiente, pelo que lhe pede para explicitar onde intervém a fração indicada no enunciado, completando a sua resolução com essa informação. Em seguida, guia o aluno na continuação da sua explicação, ajudando-o a completar a sua representação e procurando dar elementos ou colocando questões que apoiem a interpretação da situação (figura 3).

Figura 3: Resolução de Daniel, completada pelo aluno após as sugestões da professora.

The image shows a handwritten mathematical solution. On the left, the fraction $\frac{1}{5}$ is written vertically. An arrow points from this fraction to the number 250. Below 250, the word 'rebuçados' is written. To the right of 250, the calculation $250 : 5 = 50$ is written. Below 50, the word 'rebuçados' is written again. To the right of the calculation, there are two annotations: '10 -> quanto vale $\frac{1}{5}$ ' and 'denominador'. Arrows point from these annotations to the number 5 in the calculation.

Fonte: Figura elaborada pelos autores, 2015.

Professora: Então põe lá por baixo de natação, põe lá a fração, se faz favor, só para nós percebermos o que é que tu estás a dizer... por baixo da palavra natação, mete a fração dos rebuçados que ela deu aos meninos da natação, qual foi a fração?

Alunos: $\frac{1}{5}$.

Professora: Isso, OK, só para nós percebermos do que é que tu estás a falar... então quando tu dizes que dividiste por 5 é porque 5 é o denominador dessa fração $\frac{1}{5}$... Continua...

Daniel: E deu 50.

Professora: E o que é que representa esse 50?

Daniel: Esse 50 significa quanto é que vale este 5 (aponta para o denominador da fração $\frac{1}{5}$)... E fiz 50 a dividir por 5 outra vez por causa do denominador para ver quanto é

que valia este 1. Deu 10... então deu... fiz... 10 vezes o numerador e deu 10, acho que deu 10 rebuçados...

Na sua resolução, Daniel e Marco tinham usado duas vezes o operador $\frac{1}{5}$. Por isso, quando Daniel refere que obteve 50, a professora pergunta-lhe o que representa esse valor. Trata-se da questão crítica, que assume uma natureza desafiante, pois o aluno não interpretou o 50 como o número de rebuçados que são dados aos meninos da natação e calculou novamente $\frac{1}{5}$ do valor obtido. Ou seja, Daniel não interpreta a sua resposta nos termos do contexto do enunciado, e indica apenas os cálculos que efetuou para obter 50. A sua explicação é puramente “computacional” e sem qualquer ligação com o contexto do problema. Neste ponto, a professora toma uma decisão importante – em vez de corrigir o erro de Daniel, desafia outros alunos da turma a tomarem posição, procurando promover o surgimento de manifestações de desacordo, o que dá origem a um novo segmento.

Segmento 2 – Análise de duas respostas corretas

Em resposta ao desafio da professora, surgem de imediato diversas manifestações de desacordo, sendo vários os alunos que mostram estranheza ou dizem que a resolução de Daniel está errada:

Alunos: E deu 10 rebuçados?
Eu acho que não...
Eu acho que é 50 só...
Eu também, eu acho que dá 50...
Eu acho que também deu 50...

Um destes alunos, Jaime, pede para mostrar o seu raciocínio e a professora dá-lhe a palavra. Este, em vez de apresentar argumentos para rebater o raciocínio do colega, prefere apresentar o seu próprio raciocínio que se baseia na representação decimal. Assim, transformou em numeral decimal, obtendo 0,2, e usou este valor como operador multiplicativo (Figura 4). Jaime percebe que o resultado de Daniel está incorreto porque não é igual ao seu, mas não consegue identificar (e muito menos explicar) o erro do colega.

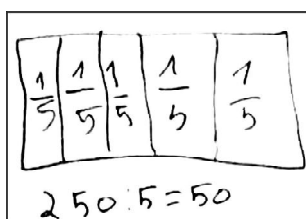
Figura 4: Resposta de Jaime

Handwritten work showing the calculation: $\frac{1}{5} = 0,2$ and $0,2 \times 250 = 50$.

Fonte: Figura elaborada pelos autores, 2015.

Os alunos aceitam a resolução de Jaime sem oposição. Um deles, Vasco, já habituado a que na aula de Matemática sejam apresentadas resoluções diferentes, afirma que há ainda outra forma de resolver a questão. Esta oferta é, naturalmente, muito bem vinda por parte da professora, pois poderá ajudar a estabelecer conexões entre várias resoluções. O aluno apresenta então a sua resolução, que tem por base uma representação em diagrama (um retângulo dividido em “fatias”) que, daí em diante, passa a servir de referência na discussão (Figura 5).

Figura 5: Resposta de Vasco.



Fonte: Figura elaborada pelos autores, 2015.

Vasco explica que cada parte da figura representa $\frac{1}{5}$ e que, para saber o valor de cada “fatia”, dividiu 250 por 5, obtendo como resultado 50 rebuçados que seriam para os colegas da natação. Deste modo, é feita a conexão entre as representações $250 \times \frac{1}{5}$ (uma nova operação para os alunos, envolvendo um número natural e uma fração), a representação $250 : 5$ (uma operação já conhecida, envolvendo números naturais, expressa em linguagem simbólica) bem como com uma representação em diagrama do processo de dividir um todo em cinco partes iguais.

Desta forma, o modo como a professora encorajou Daniel a apresentar o seu raciocínio criou condições para o surgimento de expressões

de desacordo por parte de diversos alunos e para a oferta espontânea de Jaime e depois também de Vasco para apresentarem a sua resolução. Este último aluno, introduz uma nova representação, em diagrama, que ajuda os alunos da turma a ver que é a quinta parte da unidade, ou seja, a unidade dividida em cinco partes iguais. Note-se, porém, que esta explicação feita por Vasco, não é compreendida de imediato por todos os alunos e, por isso, a professora volta a retomá-la nos segmentos seguintes.

Segmento 3 – Comparação de uma resposta correta e outra incorreta

Considerando que a questão ainda não está completamente esclarecida a professora retoma então o desacordo entre a resolução de Daniel e dos outros alunos. Assumindo que a resolução de Vasco é a mais facilmente compreensível, foca-se na comparação entre esta resolução e a de Daniel:

Professora: Mantém-se o nosso problema... Quantos rebuçados demos aos colegas da natação? 10 ou 50?

Guilherme responde de imediato 50, mas a professora fica sem saber o que pensa a maioria dos alunos da turma. Decide então fazer um rápido levantamento dos alunos que apoiam uma ou outra resolução:

Guilherme: 50.
Professora: 50, porquê? Então vocês acham... Quem é que acha que é 50, mete o dedo no ar. Ah, muito bem, então... Acham que é 50. E não acham que é 10... Então porque é que não é 10?

Verificando ser elevado o número de alunos que defendem a resolução de Vasco, a professora desafia-os a apresentarem argumentos contra a resolução de Daniel. Um dos alunos diz "porque essa está mal", argumento que a professora não aceita como válido, pedindo uma justificação mais completa:

Professora: Calma... Porque sim, não é resposta. Vamos lá tentar... Jaime porque é que tu achas que não é 10? E não aceito como resposta, "porque acho que é 50". OK, essa parte eu já percebi. Agora quero que me tentes

explicar porque é que (...) aquela resolução não está correta.

Perante este desafio, Jaime avança então com uma explicação tendo por base o diagrama apresentado por Vasco:

Jaime: Não sei da minha, mas sei da do Vasco. Aquilo tudo vale... [...]

Guilherme: 250.

Jaime: Vale 250 rebuçados e cada parcela daquilo vale $\frac{1}{5}$. E aquilo depois é... Aquilo está só a pedir $\frac{1}{5}$ e a gente, vamos ver, ou seja, em número decimal quanto é que vale cada parcela daquelas e ela só pede $\frac{1}{5}$ para cada [...] por isso, aquilo tudo ali vale 50.

Guilherme: É só uma parcela.

Deste modo, Guilherme ajuda Jaime na sua explicação e corrobora os argumentos de Jaime e Vasco.

A professora lança então um novo desafio, procurando que os alunos indiquem as diferenças entre as duas resoluções:

Professora: Então porque é que... Então o que é que aconteceu aqui? O que é que aconteceu aqui Daniel (aponta para a resolução deste aluno), qual é que é a semelhança e qual é que é a diferença (entre as resoluções de Daniel e de Vasco)... Onde é que aconteceu aqui a diferença entre esta resolução e aquela resolução? Há ali uma diferença...

Daniel: É dividir o 50 por 5.

Daniel reconhece então que a diferença está na divisão de 50 por 5 que os seus colegas não fizeram, o que leva a professora a procurar saber por que razão fez essa operação:

Professora: Porquê? Porque é que dividiste o 50 por 5?

Daniel: Pensava que... Para ver quanto é que valia os 5.

Professora: Mas aqui, quando aqui chegaste o que é que

significa dividir por 5, o que é que significa este dividir por 5? Quando tu dividiste isto por 5 aqui estavas no fundo a encontrar o quê?

Aluno: O 50.
Guilherme: $\frac{1}{5}$.

A professora desafia Daniel a dar uma justificação para ter dividido 50 por 5. Contudo, mais uma vez, o aluno responde apenas com o resultado da operação e não consegue atribuir significado à sua própria resolução e, por consequência, ao resultado obtido no contexto do problema. Por fim, é de novo Guilherme, que intervém, indicando que se procurava determinar $\frac{1}{5}$, o que equivale a dividir por 5. Daniel não se manifesta – não se sabe se terá sido vencido ou convencido. É algo que a professora procurará saber numa próxima oportunidade.

Para finalizar esta discussão a professora promove ainda uma negociação de significado da expressão $\frac{1}{5}$ relacionando-a com a “quinta parte” e voltando a fazer referência à representação em diagrama de Jaime.

Professora: $\frac{1}{5}$. Digam lá outra forma de dizer $\frac{1}{5}$... Como é que vocês no 1.º ciclo diziam $\frac{1}{5}$... Antigamente vocês não lhe chamavam $\frac{1}{5}$... Como é que vocês antigamente diziam a metade? Oh! ... Já disse já disse... Como é que vocês diziam? Chamavam-lhe metade. Como é que vocês diziam no 1.º ciclo?

Guilherme: Terça parte.

Professora: A terça parte, OK. Então aqui quando vocês dividem por 5 o que é que vocês estão a fazer?

Edgar: A quinta parte...

Professora: Estão a determinar quanto é que é a quinta parte de...

Aluno: 250.

Professora: 250, e, perceberam... Que este todo são os e se nós dividirmos os , ou seja, o todo em 5 partes iguais encontramos ... a...

Juliana: ... A quinta parte.

Professora: Ah! Descubro a sua quinta parte! Muito bem... Então eu fiz... 5 caixinhas e distribuí da mesma forma, os 250 rebuçados pelas 5 caixinhas... Sim?

Neste segmento é importante destacar a exploração do desacordo

entre as resoluções feita pela professora. Esta desafia os alunos a compararem as resoluções apresentadas e a encontrar o erro cometido por Daniel, o que é feito com o contributo de diversos alunos. Finalmente, a professora aproveita para promover uma negociação do significado do que é a “quinta parte”.

Segmento 4 – Generalização: como multiplicar uma fração por um número natural

Depois de ter sido discutido o erro de Daniel e clarificado que determinar a quinta parte corresponde a dividir uma quantidade por 5, a professora desafia os alunos a fazerem uma generalização:

Professora: Que é a mesma coisa, é a mesma coisa...
Muito bem. É a relação é poder fazer assim... Então vamos tentar chegar a uma conclusão mais geral, diz-me lá...

Rui: Sempre que quisermos fazer uma conta dessas ...

Professora: Sim.

Rui: É só dividir o denominador pela coisa que estiver antes [...] que neste caso são os rebuçados.

Professora: Como é que é, explica lá... Dá lá mais exemplos...

Rui: Por exemplo, , se for outro exemplo, quantos rebuçados? 150 por exemplo... Sempre que há contas dessas, eu posso fazer o 4 ou o denominador a dividir pelo número. E vai dar o resultado.

Tal como os colegas, também Rui apresenta dificuldade de comunicação trocando o nome dos termos da fração e da divisão. Contudo, compreende-se que pretende dizer que, numa situação em que uma fração unitária tem o significado operador, basta dividir o cardinal do conjunto dado pelo denominador dessa fração

Perante a generalização feita por Rui, ainda que numa linguagem pouco correta, a professora decide desafiá-lo a aplicar a sua generalização a frações não unitárias: “Então agora, vou fazer-te uma pergunta... Isso aplica-se se eu tiver?” Rui tenta encontrar uma relação, mas não consegue e acaba por desistir. Então Guilherme pede para intervir e acaba por alargar a generalização de Rui à multiplicação de um número natural por uma fração não unitária:

Guilherme: Posso professora?
Professora: Podes. Guilherme diz-me lá... Achas que está bem, ou achas que está mal e porquê... Qual é que é aquele resultado que tu achas que...
Guilherme: Eu acho que... Pode-se fazer da mesma maneira só que tem que se acrescentar uma coisa...
Professora: Temos de acompanhar... Oh Rui, aquela é a tua... Ele está a dizer que é mentira, tu tens que a defender... Olha Guilherme, continua lá a explicar então.

A professora começa por guiar a explicação de Guilherme pedindo-lhe que se pronuncie sobre o que já havia sido apresentado pelo colega. Como Rui parece ter desistido da discussão com Guilherme, a professora convida-o a ouvir os argumentos deste último tentando que se mantenha envolvido no diálogo e na elaboração de argumentos que o levem a ultrapassar a sua dificuldade na compreensão da multiplicação de um número natural por uma fração não unitária.

Apesar de mostrar compreender a situação em causa, também Guilherme mostra dificuldade na utilização da linguagem matemática, pelo que, a professora decide apoiar a sua explicação redizendo as suas afirmações de modo matematicamente mais correto:

Guilherme: Pode-se fazer 150 a dividir por 4... [...]
Guilherme: Podemos fazer da mesma maneira porque podemos fazer... 4 a dividir por 150 dá 37,50.
Professora: Vá 150 a dividir por 4, vá, tomem lá atenção...
Guilherme: 150 a dividir por 4, depois fazemos o resultado vezes o denominador.
Professora: O de cima ou o de baixo?
Guilherme: O de cima...
Professora: Ah, o numerador.
Guilherme: Numerador...
Professora: Ok, vamos então, vamos ver, vamos avançar... então faríamos... o que é que significa fazer... quanto é que dá 150 a dividir por 4. Primeiro eu tenho que saber o que é que significa 150 a dividir por 4... o que é que é este 37,5.
Guilherme: É de 150.
Professora: É de 150, OK. Então... Eu aqui quero... Quantos quartos?

Guilherme: 2 quartos! Por isso é que vamos fazer vezes 2.

Deste modo, com a ajuda da professora, Guilherme consegue reformular corretamente a generalização de Rui e responder ao desafio colocado pela professora.

Neste segmento, a professora desafia os alunos a fazerem uma generalização sobre o que poderá ser a multiplicação de uma fração qualquer por um número natural. Nesta turma, os alunos raramente tomam iniciativa de fazerem generalizações, mas quando questionados nesse sentido mostram conseguir fazê-lo. Destaca-se ainda o sucessivo questionamento da professora que leva os alunos a melhorarem as suas explicações bem como o cuidado em redizer as afirmações dos alunos para que estes possam aperfeiçoar a sua linguagem matemática.

Conclusão

Neste artigo, vemos uma professora de Matemática conduzindo uma discussão coletiva relativamente a uma tarefa de natureza exploratória. A professora inicia a discussão com uma análise de uma resposta errada de um aluno, que tinha previamente identificado como tendo um ponto de partida promissor para a discussão. Em seguida, aceita o pedido de outros alunos para apresentarem as suas respostas, sendo analisadas duas respostas baseadas em diferentes representações – numeral decimal e diagrama. Num terceiro momento, a professora promove a comparação detalhada entre a resolução (correta) baseada no diagrama e a representação (incorreta) inicial. Finalmente, procura levar os alunos a formular verbalmente a generalização que constituiu o objetivo da aula, respeitante à multiplicação de uma fração por um número natural.

No decurso da condução da discussão coletiva, a professora realiza diversas ações decisivas. No primeiro segmento, a maioria das suas ações vai ao sentido de apoiar/guiar um aluno, Daniel, a apresentar a sua resolução. Neste segmento a professora tem duas ações fundamentais de natureza desafiante – a primeira quando pergunta ao aluno o que significa o 50 que ele obteve nos seus cálculos e a segunda quando desafia os restantes alunos a tomarem posição perante a resolução do colega. O ponto-chave está na interpretação do significado dos cálculos e do valor obtido. No segundo segmento, a professora convida outros alunos a apresentarem as suas

resoluções e as suas intervenções são discretas, sobretudo de apoiar/guiar. A professora aproveita a introdução de uma representação em diagrama por parte de um aluno para servir de apoio à discussão que se segue desse momento em diante, procurando, além disso, que se estabeleçam conexões entre as diversas representações. Deste modo, os aspetos de representação adquirem aqui grande proeminência. No terceiro segmento, a professora lança dois desafios aos alunos – compararem as diferentes resoluções e encontrarem o erro na resolução de um aluno. A representação tem também aqui um papel destacado e, na parte final, a professora promove um momento de negociação do significado de “quinta parte” que envolve, sobretudo, interpretação – noção que está presente desde o princípio, mas que nem todos os alunos parecem compreender completamente. Finalmente, no quarto segmento, a professora lança o desafio aos alunos de formularem uma generalização relativa à multiplicação de uma fração por um número natural, o que, sustentado por ações de apoiar/guiar, nomeadamente redizendo as suas contribuições, conduz os alunos à generalização pretendida, primeiro numa forma simples (para frações unitárias) e depois numa forma mais geral (para quaisquer frações). Nestes segmentos importa destacar, sobretudo, dois aspetos: o modo como a professora promove o surgimento de uma situação de desacordo e explora essa situação bem como o desafio que coloca aos alunos ao pedir-lhes uma generalização.

Os segmentos analisados mostram momentos produtivos de trabalho que decorrem da abordagem exploratória seguida nesta aula, em que foi proposta uma tarefa aos alunos que estes não poderiam resolver de uma forma imediata. Na verdade, para resolvê-la, os alunos tinham de recorrer aos seus conhecimentos anteriores relativos à operação de multiplicação de uma fração por um número natural. Para além da tarefa, destaca-se, também a forma de comunicação promovida pela professora, marcada pelo incentivo à participação dos alunos, num registo essencialmente dialógico, colocando-lhes questões, valorizando as suas contribuições, redizendo as suas intervenções para ajudá-los a evoluir na sua linguagem matemática e estabelecendo, quando necessário, situações de negociação de significados. Destaca-se, também, a atenção da professora aos processos matemáticos, com destaque para a representação e o raciocínio, nomeadamente promovendo o estabelecimento de generalizações.

Referências

BISHOP, A.; GOFFREE, F. Classroom organization and dynamics. In: CHRISTIANSEN, B.; HOWSON, A. G.; OTTE, M. (Eds.), *Perspectives on mathematics education*. Dordrecht: Reidel, 1986. p. 309-365.

BRUNER, J. *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio d'Água, 1999.

CHRISTIANSEN, B.; WALTHER, G. Task and activity. In CHRISTIANSEN, B.; HOWSON, A. G.; OTTE, M. (Eds.), *Perspectives on mathematics education*. Dordrecht: Reidel, 1986, p. 243-307.

CENGIZ, N.; KLINE, K.; GRANT, T. J. Extending students' mathematical thinking during whole-group discussions. *Journal of Mathematics Teacher Education*, v. 14, p. 355-374, 2011.

FRANKE, M. L.; KAZEMI, E.; BATTEY, D. (2007). Understanding teaching and classroom practice in mathematics. In Lester, F. (Ed.), *Second handbook of mathematics teaching and learning*. Greenwich, CT: Information Age, 2007, p. 225-256

LAKATOS, I. *A lógica do descobrimento matemático: Provas e refutações* (Tradução de N. C. Caixeiro). Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

LAMPERT, M. When the problem is not the question and the solution is not the answer: Mathematical knowing and teaching. *American Educational Research Journal*, v. 27, n. 1, p. 29-63, 1990.

PONTE, J. P. Gestão curricular em Matemática. In GTI (Ed.), *O professor e o desenvolvimento curricular*. Lisboa: APM, 2005. p. 11-34.

PONTE, J. P.; MATA-PEREIRA, J.; QUARESMA, M. Ações do professor na condução de discussões matemáticas. *Quadrante*, v. 22, n. 2, p. 55-81, 2013.

POTARI, D.; JAWORSKI, B. Tackling complexity in mathematics teaching development: Using the teaching triad as a tool for reflection and analysis. *Journal of Mathematics Teacher Education*, v. 5, p. 351-380, 2002.

STEIN, M. K.; ENGLE, R. A.; SMITH, M.; HUGHES, E. K. Orchestrating productive mathematical discussions: Five practices for helping teachers move beyond show and tell. *Mathematical Thinking and Learning*, v. 10, p. 313-340, 2008.

WOOD, T. Creating a context for argument in mathematics class. *Journal for Research in Mathematics Education*, v. 30, n. 2, p. 171-191, 1999.

Data de recebimento: 21.04.2015

Data de aceite: 02.06.2015

**PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: O DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA EM AULAS DE
MATEMÁTICA**

**TEACHER BEGINNER PROGRAM: PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF
PEDAGOGY STUDENTS IN MATHEMATIC CLASSES**

Klinger Teodoro Ciriaco¹
Rosiclér Gomes Soares²

RESUMO: Esse artigo resulta de uma pesquisa vinculada à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/Campus de Naviraí e teve como objetivo compreender possíveis contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – para o desenvolvimento profissional em aulas de Matemática no Ensino Fundamental. Para tal, recorremos aos pressupostos da pesquisa qualitativa, ao discutirmos bases de iniciação à carreira por meio de dados obtidos em entrevistas semiestruturadas, leitura e transcrição de informações dos diários de campo de 4 bolsistas, sendo duas do 4º e duas do 8º semestre de Pedagogia. Da análise de dados concluímos que: **a)** a participação no programa foi essencial para o conhecimento teórico-prático no ato da intervenção pedagógica no espaço escolar; **b)** houve dificuldades nas aulas, contudo, a reflexão das ações possibilitou buscar formas de superação e; **c)** a aproximação com a escola permitiu compreender a realidade educacional mesmo antes de iniciar na docência.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID, formação matemática dos professores, iniciação à docência.

ABSTRACT: This paper results from a study connected with the Federal University of Mato Grosso do Sul – UFMS/Campus of Naviraí who purpose was to understand possible contributions of the Institutional Program of Scholarships for Beginner Teachers – PIBID – towards the professional development in Mathematic classes for Elementary School. For such, we utilized the assumptions of qualitative research, when discussing the grounds for the beginning of the teaching career by using data

¹ Mestre e Doutorando em Educação (Educação Matemática) pela Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho' FCT/UNESP. Orientador da pesquisa. Professor Assistente II e Coordenador do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Campus de Naviraí, Mato Grosso do Sul, Brasil. klingerufms@hotmail.com

² Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Campus de Naviraí, Mato Grosso do Sul, Brasil. rosicler_gs@hotmail.com

collected through semi-structured interviews, reading and transcription of information from the field diaries of four (4) scholarship holders; two of them from the 4th semester and two from the 8th semester of Pedagogy. By analyzing data we have concluded that: **a)** participation in the program was essential to acquire theoretical/practical knowledge in the act of pedagogical intervention in the school ambience; **b)** there were difficulties in the classes, however the reflection about the actions allowed to seek ways to overcome them; and **c)** getting closer to the school allowed to understand the educational reality even before starting to work as a teacher.

KEY WORDS: PIBID, mathematical training of teachers, beginner teacher.

Introdução

Nos últimos anos, a formação de professores vem se constituindo como alvo de inúmeras pesquisas na área de Educação e Educação Matemática, se demonstrando como um campo de estudos bastante fértil e promissor. Dessa maneira, uma das motivações que nos direcionou a desenvolver um estudo que tenta conhecer algumas contribuições do PIBID para o processo de iniciação à docência ainda na formação inicial de professores, surgiu da participação no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Início da Docência e o Ensino de Matemática – GEPIDEM/UFMS/CNPq – vinculado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul /UFMS, Campus de Naviraí.

Nesse sentido, durante o ano letivo de 2013 as discussões realizadas no contexto das reuniões do GEPIDEM nos levaram a querer caracterizar os sentimentos que adquirimos na etapa de introdução à carreira docente, ainda no processo de formação inicial, o que veio ao encontro da implementação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES – no campus da universidade, uma vez que esse programa é relativamente novo no curso de Pedagogia, pois foi implementado em fevereiro de 2014.

Além disso, os estudos que vínhamos realizando, ao longo de 2013, no grupo de estudos, nos permitiram compreender um pouco melhor do ponto de vista teórico e prático alguns dos dilemas e dificuldades de professores em início de carreira docente em relação à matéria de ensino e outros desafios decorrentes da inserção no campo profissional. Contudo, por vezes, nos pegamos refletindo sobre a possibilidade que ações ligadas

à formação inicial que buscassem inserir o futuro professor na escola poderiam apresentar como forma de contribuir para amenizar o “choque com a realidade” (VEENMAN, 1984). A implementação do PIBID em nosso contexto formativo enquanto acadêmica e professor formador nos permitiu, então, buscar respostas para essa problemática levantada mesmo antes da existência do programa na universidade.

Os estudos realizados no grupo mencionado oportunizaram entender um pouco ainda sobre sentimentos de solidão e incertezas que compõem o quadro inicial da inserção na carreira docente onde, muitas vezes, o professor principiante se vê sem apoio pedagógico.

Com base na dinâmica das leituras que realizamos no contexto do GEPIDEM, adquirimos mais conhecimento de como lidar com essas situações, como superar as dificuldades e encontrar segurança para estar na sala de aula diante dos alunos, entre outros aspectos. Pudemos ainda verificar que a maior dificuldade está no ensino de Matemática nos anos iniciais, devido à formação acadêmica não suprimir as necessidades formativas dos futuros professores no que se refere aos blocos de conteúdos matemáticos previstos para o trabalho com essa área do conhecimento.

Dessa maneira, algumas questões começaram a fazer parte do cenário investigativo que se formou no decorrer dos estudos, a saber: como o professor licenciado em Pedagogia no decorrer de sua formação lida com a Matemática? Que saberes matemáticos os estudantes do curso de Pedagogia possuem? Quais as possíveis contribuições de um programa de iniciação à docência para o desenvolvimento profissional dos futuros professores? Enfim, em que medida a experiência de iniciação à docência no contexto do PIBID oportuniza uma formação matemática dos acadêmicos?

Frente a essas questões, nosso maior interesse centra-se na formação inicial do professor que ensina Matemática, como também nas possibilidades de contribuição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – para o desenvolvimento profissional de estudantes do curso de Pedagogia.

Por fim, a realização do estudo focará as percepções discursivas das acadêmicas-bolsistas do programa na perspectiva de desvelar alguns elementos constitutivos da prática pedagógica a partir da intervenção nas aulas. Para tanto, nesse artigo temos a pretensão de apresentar ao leitor alguns aspectos que constituem a base do gerenciamento do PIBID a partir do envolvimento dos agentes que o compõe.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a problemática da formação inicial de professores que ensinam Matemática

As políticas de formação docente no contexto atual de nosso país voltam-se em termos de investimentos para dois pontos importantes da carreira do magistério, a saber: formação inicial e continuada dos docentes. Nesse cenário, a Coordenação de Pessoal de Nível Superior – CAPES – em ações conjuntas com o Governo Federal implementou propostas que intensificaram o financiamento de programas voltados à valorização da docência como, por exemplo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES – regulamentado pela Portaria Normativa n. 16, de 23 de dezembro de 2009 e pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. O PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento da formação de professores para a educação básica. O presente programa tem como finalidade central contribuir com a formação inicial de professores inserindo-os na docência ainda durante o curso de licenciatura.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) vem crescendo como uma das mais importantes iniciativas do Governo Federal no que diz respeito à formação inicial de professores no país, possibilitando aos acadêmicos dos cursos de licenciatura a atuação em experiências metodológicas inovadoras ao longo de sua graduação ao tomarem contato direto com as escolas públicas.

Nessa visão, o contato dos acadêmicos com a realidade escolar desde os primeiros momentos anos de sua formação é realizado sob uma perspectiva de atuação inovadora, permitindo um aprimoramento da docência e preparando-os para atuarem como professores. Nesse sentido, os bolsistas³ têm oportunidade de vivenciar momentos de dificuldades que todo profissional docente passa no início da carreira, ainda tendo o auxílio e a participação de professores supervisores atuantes na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio promovendo a efetiva interação entre os acadêmicos e a escola numa perspectiva de relacionar teoria e prática.

A importância das ações do programa no que diz respeito à formação inicial reside no fato de que os acadêmicos participantes dessa experiência têm a oportunidade de conhecer a realidade escolar de uma forma diferente do que lhes é apresentado no estágio obrigatório, uma vez que o que está

³ Os acadêmicos e professores tanto da Educação Básica quanto da Superior participantes dessa experiência recebem uma bolsa de estudos para aprimorar seus saberes e práticas acerca da temática dos subprojetos vinculados às escolas parceiras.

em jogo nessa dimensão são as possíveis contribuições das ações planejadas para a consolidação dos saberes e conhecimentos profissionais dos futuros professores. Nessa perspectiva, podemos encarar que o lugar das práticas pedagógicas exerce um papel de flexibilidade ao longo do desenvolvimento do programa de iniciação à docência, haja vista que professores da Educação Básica, Ensino Superior e acadêmicos da licenciatura encontram-se para discussão dos problemas da sala de aula e juntos buscam medidas coletivas para superação das dificuldades didático-pedagógicas.

Com isso, também podemos destacar que o PIBID tem como intuito minimizar a falta de prestígio da profissão docente e a desarticulação entre a teoria e a prática escolar. Esse fato ocorre na medida em que o direcionamento de sua proposta estimula o acesso e a permanência de estudantes em cursos de licenciatura preparando-os para a realidade que os esperam quando ingressarem na carreira docente, amenizando as impressões negativas que essa fase da vida do professor pode apresentar.

Nesse sentido, o subprojeto do PIBID do curso de Pedagogia em que essa investigação centra-se buscou incentivar as acadêmicas para atuarem como profissionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, proporcionando as futuras professoras uma formação inicial com vivências que envolveram o contato direto com conteúdos, metodologias e práticas nas aulas de Matemática em diferentes experiências estabelecidas pelo planejamento quadrimestral do plano de intervenção na realidade da escola parceira. Para tal, o programa de iniciação à docência pesquisado conta com a participação de oito acadêmicas que estão entre o 4º, 6º e 8º semestre da licenciatura, o que possibilita uma interação entre os sujeitos na perspectiva da colaboração. Além disso, o subprojeto tem uma supervisora que é professora regente do 2º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de educação local, como também de um coordenador de área que é professor formador na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS/CPNV.

A sala de aula em que as acadêmicas/bolsistas desenvolvem experiências de início à carreira desde março de 2014 tem 31 alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática. A maioria das crianças é de classe popular e algumas repetentes, o que torna o trabalho de iniciação à docência mais desafiador e promissor, uma vez que a proposta do grupo é buscar, por meio das atividades realizadas, um trabalho que possibilite a valorização das experiências das crianças em relação às letras, formas e números presentes

em seu cotidiano.

Alguns autores nos mostram que é preciso dar uma atenção melhor à matriz curricular dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, é necessário que se atentem mais aos conteúdos específicos da matéria de ensino (CURI, 2004; NACARATO, MENGALI ; PASSOS, 2009).

Com base nos referenciais das pesquisas que buscam caracterizar o perfil profissional do egresso de Pedagogia no que diz respeito à Matemática, é possível afirmarmos que a matriz desse curso no Brasil, de modo comum, vem se estruturando mais em torno dos aspectos metodológicos do ensino, quando na verdade precisaria estar mais atrelada aos conhecimentos específicos da matéria. Em outras palavras, a formação dos professores para os primeiros anos de escolarização precisa levar em consideração as especificidades dos conceitos matemáticos que constituem a base para a compreensão dos blocos de conteúdos números e operações, grandezas e medidas, geometria e tratamento da informação, áreas curriculares essas indicadas como essenciais para o trabalho com a disciplina pelos documentos oficiais (BRASIL, 1997).

Nesse sentido, estudos vêm demonstrando o quanto a formação dos professores que ensinam Matemática precisa se reestruturar levando em consideração a compreensão dessa área do currículo escolar (CURI, 2004; ORTEGA, 2011). Outro dado que reforça a necessidade e emergência para a ênfase na formação conceitual dos cursos que formam esses profissionais reside na constatação de Nacarato, Mengali e Passos (2009) ao evidenciarem que:

[...] 90% dos cursos de pedagogia priorizam as questões metodológicas como essenciais à formação desse profissional, porém as disciplinas que abordam tais questões têm uma carga horária bastante reduzida. Evidentemente, não é possível avaliar a qualidade da formação oferecida, tomando por base apenas as ementas dos cursos – as quais, muitas vezes, cumprem apenas um papel burocrático das instituições (PASSOS, 2009, p. 22).

Em estudos sobre a formação inicial dos professores, Curi (2004) constatou que os cursos de Pedagogia se concentram em “como ensinar”, dando pouca importância ao conhecimento específico dos conteúdos a serem ensinados. Interessante e curioso é o fato de que os estudantes do curso de

Pedagogia inserem nesse universo de formação pensando que vão se “livrar” da área de exatas, contudo, no decorrer dos anos se veem no desafio de aprender a ensinar Matemática num curto espaço de tempo e seguem com a fobia em relação a essa área.

Nesse sentido, consideramos importante a criação de oportunidades para uma boa formação matemática visando desmistificar algumas crenças e filosofias pessoais dos futuros professores e que garanta o direito de acesso aos aspectos tanto metodológicos quanto conceituais para que possam se desenvolver nas aulas de Matemática. Assim, é preciso reconstruir as experiências negativas desses profissionais, uma vez que “[...] essas futuras professoras trazem crenças arraigadas sobre o que seja matemática, seu ensino e sua aprendizagem [...]” (NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2009, p. 22).

Cabe acrescentar que os estudantes de Pedagogia ou até mesmos os egressos desse curso que não têm experiência com a prática escolar serão os responsáveis pela iniciação à Matemática das crianças e, portanto, o elo mediador entre o aluno e o conhecimento matemático. Essa realidade nos apresenta uma condição central de, na formação inicial de professores, nos preocuparmos com tais questões no sentido de promover uma mudança de concepção em relação a essa área do currículo.

Nessa perspectiva, “[...] é preciso apoiar os professores em formação a aumentarem o seu conhecimento sobre a Matemática, sobre o aprender e ensinar Matemática, sobre como as crianças aprendem, sobre a qualidade dos materiais de ensino, entre outras exigências [...]” (ORTEGA, 2011, p. 20).

É importante que os futuros professores tenham conhecimentos e tomem contato com práticas de ensino dos conteúdos matemáticos a serem ministrados aos alunos como, por exemplo, números e operações, grandezas e medidas, espaço e forma e tratamento da informação. Tais áreas são indicadas tanto pelas propostas oficiais do Ministério da Educação (MEC) nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), como também nas ações de formação em contexto para os professores em exercício, o que revela a centralidade dessas ações em aprimorar os saberes matemáticos dos professores.

Curi (2004) enriquece nossa discussão ao afirmar que, no campo curricular da formação inicial de professores,

O conhecimento “de e sobre” Matemática é muito pouco enfatizado, mesmo no que se refere aos conteúdos previstos para serem ensinados aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente os relacionados a blocos como Grandezas e Medidas, Espaço e Forma e Tratamento da Informação (CURI, 2004, p. 76).

De maneira genérica, os cursos de formação de professores para os diferentes segmentos da Educação Básica têm sido realizados, muitas vezes, em instituições que não valorizam a prática investigativa, além de não manterem nenhum tipo de pesquisa, não estimulam o contato e não vislumbram o consumo dos produtos da investigação sistemática, conclui a autora (CURI, 2004).

Portanto, é preciso (re) pensar a formação inicial de professores tendo como ponto de partida o contexto de seu trabalho, “[...] não se podendo considerar essa formação deslocada ou distanciada da reflexão crítica acerca da sua realidade” (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008, p. 32).

Esta vertente, a de que a formação de professores deve estar vinculada às propostas curriculares, apontada por nós como fundamental, se valida no fato dos profissionais se encontrarem, no período de sua formação inicial, muito distantes das reformas e propostas curriculares para o ensino, como é o caso das atividades de Matemática, objeto de estudos de nossa pesquisa.

Desse modo, consideramos ser necessária uma reflexão sobre esta dimensão formativa por meio das propostas curriculares, de atividades que realmente permitam uma melhor compreensão das dinâmicas e das relações que se estabelecem no seio do cotidiano da escola pelos futuros professores.

Com relação a essa experiência de compreensão da dinâmica do trabalho docente, chamamos a atenção para a proposta do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES – que tem como finalidade central contribuir com a formação inicial de professores inserindo-os na docência ainda durante o curso de licenciatura.

Esse programa possibilita aos futuros professores processos de iniciação à docência e, portanto, a compreensão de aspectos da dinâmica do trabalho docente durante a formação inicial o que pode contribuir para a base reflexiva, bem como para o desenvolvimento profissional docente e,

no caso aqui relatado, para a formação de professores que ensinam Matemática, uma vez que o objetivo central do subprojeto PIBID/UFMS/CPNV está focado em experiências de formação via intervenções que relacionem conteúdos matemáticos com os processos de aquisição da língua materna, ambos relacionados com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/MEC⁴).

Frente a essa fragilidade inicial da formação para o ensino de Matemática tão recorrente nos cursos dos quais professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental são egressos tornam-se relevantes práticas de pesquisas que busquem caracterizar de modo abrangente quais saberes matemáticos os futuros professores constituem no decorrer de sua formação inicial e, no caso desse estudo, em que medida experiências em um programa de iniciação ao espaço da escola e da sala de aula garante aprendizagens no ensino desses conteúdos.

Metodologia

A experiência de estudo aqui relatada refere-se a uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo-analítico, o que significa dizer que mantivemos um contato direto com a situação observada na perspectiva de caracterizar as ações e representações dos sujeitos envolvidos com vistas à compreensão dos significados centrais do processo de iniciação à docência no contexto do PIBID para o desenvolvimento profissional acerca da prática docente em relação à abordagem didática dos conteúdos matemáticos.

Nessa direção, baseamos nos aspectos documentais que regem o subprojeto em implantação no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/Câmpus de Naviraí, desde meados de fevereiro de 2014. “Os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Realizamos também leitura e transcrição de informações obtidas a partir dos cadernos/diários de campo das bolsistas, buscando observar os olhares, vivências com os conteúdos de Matemática estudados no período observado, como também realizamos uma entrevista semiestruturada com

⁴ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Maiores informações disponíveis em: <http://pacto.mec.gov.br/index.php>

4 acadêmicas participantes do projeto sendo duas do 4º e duas do 8º semestre de Pedagogia. Ao final, transcrevemos os dados e levantamos categorias para análise das respostas na perspectiva de conclusão do estudo com base nas características qualitativas da pesquisa em educação.

Desse modo, as características do percurso realizado corroboram os dados descritivos apresentados por Bogdan e Biklen (1994):

A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em sua forma de palavras ou imagens não de números. Os resultados escritos da investigação contem citações feitas com base nos dados para ilustrar ou substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais (BOGDAN; BIKLEN, 1994.p. 48).

Em suma, todas as informações coletadas no campo dessa experiência de pesquisa na formação inicial de professores tiveram como objetivo compreender, com base no discurso das acadêmicas, possíveis contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – para o desenvolvimento profissional em aulas de Matemática no Ensino Fundamental.

Caracterização das acadêmicas colaboradoras do estudo

Conforme já mencionado, são participantes do estudo um grupo de 4 bolsistas que estão em diferentes semestres da licenciatura em Pedagogia. O contato inicial com as alunas do programa deu-se por meio de um convite para a participação voluntária na pesquisa, o que foi possível por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em que descrevemos os objetivos do estudo e esclarecemos a colaboração para a coleta de dados. Assim, como forma de manter a identidade delas preservada em respeito aos aspectos éticos, nesse texto nos reportaremos às falas por siglas de duas letras presentes em seus nomes, a saber: **MY**, **CT**, **FN** e **ML** .

⁵ Todos os dados das falas utilizadas nesse texto são decorrentes da entrevista semiestruturada com as bolsistas de iniciação à docência.

MY tem 20 anos e terminou os estudos do Ensino Médio em uma escola agrícola da região de Itaquiraí/MS em 2011. O motivo de ter ingressado no curso de Pedagogia decorre de sua experiência anterior como secretária escolar, momento esse em que se identificou com a profissão docente. Contudo, após ter ingressado no PIBID relatou que seu desejo de seguir a carreira aumentou tendo em vistas as experiências de iniciação à docência, em suas palavras “o PIBID proporciona a prática em sala de aula, é ali que você conhece a realidade e a cada dia em que pude estar com os alunos eu me apaixonei mais pela profissão e tenho cada dia mais certeza de que é na sala de aula que eu quero estar”.

CT está com 28 anos, terminou seu processo de escolarização básica em 2003, cursou Normal Médio⁶ pela rede estadual de educação de Mato Grosso do Sul (MS) e escolheu Pedagogia pela oportunidade de aprofundar seus estudos anteriores. Para ela, participar das ações de iniciação à docência é importante “porque contribui muito pelo fato de dar a possibilidade da inserção na sala de aula, experiência essa enriquecedora e acredito que quando eu for professora não sofrerei tanto o choque com a realidade, por conseguirmos relacionar teoria e prática, pois estudamos e fazemos as intervenções”.

FN possui 24 anos de idade, sempre estudou em escola pública e terminou o Ensino Médio em 2008. Ela relatou que o motivo de ingressar no curso foi pela falta de opção, mas no decorrer da formação inicial, a partir da vinculação no PIBID, o desejo de ser professora se concretizou. “O PIBID contribuiu muito, foi nele que descobri que gosto do Ensino Fundamental, mesmo entrando no curso por falta de opção, hoje me vejo gostando da profissão”.

Já **ML** tem 29 anos e terminou o Ensino Médio na escola pública em 2001. Sua motivação para iniciar o curso de Pedagogia é um sonho de infância e sua vinculação ao PIBID permitiu-lhe a confirmação desse desejo. Essa acadêmica reconhece que o programa oportunizou “saber agir em sala de aula, porque na faculdade às vezes você não tem tanta certeza, é mais a teoria e o PIBID possibilitou estar à frente da sala de aula e ter certeza de que é isso que eu quero para mim: ser professora”.

Os dados mais específicos sobre as percepções dessas futuras professoras no que diz respeito às contribuições das intervenções nas aulas

⁶ É uma modalidade de curso, em nível médio, ofertado pela Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (MS) que forma auxiliares de desenvolvimento infantil.

de Matemática para seu desenvolvimento profissional serão detalhadas no tópico a seguir.

O desenvolvimento profissional em aulas de Matemática na perspectiva das acadêmicas

A partir da discussão até aqui apresentada, consideramos importante compreender a visão das bolsistas sobre as ações do programa de iniciação à docência e suas possíveis contribuições para a formação inicial no que diz respeito, principalmente, à relação teoria e prática.

Desse modo, ao serem indagadas sobre a possibilidade de compreensão da dinâmica do trabalho docente por meio da participação no PIBID, as acadêmicas apontaram características positivas sobre a contribuição nesse aspecto, conforme podemos observar em seus relatos:

[...] o PIBID, ele proporciona a nós, estar inserida na sala de aula, não vamos sofrer tanto esse 'choque' e vamos estar bem mais preparados para atuar em sala de aula **(CT)**.

[...] o PIBID contribui muito para nossa formação, a gente tem uma noção muito grande de sala de aula [...] esse contato com o aluno mesmo ajuda muito para nossa formação [...] **(MY)**.

[...] com a observação e com a intervenção já pude ter uma ideia do que é ser professor realmente, as dificuldades que os professores têm, então, ajuda muito **(FN)**.

[...] Sim, quando você está na formação inicial você tem só noção teórica e mesmo que já estando um pouco mais avançado no curso não tem como você ter uma noção realmente do que é a prática [...] o PIBID te passa mais compreensão de como você lidar com certos conteúdos, de como você se mostrar como professora dentro sala de aula na frente dos alunos, as dificuldades contribuem bastante... **(ML)**.

A visão das futuras professoras em relação às contribuições das

ações de iniciação à docência são unânimes quando são convidadas a refletir sobre o papel do PIBID em sua formação inicial. Esse dado revela o quanto o espaço escolar é um *locus* de aprendizagem do professor e precisa ser encarado como um ponto importante no desenvolvimento profissional dos docentes. Com o contato direto com a escola, os alunos e demais professores, as acadêmicas de Pedagogia revelaram sentimentos importantes como, por exemplo, o de sentir-se parte integrante de uma comunidade docente, que talvez só fossem possíveis após a formação inicial.

Nesse entendimento, Nóvoa (2003) considera que:

É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas, a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea (NÓVOA, 2003, p. 05).

A constatação do autor nos leva a refletir sobre a relevância da mediação dos conflitos decorrentes dos processos de iniciação à docência que, em muitos casos, quando o professor iniciante chega à escola não ocorre. Contudo, a reflexão permanente sobre a atuação é um aspecto frequente no contexto do PIBID de Pedagogia pesquisado e isso parece, ao que tudo indica, amenizar os sentimentos negativos sobre a carreira docente, dado esse perceptível no discurso das acadêmicas no momento da entrevista, pois apesar de algumas dificuldades nas aulas, não deram ênfase para questões negativas da docência.

Assim, é possível verificar afirmações positivas do contato com a sala de aula, pois as acadêmicas reforçam o quanto a prática pedagógica e a presença em sala de aula como elementos que reforçam a formação no curso: "*esse contato com o aluno mesmo ajuda muito para nossa formação*" (MY). Outro aspecto que as acadêmicas apontaram sobre o PIBID envolveu ainda a percepção das dificuldades vivenciadas durante os primeiros meses na escola na turma do 2º ano do Ensino Fundamental, a saber: "*a insegurança*" (CT); "*a indisciplina dos alunos*" (ML); "*falta de controle dos alunos*" (MY) e; "*falta de domínio do conteúdo de matemática*" (FN).

Nesse contexto, pode-se inferir que o PIBID proporcionou às bolsistas de iniciação à docência um espaço para evidenciar as frustrações

em relação à indisciplina e demonstrar algumas percepções sobre o processo de aprender a ensinar, ainda na formação inicial. Os sentimentos apresentados por **CT**, **FN**, **ML** e **MY** foram destacados por professoras iniciantes da pesquisa de Angotti (1998) que vivenciaram medo, insegurança e ansiedade quando começaram a carreira docente. Logo, chamamos a atenção para o fato de que lidar com os problemas práticos da docência por muito tempo só era possível a partir da inserção do professor na escola após sua formação, contudo, hoje temos a possibilidade de, desde a licenciatura, mediar os conflitos desse espaço, o que pode contribuir com a melhoria da qualidade da formação docente.

Além disso, de acordo com Mariano (2012), ao analisar trabalhos que caracterizam o período de inserção na carreira, os resultados das pesquisas apontam que esse momento da vida do professor é marcado por “[...] dificuldade com o domínio do conteúdo, condições de trabalho, desconhecimento do ambiente escolar, motivação do aluno, avaliação da aprendizagem do aluno, indisciplina, entre outros [...]”, características estas também evidentes nas falas das bolsistas do PIBID.

Em decorrência do apontamento das dificuldades com o conteúdo, indagamos as acadêmicas sobre que momento e em qual aspecto se sentiram mais inseguras perante a aula de Matemática. Desse modo, apenas **CT** afirmou que o planejamento das ações que envolveram os conteúdos matemáticos se apresentou como um desafio, enquanto que para as demais, a insegurança da prática ocorreu na intervenção, isso foi mais expressivo na fala de **MY** e **ML**:

Eu senti mais dificuldade na prática com os alunos, [...] na questão de passar o conteúdo para eles, de como fazer [...] explicar o conteúdo, quais metodologia usar (**MY**).

[...] Na hora da intervenção é só você, o particular, eu tenho muita dificuldade na metodologia de matemática, então, como passar um conteúdo, uma matéria que nem você consegue compreender bem (**ML**).

Os relatos acima demonstram o quanto a aprendizagem da docência em Matemática constitui-se um desafio para estudantes do curso de Pedagogia, dado esse bem frequente em estudos e pesquisas (CURI, 2004). A limitação da formação conceitual para o ensino dos conteúdos

matemáticos se agrava ainda mais quando comparamos a questão do tempo destinado à formação matemática dos futuros professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois como apontou Curi (2004), a matriz curricular dos cursos de Pedagogia apresenta-se insuficiente e desarticulada com as questões de ordem conceitual das áreas específicas.

O fato das bolsistas do programa pesquisado vivenciar as dificuldades pedagógicas apontadas possibilita uma retomada dos processos de ensino adotados, como também uma reflexão no contexto das reuniões do PIBID sobre como proceder em ações futuras, o que não é possível quando o professor iniciante se encontra sozinho em sua sala de aula. É evidente na afirmação de **MY** e **ML** a criticidade em relação ao modo como conduziram suas ações no momento da intervenção, haja vista os questionamentos apontados por elas: "*quais metodologias usar?*" "*como passar um conteúdo?*".

Segundo Nacarato, Mengali e Passos (2009), em estudos sobre a formação dos professores para o ensino de Matemática, "[...] seria ideal que os cursos de formação inicial possibilitassem a construção de parte desse repertório de saberes [...]", assim, tendo em vista o aspecto da pouca carga horária atribuída para essa área do conhecimento no curso de Pedagogia do CPNV, a proposta do projeto PIBID local se estruturou em detrimento dessa constatação por parte da coordenação do programa de iniciação à docência.

Moura (2005) também denuncia a falta de especificidade da formação matemática dos professores polivalente e nos explica que, historicamente, esse perfil reside no fato de que os cursos desde o magistério têm um enfoque nos processos metodológicos "[...] onde a Matemática, é via de regra, abordada do ponto de vista da didática dos conceitos aritméticos elementares, deixando a desejar um maior aprofundamento dos conceitos fundamentais da Matemática e de sua relação com outras áreas" (MOURA, 2005, p. 18). Por essa razão, defendemos a tese de que o programa de iniciação à docência possibilita o contato com os conhecimentos curriculares dos conceitos matemáticos da forma como se estruturam na escola, o que difere, muitas vezes, da prática exercida na disciplina de "*Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática*" ministrada nos cursos de Pedagogia.

Cabe destacar que dentre as bolsistas entrevistadas, somente **ML** e **FN** cursaram a disciplina de metodologia do ensino de Matemática, enquanto que **CT** e **MY** terão esse componente de formação quando

chegarem no 7º semestre do curso de Pedagogia, o que pode explicar os sentimentos de insegurança tendo em vista o contato com as discussões teórico-metodológicas dessa área após o ingresso no PIBID. A explicação da contribuição da disciplina cursada por **FN e ML** foi um fator reconhecido por essas futuras professoras e parece ter sido um dado complementar nas ações de iniciação à docência, conforme suas afirmações:

[...] ajudou muito a metodologia que o professor ensinou, passou para a gente em sala de aula, pude usar um pouco na intervenção, ter mais segurança, ter mais dinâmica, então, ajudou bastante (**FN**).

[...] quando você está cursando uma metodologia, ela te passa bastante respaldo de como lidar com certas situações, com dificuldades (**ML**).

As falas das acadêmicas apontam que a formação matemática presente no curso de Pedagogia parece caminhar próxima da realidade das aulas vivenciadas nas escolas públicas, uma vez que observaram contributos das aulas da licenciatura para seu desempenho prático na sala de aula. Mas, como temos no grupo alunas com experiências diferentes, questionamos **CT e MY**, que estão cursando o 4º semestre, sobre o modo como avaliam seu desempenho nas aulas de Matemática futuramente a partir da experiência com essa disciplina no PIBID, ao que obtivemos os seguintes dados: *“acredito que será muito boa e que meu desempenho vai ser muito melhor por causa do PIBID” (CT)*, *“quando eu chegar a dar aula vai ser muito mais fácil do que a pessoa que não teve o contato com o PIBID” (MY)*.

Esses dados corroboram os de Santos (2013) que, em sua pesquisa de mestrado, constatou que as acadêmicas participantes do programa de iniciação à docência evidenciaram “[...] contribuições do programa para que as bolsistas ampliassem suas vivências e reflexões no âmbito da complexidade de inserção no contexto escolar e na articulação entre teoria e prática pedagógica” (p. 06).

As oportunidades de inserção no campo profissional da docência são insuficientes quando pensamos no lugar das práticas pedagógicas nos cursos de licenciaturas para o enfrentamento dos desafios da prática escolar. Desse modo, o PIBID tem merecido destaque para possibilidade dada aos bolsistas de ingressarem nas escolas ao compartilharem experiências com os professores supervisores, com a sala de aula e com os alunos.

Outro aspecto que estamos trazendo aqui é a respeito da pequena análise que as bolsistas fazem em relação ao curso de Pedagogia, mais

especificamente, sobre as contribuições da disciplina voltada para o ensino de Matemática, quando **FN e ML** apontam no discurso alguns elementos da relação teoria e prática, bem como constatações de sentimentos e crenças em relação ao processo de ensino e aprendizagem dessa área, o que fica explícito nas considerações de **ML**:

[...] assim, eu acho que 50% eu já estou preparada, mas ainda falta muito para se preparar, eu acho que muito é pela limitação de compreensão mesmo que eu tenho, acho que talvez é um certo medo na verdade, assim, que eu acredito que eu não sou capaz, que a matemática é um bicho de 7 cabeças e que, se é um bicho de 7 cabeças para mim, como vou passar esse bicho de 7 cabeças para o meu aluno, eu tenho medo de ensinar, medo de explicar, eu tenho bastante dificuldade mesmo de compreensão (**ML**)

Diferentes autores têm discutido sobre a influência que os acadêmicos recebem em suas vidas durante a escolarização básica por terem passado por experiências negativas com a Matemática (MOURA, 2005). Para Nacarato, Mengali e Passos (2009, p. 23) as futuras professoras “[...] trazem marcas profundas de sentimentos negativos em relação à disciplina, as quais implicam, muitas vezes, bloqueios para aprender e ensinar [...]” e é papel da formação inicial tentar desmistificar essa crença arraigada ao longo do processo formativo delas.

Thompson (1992) afirma que as crenças e preferências dos docentes sobre o conteúdo matemático e seu processo de ensino influenciam muito no padrão de estilo de docência adotado nas aulas. Nessa perspectiva, oportunizar o acesso à Matemática de forma menos traumática pode contribuir para a constituição de uma futura prática pedagógica que preza pela exploração das áreas de forma diferente com a que conviveram durante sua formação básica na escola enquanto alunos.

Moura (2005) acredita ser importante o processo de desmistificação das crenças por que:

[...] esses alunos são ou serão professores de Matemática e que, portanto, precisa estabelecer um relacionamento com essa área do conhecimento que os satisfaça. Sem que isto ocorra, é provável que estarão desenvolvendo nas crianças os mesmos bloqueios que tiveram quando aprenderam Matemática (MOURA, 2005, p. 20).

Estudos como os de Serrazina (2001) e Monteiro (2001) discutem essa questão destacando a formação de professores como sendo um “ciclo inicial da escolaridade básica” que, para os autores, corresponde aos anos iniciais vivenciados na escola enquanto alunos. Com isso, destacam que o conhecimento necessário para ensinar Matemática inclui a compreensão de ideias fundamentais dos conceitos e seu papel no mundo atual.

[...] a formação de professores não deve consistir no treino de receitas e métodos que são diretamente aplicáveis na sala de aula, mas deve, em primeiro lugar e acima de tudo, ajudar os futuros professores a desenvolver sua autonomia (SERRAZINA, 2001, p. 12).

Em um projeto de formação docente que incorpora princípios da autonomia, a relação teoria e prática e o processo de reflexão permanente sobre as ações precisam, necessariamente, estar presentes no período inicial. Diante disso, perguntamos às bolsistas do PIBID se o fato de estarem vinculadas a um programa de iniciação à docência possibilita uma maior relação entre teoria e prática com vistas à compreensão dos conteúdos matemáticos na escola, ao que todas sinalizaram positivamente, pois acreditam que puderam ter conhecimento teórico ao discutirem textos que retratam problemas de sala de aula e, especificamente, questões que envolvem a aprendizagem matemática durante as reuniões entre acadêmicas, professora supervisora e professor coordenador da ação, o que fica evidente nos trechos da entrevista elencados a seguir:

[...] sim, porque através das reuniões nós estudamos vários teóricos, vários textos e daí a partir desse texto a gente vai para a sala de aula e relaciona o que nós já estudamos com o que está acontecendo na sala de aula (CT).

[...] sim eu acho que ajuda muito, que tem muitos conceitos tanto teóricos como práticos como eu já disse, antes mesmo da gente ir para prática, a gente teve vários dias de estudos tanto na parte de alfabetização quando na parte de matemática, na elaboração dos materiais a gente também teve um conceito porque qual o resultado que aquele material vai nos ajudar? (MY).

[...] sim, os professores desenvolvem o trabalho, então, a gente já vai tendo uma noção das dificuldades do professor iniciante, de como o professor chega na escola, as dificuldades de recursos, e ele [se referindo ao professor coordenador de área do PIBID na UFMS] sempre traz texto nesse sentido então a gente vai tendo uma ideia, já vai se baseando em como vai ser **(FN)**.

[...] sim [...] ele [se referindo ao professor coordenador de área do PIBID na UFMS] traz primeiro a teoria para nós, de como ela vai ser aplicada, a gente estuda, a gente discute, a gente tem o respaldo teórico, como já *foi dito e daí depois a gente se torna capacitado* **(ML)**.

As contribuições teórico-metodológicas e a possibilidade de reflexão sobre a prática nas aulas de Matemática é um ponto relevante para as acadêmicas, uma vez que todas sinalizaram a importância da discussão de temas emergentes e que se constituem em tendências metodológicas para abordagem dos conteúdos na escola. Diante desses resultados, podemos afirmar que o PIBID proporciona um espaço formativo de articulação entre teoria e prática desde o planejamento até a confecção dos materiais que serão utilizados nas aulas.

A presença de materiais concretos, jogos e brincadeiras infantis elaborados pelas próprias alunas bolsistas do programa foi uma experiência marcante no processo de iniciação à docência, assim todas comentaram que a utilização desses recursos pedagógicos nas aulas foi importante. Os relatos de **MY** e **ML** demonstram isso de forma mais concreta:

[...] as atividades deram muito certo, principalmente as de matemática [...] e através desses materiais lúdicos que a gente utilizou como bingo é [...] o boliche, dominó de número e quantidades, então, facilitou muito a nossa intervenção e para eles [se referindo aos alunos do 2º ano] também foi muito mais divertido e muito mais fácil de aprender, eles aprenderam muito bem com os materiais utilizados **(MY)**.

Eu acho que através dos jogos, de brincadeira se torna mais atrativo. Agora se você joga um jogo, uma amarelinha, um boliche e daí no boliche você trabalha

subtração, quantidade, uma multiplicação, você traz o aluno a aprender de um jeito muito mais cativante, mais atrativo, ele está brincando e aprendendo **(ML)**.

Os jogos nas aulas de Matemática são recursos cada vez mais recomendados por educadores e pesquisadores da área (GRANDO; MARCO, 2007). Desse modo, a exploração dos conteúdos pode ser proposta e vivenciada de modo mais natural pela criança por se tratar de um ambiente de aprendizagem sem pressão do adulto. Notamos nos relatos de **MY** e **ML** o reconhecimento de que jogos e brincadeiras são elementos que contribuem para a aprendizagem do aluno, como também para seu próprio desenvolvimento na profissão, pois consideraram a experiência de utilização desses recursos como sendo necessária para os anos iniciais.

As "Pibidianas" reconheceram que o jogo precisa ser refletido também pelo professor na medida em que o incorpora como um aspecto da cultura das aulas de Matemática. Portanto, na perspectiva delas torna-se natural a aprendizagem do aluno quando "*ele está brincando e aprendendo*" **(ML)**. Kishimoto (2002, p.67) esclarece que a "[...] criança é um ser em pleno processo de apropriação da cultura, precisando participar dos jogos de uma forma espontânea e criativa".

Com relação ao ensino de Matemática na escola, de acordo com as experiências de intervenção no PIBID, as bolsistas apontaram que suas dificuldades com o conteúdo matemático foram amenizadas quando utilizaram jogos e brincadeiras com as crianças, o que tornou a aula mais prazerosa e natural. De acordo com a Pibidiana **CT**, as dificuldades vão "*dependem do professor, que nem o nosso trabalho foi atividades mais lúdicas, foi bem legal, bem prazeroso e divertido [...]*", o que a partir de nossa análise torna-se menos traumática a relação entre o professor e a Matemática, o que contribui para a ampliação do repertório pedagógico.

Com relação a esse ponto, durante a observação de algumas reuniões do PIBID, percebemos que houve momentos para reflexões e orientações coletivas sobre os conteúdos, metodologias e possíveis práticas nas aulas de Matemática nos anos iniciais como forma de superação das crenças e sentimentos negativos da disciplina e isso parece ter resultado em contribuições importantes na visão das acadêmicas ao buscarem significados para suas ações na teoria, conforme vimos em diferentes trechos da análise de dados apresentada nessa sessão do texto.

A construção contínua dos saberes não ocorre de forma isolada. Deve ser coletiva, com base em parcerias entre pessoas que estão em níveis

⁷ Termo adotado por nós para referenciar as alunas bolsistas do PIBID.

de desenvolvimento profissional diferentes, fato esse observável no PIBID, pois temos acadêmicas, professores da Educação Básica e do Ensino Superior em prol de um mesmo fim: o ensino de Matemática.

Considerações finais

Esta pesquisa teve como foco principal compreender o processo de formação de professores que ensinam Matemática cujo objetivo foi de identificar e analisar, a partir do discurso de bolsistas de um programa de iniciação à docência, possíveis contribuições das intervenções pedagógicas na escola parceira para o desenvolvimento profissional docente.

Os resultados apontaram que o PIBID contribuiu para que as alunas integrantes tivessem uma melhor preparação no que diz respeito à fundamentação teórica e didática nas aulas, dado esse recorrente na fala delas ao avaliarem as ações de que participaram.

Nesse cenário, é interessante destacar o processo de iniciação na carreira, possibilitado pelas intervenções na escola, resultou na construção de saberes e conhecimentos profissionais em Matemática, haja vista que a reflexão sobre a prática comum como atividade das bolsistas auxiliou na superação das dificuldades, crenças e atitudes perante a disciplina.

Reconhecemos que o caminho a percorrer ainda é longo, contudo, ficou claro que o investimento a ser feito parece residir em programas que visem à atuação em contextos práticos da docência, que discutam e abordem situações reais de ensino relacionado teoria e prática. Outra contribuição do programa refere-se à provocação individual, no sentido de que as futuras professoras dos anos iniciais reflitam e saibam identificar suas próprias dificuldades para que, assim, tenham condições de superá-las a partir da colaboração.

A inserção dessas futuras professoras em ações de contexto prático da docência ainda resultou no conhecimento das tendências metodológicas atuais para o ensino dos conteúdos matemáticos de forma mais global e o contato com a turma do 2º ano do Ensino Fundamental despertou, em muitas, o desejo de seguir a carreira e isso indica que o programa de iniciação à docência tem atingido um de seus objetivos centrais: contribuir com valorização da carreira do magistério.

Frente aos resultados, pudemos perceber que a participação efetiva nas ações de iniciação à docência parece contribuir para o processo do desenvolvimento profissional e da aprendizagem da docência do grupo. Além disso, acreditamos que a prática colaborativa durante o percurso formativo possibilitado no caso pesquisado (re)significou os olhares das futuras professoras para o ensino de Matemática na medida em que as pibidianas participaram de forma ativa da prática docente nos anos iniciais.

Referências

ANGOTTI, M. *Aprendizagem profissional: os primeiros passos no magistério pré-escolar*. São Carlos, 1998. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, UFSCar.

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

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação de Ensino Fundamental. 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Conhecimento de Mundo*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação de Ensino Fundamental. 1998.

_____. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. *Diário Oficial da União*, n. 239, seção 1, p. 39, 2007.

_____. Ministério da Educação. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Ludicidade na sala de aula*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica. 2012.

CURI, E. *Formação de professores polivalentes: uma análise de conhecimentos para ensinar Matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos*. Tese (Doutorado em Educação Matemática), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). São Paulo – SP, 2004.

GRANDO, R.C.; MARCO, F.F. O movimento da resolução de problema sem situações com jogo na produção do conhecimento matemático. In: MENDES, J.R.; GRANDO, R.C. (Org.). *Múltiplos Olhares: matemática e produção de conhecimento*. Musa educação matemática; v. 3, São Paulo: Musa Editora, 2007.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M.I. de; LEITE, Y.U.F. *Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática*. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

KISHIMOTO, T.M. *Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

MARIANO, A.L.S. A aprendizagem da docência no início da carreira: Qual

política? Quais problemas? *Revista Exitus*. Volume 02. Nº 01. Jan./Jun. 2012.

MONTEIRO, C.A. formação para o ensino da Matemática na perspectiva da ESE de Lisboa. In: Serrazina, L. (org.). *A formação para o ensino da matemática na Educação Pré-Escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa/Porto, Inafop. 2001.

MOURA, A.R.L. de. Conhecimento matemático de professores polivalentes. *Revista de Educação PUC – Campinas*, n. 18, pp. 17–23, jun. 2005.

NACARATO, A.M.; MENGALI, B.L. da S.; PASSOS, C.L.B. *A matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 2003.

ORTEGA, E.M.V. *A construção dos saberes dos estudantes de Pedagogia em relação à Matemática e seu ensino no decorrer da formação inicial*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, USP. São Paulo, 2011.

SANTOS, R.E.S. *Formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais: contribuições do programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) na UFSCAR*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos. UFSCar. 2013.

SERRAZINA, L. A formação para o ensino de matemática: perspectivas futuras. In: Serrazina, L. (org.). *A formação para o ensino da matemática na Educação Pré-Escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa/Porto, Inafop. 2001.

THOMPSON, A.G. Teachers' beliefs and conceptions: a synthesis of the research. *Handbook of research in mathematics teaching and learning*. D. A. Grows, pp127-146. New York: Macmillan, 1992.

VEENMAN, S. Problemas percebidos de professores iniciantes. *Review of Educational Research*, verão, 1984, Vol. 54.nº 2, pp. 143-178.

Data de recebimento: 24.11.2014
Data de aceite: 13.05.2015

O PENSAMENTO DE LUDWIG WITTGENSTEIN E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA:
UMA DISCUSSÃO INTRODUTÓRIA¹

THE LUDWIG WITTGENSTEIN OF THOUGHT AND MATHEMATICS
EDUCATION: A INTRODUCTORY DISCUSSION

Raimundo Santos de Castro²
Ademir Donizeti Caldeira³

RESUMO: O presente texto tem por objetivo discutir aspectos da filosofia de Wittgenstein presentes nas obras *Tractatus Logico-Philosophicus* e *Investigações Filosóficas*. A intenção é realizar a "costura analítica" de algumas ideias de seus dois principais escritos, levantando principalmente no último, questões que possibilitem contribuir para os debates em Educação Matemática que visam constituir uma base teórica para a Etnomatemática. Para tanto, com o auxílio de autores que trataram do pensamento wittgensteiniano e de estudos que abordaram suas noções, busca-se elaborar argumentos acerca da constituição de diversas formas de ver e conceber o conhecimento, neste caso mais precisamente o conhecimento matemático, compreendido com uma linguagem sem a pretensão de universalidade e da qual fazemos uso cotidianamente.

PALAVRAS-CHAVE: Wittgenstein, educação matemática, Etnomatemática.

ABSTRACT: This paper aims to discuss aspects of Wittgenstein's philosophy in the works *Tractatus Logico-Philosophicus* and *Philosophical Investigations*. The intention is to perform the "analytical sewing" some ideas of its two main writings, rising especially in the last, questions that allow contribute

¹ Este texto é oriundo dos estudos e discussões realizadas no Curso Pós-Graduação em Educação, Doutorado em Educação (Educação em Ciências e Matemática), da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, durante o desenvolvimento da pesquisa intitulada *Jogos de Linguagem Matemáticos da Comunidade Remanescente de Quilombos da Agrovila de Espera, Alcântara, Maranhão*, que teve financiamento parcial realizado pelo Programa de Bolsa de Incentivo à Qualificação dos Servidores – PROQUALIS do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA.

² Doutorando em Educação, Educação em Ciências e Matemática, pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar; Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA; Professor do Departamento de Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, Brasil. raicastro@ifma.edu.br

³ Professor Doutor do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Paulo, Brasil. mirocaldeira@gmail.com

to discussions in mathematics education that are intended as a theoretical basis for Ethnomathematics. Therefore, with the help of authors who dealt with the Wittgensteinian thinking and studies that have addressed their notions, we seek to prepare arguments about the creation of different ways of seeing and conceiving knowledge, in this case more precisely the mathematical knowledge, understood with a language with no claim to universality and which we use daily.

KEYWORDS: Wittgenstein, mathematics education, Ethnomathematics.

A guisa de introdução

O filósofo austriaco Ludwig Wittgenstein é considerado um dos maiores pensadores do século XX. A sua maneira de filosofar inaugurou um novo estilo no pensamento ocidental e abriu vertentes até então consideradas improváveis. Foi um dos precursores da chamada virada linguística⁴ e seu pensamento teve influências em diversas áreas além da própria filosofia como, por exemplo, a antropologia e a sociologia.

Este texto ocupar-se-á das discussões acerca de aspectos do pensamento wittgensteiniano em dois sentidos: (1) com foco na obra *Tractatus Logico-Philosophicus*, visando apontar elementos que possibilitem compreender seu projeto de análise lógica da linguagem; e, (2) com olhos na obra *Investigações Filosóficas* procurando entender as proposições que refazem e dão novo sentido a sua forma de filosofar.

A “costura analítica” proposta diz respeito ao que o próprio Wittgenstein (2014, p. 12) sugere: esclarecer seus novos pensamentos e que “[...] estes poderiam receber sua completa iluminação somente pelo confronto com meus pensamentos antigos e tendo-os como pano de fundo”. A ideia é elaborar um exercício introdutório, uma vez que a complexidade de pensamento e as ideias contidas nas obras demandariam mais páginas de análises, o que aqui não será possível. Propõe-se discutir os elementos filosóficos de seus escritos, fazendo a “costura analítica” entre os dois *Wittgenstein's*, de maneira a levantar, principalmente no último, questões que possibilitem fomentar as discussões no campo da Educação Matemática, mais precisamente em Etnomatemática.

De acordo com Simões (2008), a filosofia contemporânea deixa de

⁴ Importante movimento da filosofia ocidental ocorrido durante o século XX, cuja principal característica é o foco da filosofia e de outras humanidades primordialmente na relação entre filosofia e linguagem.

lado o com “o que podemos conhecer?”, como condição de possibilidade de conhecimento confiável, e passa a se preocupar em responder quais as condições de possibilidade de que sentenças digam alguma coisa a respeito do mundo. Parte considerável dos filósofos passam a discutir a linguagem e, a partir dela, os problemas filosóficos que surgem. Ao considerarmos a crítica ao modelo de racionalidade totalizante da modernidade que, dentre outras coisas, tinha por base o *pensar* sobre esta realidade por meio de categorias consideradas essenciais, se tem a intenção de tornar nítido um novo quadro de concepções teóricas-metodológicas para as ciências e as ciências humanas em geral, surgidos a partir das preocupações com a linguagem.

No *Tractatus Logico-Philosophicus*, sua primeira obra, Wittgenstein, a partir da proposição lógica, procura estabelecer os limites de uma linguagem que é capaz de ver e representar as coisas do mundo por meio da compreensão dos limites do pensamento e dos limites da lógica fazendo uso da teoria da figuração⁵. Para Wittgenstein (2010, p. 143, 2.1; 2.2; 2.3) “figuramos os fatos” e “a figuração representa a situação do espaço lógico, a existência de estados de coisas”, ou seja, “a figuração é um modelo da realidade”.

Nas *Investigações Filosóficas*, sua obra de maturidade, existe um afastamento desta concepção e a linguagem passa a ser constituída a partir dos seus diferentes usos, deixando de ser compreendida como privada e passando a ser uma linguagem pública com regras estabelecidas socialmente.

A Linguagem em Wittgenstein: o *Tractatus Logico-Philosophicus* como pano de fundo das *Investigações Filosóficas*

O Wittgenstein do *Tractatus* discute como as proposições da

⁵ “O termo alemão *Bild* é ambíguo, podendo designar tanto pinturas quanto modelos abstratos. “Herdei de dois lados esse conceito da figura: primeiro da figura desenhada, e, depois, do modelo matemático, que já é um conceito geral. Pois um matemático fala em afiguração (*Abbildung*) em situações em que um pintor já não utilizaria a expressão” (WVC 185). Hertz havia afirmado que a ciência constrói modelos da realidade, de tal modo que as possíveis variações no modelo refletem, de forma exata, as diferentes possibilidades do sistema físico em questão (*Mechanics* I). Wittgenstein transformou as breves observações de Hertz acerca da representação científica em uma explicação detalhada sobre as condições da representação simbólica geral. “Figuramos os fatos” (TLP 2.1.). A essência da linguagem – a FORMA PROPOSICIONAL GERAL – é afigurar como as coisas estão. Todas as proposições dotadas de significação são funções de verdade de proposições elementares; todas as relações lógicas devem-se a uma composição vero-funcional. Ao explicar as proposições elementares, a teoria pictórica explica a base da representação lógica” (GLOCK, 1998, p. 350).

linguagem podem dizer algo acerca do mundo e como o pensamento – enquanto parte da correspondência isomórfica entre a linguagem e a realidade – possui limites expressos pela lógica daquela. Ou seja, buscou analisar as condições de possibilidade de sentenças fazerem sentido pelos limites da linguagem como totalidade das proposições. Desta feita, questiona as condições de possibilidade do *dizer*, uma vez que os conteúdos descritivos da linguagem (formas de expressão do pensamento), são insuficientes para o *mostrar*, já que este é parte do conjunto do mundo lógico e é a forma lógica quem determina o que pode ou não ser figurado na realidade objetiva.

Segundo Moreno (2000), a obra *Tractatus Logico-Philosophicus* de Wittgenstein está calcada em indagações não esparsas e não autônomas entre si e que fazem parte de um conjunto de muitas outras questões igualmente dependentes, sobre a natureza da linguagem, a possibilidade de que a linguagem signifique ou refira-se ao mundo, sobre o pensamento em relação à linguagem e sobre a impossibilidade de pensar o mundo sem que se isso se dê através de proposições da linguagem.

Para o pensamento wittgensteiniano em sua primeira fase, o *pensar* envolve o *dizer* e o *mostrar* conjuntamente. Os limites expressos na linguagem são, em geral, constituídos pela incapacidade de suas condições transcendentais. Estas são formadas por seus conteúdos descritivos, de nomeação, rotulação, etc., que visam estabelecer as formas das proposições declarativas. Caberia, portanto, à análise lógica da linguagem revelar a fundo as contingências da totalidade dos sentidos e significados atribuídos aos limites impostos à linguagem no espaço lógico do mundo.

A possibilidade do que é *dizível*, enquanto condição de sentidos e significados, não exprime as condições de verdade, apenas as possibilidades de oposição entre o que é considerado verdadeiro e o que é considerado falso. Isto pressupõe que as proposições, em essência, buscam tornar-se verdadeiras a medida em que, ao relacionar-se com os fatos, se relacionam ao estado de coisas em correspondência. Assim, a linguagem transcendental cria em suas proposições as condições de verdade particulares e traz consigo a dimensão que as constituem como fatos fora do espaço e do tempo.

Os limites impostos à linguagem são os limites impostos ao mundo sendo tais limites a totalidade dos fatos. Isto não é possível mostrar, apenas dizer. Temos então, na busca de atribuição de sentidos e significados, o sujeito transcendental, contemplativo, atemporal e de visão imutável. As ideias do *Tractatus* convergem para a existência de uma ordem dos objetos

e, através destes, a existência de um ordenamento dos sentidos e significados. Somente a partir do momento em que um objeto é descrito, nomeado, rotulado, etc., é possível lhe atribuir sentidos e significados.

As proposições fazem um movimento que possibilita pensar a *isomorfia* entre a linguagem e a realidade. O entendimento desta compreensão, busca na lógica da linguagem, favorecer no pensamento a existência de uma "verdade" superior, externa ao sujeito e independente do mundo sensível. Peruzzo Junior (2011, p. 45) sustenta que, o estado de coisas só é pensável quando pode ser figurado, ou seja, "é a própria condição de pensamento que contém a possibilidade figurar uma situação". A linguagem é um reflexo da realidade e expressa a condição ontológica do mundo.

O deslocamento que Wittgenstein faz em sua fase de maturidade parte, inicialmente, quando a ideia de totalidade, enquanto base das discussões do *Tractatus*, deixa de existir e a linguagem passa a ser orientada por regras que são socialmente estabelecidas. Como consequência, a contemplatividade, atemporalidade e imutabilidade são deixadas de lado, ou seja, nas *Investigações* não há totalidade em si, mas várias formas de conceber a realidade.

Surge, portanto, a ideia da noção de *Jogos de Linguagem*, compreendida por Wittgenstein (2014, p. 19) como, "[...] a totalidade formada pela linguagem e pelas atividades com as quais ela vem entrelaçada". Os sentidos e significados, que são atribuições dadas ao estatuto do pensamento, deixam de ser uma atividade individual e passam a ser constituídos por regras socialmente determinadas.

Para o pensamento wittgensteiniano em sua primeira fase, a linguagem é o espelho lógico da realidade, fixada por meio das proposições elementares que tem na teoria da figuração seu fundamento. O segundo Wittgenstein afasta-se desta concepção e a linguagem passa a ser constituída a partir dos seus diferentes usos, abandonando a essência da linguagem e, por conseguinte, os seus limites impostos pelo mundo lógico.

Para Peruzzo Junior (2011),

[...] o traço característico da semântica é empurrado para as condições de uso, e não apenas de significado, pois estes se tornam indissociável no processo de compreensão. A condição expressiva da linguagem surge como uma atividade terapêutica contra o enfeitiçamento

dos pseudo-conceitos de nosso discurso (PERUZZO JUNIOR 2011, p. 46).

Ainda de acordo com Peruzzo Junior (2011), a visão denotativa da linguagem, os sentidos e significados que por ela eram atribuídos à realidade, assumem outra forma que leva em conta as regras e critérios socialmente estabelecidos. Por esse motivo, a linguagem não age apenas a partir de um modo cristalino e puro e não existe forma única entre linguagem e realidade, mas uma infinidade de conceitos e de maneiras de vê-las e concebê-las.

Na obra *Investigações Filosóficas* a compreensão da realidade por meio da linguagem, deixa de ser fixada pela teoria da figuração e, independente de estruturas lógicas, passa a ter caráter público. Auxiliam também para esta compreensão as noções de *regra*⁶, *formas de vida*⁷ e *semelhança de família*⁸ que proporcionam compreender que não há uma essência da linguagem. A visão baseada na existência de uma suposta certeza universal perde força. Para esta nova concepção não podemos nos apoiar numa linguagem uniforme, mas compreendê-la como uma ação de mão

⁶ O uso que Wittgenstein faz do termo enfatiza, em contraposição, o entrelaçamento entre cultura, visão de mundo e linguagem. É possível que ele tenha ido buscar a ideia em Spengler (decline of the west i55), mas o fato é que ela já conta com uma longa tradição na filosofia alemã (Hamann, Herder, Hegel, von Humboldt). Embora o termo ocorra apenas uma meia dúzia de vezes na obra de Wittgenstein, deu origem a um sem-número de interpretações equivocadas, em parte por conta da informalidade de seu uso[...]. Ao mesmo tempo, Wittgenstein fala também em formas de vida. “em lugar do inalisável, do específico, do indefinível: o fato de que agimos desta ou daquela maneira; por exemplo, punimos certas ações, determinamos os estados de coisas dessa ou daquela forma, damos ordens, relatamos, descrevemos cores, interessamo-nos pelos sentimentos alheios. O que deve necessariamente ser aceito, o que é dado – poder-se-ia dizer – são fatos da vida//formas de vida” (rppi§630; ms13354) (GLOCK, 1998, p. 173-174).

⁷ Uma proposição é uma figuração que modela a realidade, verdadeira ou falsamente, porque a relação entre seus elementos representa a relação entre os elementos da situação. Tal figuração possui dois traços essenciais: em primeiro lugar, um método de projeção, que liga os elementos do modelo como os elementos da situação que representa; e, em segundo lugar, traços estruturais que ela deve ter em comum com a realidade para que possa figurá-la (GLOCK, 1998, p. 180).

⁸ A noção é crucial para o ataque de Wittgenstein ao essencialismo, a visão de que é necessário haver algo comum a todas as instâncias de um conceito que explique por que elas caem sob esse conceito (pg 74-5), e de que a única explicação adequada ou legítima para uma palavra é uma definição analítica que estabeleça condições necessárias e suficientes para sua aplicação, o que implica que, por exemplo, as explicações com base em exemplos são inadequadas. Wittgenstein condena essa “atitude de desprezo para com o caso particular”, indicando que se baseia em um “desejo de generalidade” mal orientado (BB 17-18). O *Tractatus* sucumbira a esse desejo, ao tentar delinear a essência da representação simbólica, e, em particular, em sua doutrina da FORMA PROPOSICIONAL GERAL, segundo a qual todas as proposições afiguram estados de coisas possíveis, tendo a forma “As coisas estão assim” (GLOCK, 1998, p. 324).

dupla que envolve a dinamicidade da estrutura de seu funcionamento e uma complexa teia de significados constituídos pelos usos dos Jogos de Linguagem nas atividades cotidianas.

A filosofia deixa de considerar a linguagem apenas como um quadro do real e como correspondência entre o objeto e ao que a palavra dada a ele representa. As formas como a linguagem auxilia na identificação de elementos (ou mesmo da própria realidade), as definições e conceitos, deixam de existir indistintamente do pensamento. Este, por sua vez, por estruturar a nossa percepção, não é mais compreendido como uma “*convenção simbólica*”, passando a ser apreendido e expresso pela dinâmica da linguagem.

O segundo Wittgenstein discute que, a relação entre a linguagem e a realidade não está vinculada às condições de verdade da proposição e o realismo ontológico não é mais aceito como único critério de “*elaboração de verdades*”. Para Gunter (2013), os caminhos de Wittgenstein do *Tractatus* até as *Investigações* podem ser estimados ao considerarmos a sua noção de conhecimento e pelo fato de que suas duas filosofias se ergueram sobre o princípio de que, conhecer o mundo não se trata de uma atividade unicamente individual. Para refletir sobre as coisas do mundo, é necessário estar no seu interior e, de lá, pensarmos coletivamente como e no que buscar conhecer e como agir sobre ele.

O movimento que o segundo Wittgenstein propõe tem por base ou “*pano de fundo*” tudo que pensou antes, pois, só assim, lhe foi possível reconhecer o que havia deixado sem a devida análise ou tê-la feito de maneira a não contemplar o que verdadeiramente pretendia.

Para Sombra (2012),

Uma diferença fundamental, no entanto, é que há, no Wittgenstein tardio, um “*primado da prática*”. A linguagem passa a ser constituída com base em “*formas de vida*” e é significada pelo seu uso. Não há mais um fundamento lógico-ontológico que a constitua. Com essa mudança, Wittgenstein se inseriu, de forma mais incisiva, no contexto de “*crise dos fundamentos*” que caracterizou parte significativa da filosofia contemporânea (SOMBRA, 2012, p. 13).

As “*filosofias*” de Wittgenstein são certamente diametralmente opostas. Entretanto, no transcurso que leva do *Tractatus Logico-*

Philosophicus às *Investigações Filosóficas*, para que o filósofo elaborasse as noções que proporcionaram a reviravolta de seu pensamento, foi necessário olhar para seus primeiros escritos e reconhecer neles a existência de equívocos e contradições. Não é exagero dizer que “as suas duas filosofias” se complementam por serem díspares, são díspares complementando-se por serem “vivas em conteúdos e significados”.

Um rápido olhar nos estudos produzidos nos últimos anos em Educação Matemática, mais precisamente em Etnomatemática, nos sugere uma reflexão acerca da compreensão das formas distintas de saberes e como estes auxiliam nas atividades realizadas pelas pessoas em suas tarefas diárias. Grosso modo, buscam evidenciar, refletir e compreender a maneira com que as pessoas, diariamente, utilizam formas de saberes ditos “não convencionais” na busca de superar uma gama de problemas e dificuldades com que se deparam cotidianamente.

Parte considerável desses estudos faz uso das noções do segundo Wittgenstein para sustentar argumentos filosóficos que possibilitem ampliar os debates dos aspectos teórico-metodológicos e filosóficos da Etnomatemática. O que motiva o pensamento contemporâneo é a busca por novos critérios para compreensão não apenas da razão, mas, também, dos problemas com que nos deparamos cotidianamente. Ou seja, por uma nova maneira de compreender e dar sentido às questões que nos inquietam, sem que tais critérios sejam únicos, invariáveis e/ou universais. No próximo tópico apresentaremos alguns destes estudos.

Wittgenstein e a Educação Matemática: estudos, ideias e perspectivas

D'Ambrósio (2014), ao discutir as bases conceituais de um Programa Etnomatemática, reafirma o pensamento de que o ciclo do conhecimento resulta na aceitação de que o mesmo não é fixo e que está sujeito a uma dinâmica onde a realidade e o próprio conhecimento dão elementos para criar os instrumentos intelectuais e materiais para sua renovação e para a criação do novo.

Santos (2013), ao traçar um mapa do território da Educação Matemática, com o foco na Etnomatemática, afirma que as percepções e crenças a respeito da Matemática estão presentes, transversal ou diretamente, em diferentes trabalhos neste campo. Segundo o autor, em geral, as produções recentes na área estabelecem uma crítica à compreensão da Matemática como ciência neutra e isolada. Tal compreensão, herdada da

modernidade, está presente até hoje.
Para Santos (2013),

A Matemática, nesta interpretação, se compara a uma entidade que está em toda a parte, sendo sua existência independente do homem. Ou seja, ela transcende não apenas as diferentes culturas, mas também a própria existência do homem. A Etnomatemática busca denunciar esta Matemática distante das práticas humanas e que afasta da Educação Matemática as questões sociais que lhe são inerentes (SANTOS, 2013, p. 49).

O autor nos informa que foi a partir da desconstrução dos universais dos discursos científicos-matemáticos que as “verdades” não institucionalizadas foram emergindo no contexto da Educação Matemática. Nesta perspectiva, mais recentemente tem sido possível refletirmos sobre a reformulação das ideias iniciais acerca da Etnomatemática propostas pelas obras de D’Ambrósio e a utilização do pensamento de filósofos ditos da pós-modernidade (mesmo que alguns sequer se considerem de tal corrente), para problematizarmos as questões que dizem respeito à constituição ou fundamentos da Etnomatemática.

Os estudos mais recentes relacionam várias perspectivas teórico-filosóficas e isso tem possibilitado pensar a Etnomatemática de diferentes perspectivas. Dentre eles, Vilela (2013), Kinijnik *et al* (2012), Kinijnik (2014) e Magalhães (2014). O destaque dado a estes autores diz respeito a uma aproximação que eles fazem acerca da Etnomatemática e as ideias que este texto pretende desenvolver, principalmente, a partir das noções do segundo Wittgenstein.

Vilela (2013, p. 15) propõe não apenas buscar compreender a matemática como prática social, mas ter como propósito, “[...] lançar outro olhar para as discussões que envolvem diferentes concepções de Matemática, dissolver imagens exclusivistas e privilegiadas”. O objetivo da autora, especificamente nesta obra, é investigar as adjetivações dadas ao termo Matemática nas publicações acadêmicas recentes e “[...] elaborar concepções filosóficas a respeito dos modos de falar sobre a matemática que esclareçam tal empreendimento de adjetivação [...]” (VILELA, 2013, p. 23). A autora discute as noções de *Jogos de Linguagem, Regras e Formas de Vida*, presentes na filosofia de Wittgenstein, “[...] para interpretar as práticas matemáticas como fazendo parte de *jogos de linguagem* sujeitos a *regras*

específicas conforme a situação” (VILELA, 2013, p. 176).

A autora esclarece que as noções anteriores são tomadas como um “modelo” teórico para analisar os documentos de sua pesquisa. Dentre as problematizações propostas, estão as perspectivas metafísicas em concepções descritivas da Matemática que pregam o fundamento último do conhecimento e as práticas matemáticas e os Jogos de Linguagem como aspectos que podem ser compreendidos conjuntamente. Ainda segundo a autora, os Jogos de Linguagem possibilitam a interpretação do problema dos significados quando a busca de fundamentos únicos é abandonada.

Vilela (2013) nos alerta que:

Ao expor diversos usos possíveis, pode-se perceber que uma palavra ou conceito da linguagem pode variar o seu significado conforme seus usos diferenciados. As estratégias para relativizar certas crenças sobre o funcionamento das palavras visam ao rompimento com o fato de que para se compreender a linguagem seria necessário conhecer cada palavra através do ela designa – e a matemática como descritiva da realidade (VILELA, 2013, p. 184).

Como visto, a autora assegura que o significado das palavras se dá a partir de seu uso e a descrição ou a representação dos objetos ou das coisas é relativizada e é no interior dos Jogos de Linguagem que seus significados são atribuídos. Isto ocorre quando se opera em situações determinadas e não apenas quando as relacionamos às imagens que são possíveis ou mesmo que fazemos delas.

Para Vilela (2013, p. 185), a expressão Jogos de Linguagem é caracterizada conforme o sugerido por Wittgenstein nas Investigações quando:

[...] remete o significado das palavras aos jogos de linguagem e também compara a própria linguagem a um jogo. Em ambos os casos, ele enfatiza a natureza heterogênea, a diversidade de suas funções e a variedade de usos possíveis da linguagem e dos significados das palavras (VILELA, 2013, p. 185).

Knijnik (2014) discute aspectos relativos à Educação Matemática – compreendendo processos educativos que se realizam dentro e fora do

ambiente escolar e que envolvem práticas matemáticas –, problematizando principalmente o reconhecimento de outros modos de matematizar diferentes dos usualmente ensinados na escola. Para esta discussão, faz uso de uma base teórica sustentada na perspectiva da etnomatemática, no que denominou de “caixa de ferramentas” construída com a interlocução das ideias de Foucault e Wittgenstein, apresentando exemplos de jogos de linguagem matemáticos de distintas formas de vida.

Por meio da perspectiva Etnomatemática, a autora examina os Jogos de Linguagem Matemáticos da matemática acadêmica e da matemática escolar e seus efeitos de verdade. Para a autora, justificar a pertinência teórica composta por noções provenientes de tradições filosóficas tão diferentes, é possível quando admitimos que ambos os filósofos assumem posição não essencialista e os significados que atribuem à linguagem são convergentes, assim como as noções de jogos de linguagem, de Wittgenstein, e as de práticas discursivas, de Foucault, possuem proximidade teórica.

Knijnik (2014), destaca que a matemática escolar não reúne todos os Jogos de Linguagem Matemáticos, por existirem outros jogos associados a outras formas de vida que não coincidem com os jogos matemáticos escolares e que podem apresentar apenas semelhanças de família. “Precisamente por apresentar essa semelhança de família, podemos adjetivá-los como jogos de linguagem matemáticos, já que são similares aos que praticamos na matemática escolar” (KNIJNIK, 2014, p. 149).

Apoiadas no pensamento de Wittgenstein e de Foucault, Knijnik *et al* (2012) questiona a razão moderna, vinculada à ciência matemática, que se sustentava na crença da razão única, universal, para dominar e conduzir os rumos da natureza e do próprio homem pelos caminhos da verdade. A partir do século início do XX a ideia da existência de uma única razão passa a ser questionada. Neste sentido, a pretensão de universalidade da Matemática desempenhou papel essencial no projeto da modernidade e para algumas tendências filosóficas estabeleceu-se pensá-la como um conhecimento independente de qualquer ação humana.

De acordo com as autoras, a filosofia proposta por Wittgenstein ajuda a pensar a não existência de uma Matemática única, pois, os argumentos do filósofo acerca do funcionamento da linguagem apontam para o fato da existência de várias linguagens com uma variedade de usos. Assim, coloca-se em suspeição a ideia de uma linguagem matemática universal, possibilitando discutir diferentes Matemáticas, ou seja, se

reconhece diferentes e múltiplas Matemáticas em diferentes usos em contextos específicos.

Knijnik et all (2012) pontua que,

O 'Segundo' Wittgenstein concebe a linguagem não mais com as marcas da universalidade, perfeição e ordem, como se preexistisse às ações humanas. Assim como contesta a existência de uma linguagem universal, o filósofo problematiza a noção de uma racionalidade total e *a priori*, apostando na constituição de diversos critérios de racionalidade (KNIJNIK et all,2012, p. 29).

Ao assumir que a linguagem tem o caráter contingente e particular, Wittgenstein admite o seu sentido a partir dos seus diversos usos. Desta feita, não é possível construir para as palavras significados únicos que se encaixem com os seus variados usos. É na relação das noções do segundo Wittgenstein que é possível pensar critérios de racionalidade que não consideram os pressupostos universais e a compreensão acerca da existência de diferentes matemáticas.

O estudo proposto por Magalhães (2014) teve como objetivo analisar alguns Jogos de Linguagens Matemáticos praticados por mulheres rendeiras de Florianópolis. Intencionou descrever àqueles envolvidos na "prática de fazer renda" e apontar as especificidades em relação à gramática e as regras que as compõem, as semelhanças de família existentes nos Jogos de Linguagens matemáticos da forma de vida escolar e os desdobramentos oriundos disto para a Educação Matemática.

Fazendo uso das teorizações de Wittgenstein, coloca em suspeição a pretensa ideia de uma linguagem universal. Assim, compreende que o que determina os significados são os seus usos nos contextos em que surgem e fazem parte. Além disso, utiliza as ideias de Michel Foucault para discutir as matemáticas acadêmica e escolar como discursos e relações de poder-saber e a constituição de regimes de verdade. Magalhaes (2014, p. 14) discorre sobre os "[...] saberes advindos da prática de "fazer renda" e que não são enquadrados como matemáticos por envolverem regras que não são conformadas na matemática acadêmica e escolar, mas que não podemos considera-los inferiores" (MAGALHÃES, 2014, p. 14).

As discussões acerca da Etnomatemática presentes no estudo de Magalhães (2014) levam em conta os pensamentos destes dois filósofos. O referido estudo foi realizado por meio de uma pesquisa de caráter

etnográfico⁹, na qual a autora conviveu por certo tempo com a forma de vida em análise. A Etnomatemática foi apresentada com o intuito de entender diferentes racionalidades e os possíveis desdobramentos advindos daí. A problematização se deu a partir da suspeição da pretensa universalização da matemática e, também, da consideração da matemática acadêmica como única fonte de verdade.

(In)Conclusões

Wittgenstein, principalmente em sua chamada “fase de maturidade” – a partir da obra *Investigações Filosóficas* –, nos aponta para uma nova forma de ver e conceber a filosofia e os problemas para os quais buscamos compreensões. Ao pensar a linguagem como balizador do pensamento e das ações, compreendendo-a como elemento que faz a realidade, nos possibilitou refletir acerca de diferentes formas de conceber situações diversificadas em significados, favorecendo ainda a reflexão sobre um modo de pensarmos a não existência de uma relação mais geral, de uma essência, de um fundamento.

Para a sua nova reflexão filosófica, Wittgenstein concebe a linguagem em domínios distintos e constituída em algo sem uma forma de proposição geral em enunciados descritivos específicos ou em proposições elementares. A linguagem é entendida a partir de seus usos e com regras próprias diferenciadas para cada situação, sem lógica única na qual a realidade é espelhada e na recusa de que quaisquer palavras que fixam os seus significados. Como consequência, não há bases essencialistas e únicas, sem, contudo, constituir-se em pensamento relativista.

O Wittgenstein das *Investigações* abandona a ideia de que as regras da linguagem são os espelhos da realidade que refletem nela sua estrutura e, ao rejeitar pressupostos de uma análise lógica da linguagem, busca alcançar uma concepção filosófica capaz de ressignificar o mundo. Parte disto se dá por meio da relação entre quem conhece e o que se busca conhecer, consciente de que isto só será possível quando há o reconhecimento da atividade da qual aquele que busca conhecer faz parte.

⁹ A etnografia, de acordo com Chizzotti (2013), significa a descrição de um grupo social. Etimologicamente deriva da palavra grega *graphein* (descrever e ethnos), estrangeiro, bárbaro. Posteriormente foi utilizado para descrever um grupo cultural específico. Introduzido pela antropologia como a forma de descrição social científica de uma pessoa ou da configuração de uma cultura ou de uma população.

Assim, no que concerne o âmbito da linguagem, as palavras deixam de representar objetos; o significado da nomeação que a palavra, na concepção filosófica anterior, buscava referenciar, não é um objeto simples e só terá sentido quando a palavra tiver seu uso no contexto na qual está empregada.

As múltiplas interpretações do real, que questionam a primazia da fundamentação última do conhecimento e da representação do mundo, abandonam alguns dos princípios da modernidade que se constituíam como critérios de uma racionalidade que buscava no oculto, nas sombras por trás do real, a razão, um sentido para a realidade, para o mundo e para os problemas que se apresentavam.

Porquanto, por tudo que vimos, podemos dizer que a utilização do pensamento wittgensteiniano nos debates que visam a constituição de bases teóricas para a Etnomatemática, embora relativamente recente, nos parece bastante frutífera. Quando atentamos o olhar para o lugar de onde há a produção substancial de saberes sem que sejam reconhecidos ou aceitos dentro dos critérios de verdade estabelecidos e/ou institucionalizados, temos a nítida impressão que as "*certezas*" de uns são mais "*certezas*" que as dos outros. As verdades estabelecidas como tal, não permitem que haja esse reconhecimento. Dentre outras coisas, isto pode acarretar a perda de conhecimentos e/ou saberes que foram constituídos ao longo de vários anos por formas de vidas seculares, em detrimento de uma pretensa garantia de universalidade. Mudar esse estado de coisas é possível se pensarmos na ideia da existência de várias linguagens matemáticas, ou seja, de várias Etnomatemáticas.

Referências

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Las Bases Conceptuales del Programa Etnomatemática*. Revista Latinoamericana de Etnomatemática, 7(2), p. 100 – 107, 2014.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. 5. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2013.

GUNTER, Gebauer. *O Pensamento Antropológico de Wittgenstein*. Edições Loyola; São Paulo, 2013.

GLOCK, Hans-Johann. *Dicionário de Wittgenstein*. Jorge Zahar; Rio de Janeiro, 1998.

KNIJNIK, Gelsa. *Juegos de Lenguaje Matemáticos de Distintas Formas de Vida: contribuciones de Wittgenstein y Foucault para pensar la educación matemática*. Revista Educación Matemática. Volumen 25, Número E, 2014, p. 146-161, <Acesso em 27 de março de 2015, Disponível em: <http://www.revista-educacion-matematica.com/volumen-25/numero-e/146-161>>

KNIJNIK, Gelsa, *et all.* *Etnomatemática em Movimento*. Coleção Tendências em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MAGALHAES, Amanda. *Jogos de Linguagem Matemáticos de Mulheres Rendeiras de Florianópolis*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Florianópolis – SC, 2014.

MORENO, Arley R. *Wittgenstein: os labirintos da linguagem – ensaio introdutório*. 2.ed. Moderna; Campinas-SP, 2000.

PERUZZO JUNIOR, Léo. *Wittgenstein – o interior numa concepção pragmática*. 1. ed. Curitiba, PR, CRV, 2011.

SANTOS, Fabio Lennon Marchon dos. *Entrelaçamentos e Possibilidades Filosóficas em Etnomatemática*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2013.

SOMBRA, Laurenio Leite. *Nas Fronteiras de Wittgenstein: diálogos com o pragmatismo e a hermenêutica filosófica*. Editora da Universidade de Brasília; Brasília, 2012.

VILELA, Denise Silva. *Usos e Jogos de Linguagem na Matemática: diálogo entre Filosofia e Educação Matemática*. São Paulo: Editora da Física, 2013.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas*. 9. ed. Editora Vozes: Petrópolis – RJ, 2014.

Data de recebimento: 23.06.2015

Data de aceite: 12.08.2015

**RESENHA
REVIEW**

CICLOS DE FORMAÇÃO: CONTRAPOSIÇÃO AO MODELO SERIADO

FORMATION CYCLES: CONTRAPOSITION TO THE MODEL SERIES

Rose Márcia da Silva¹

FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclos, Seriação e Avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

Tendo em vista as audiências públicas que vêm ocorrendo no Estado de Mato Grosso para avaliação dos 10 anos de implantação dos Ciclos de Formação Humana, a presente resenha tem por objetivo trazer ao debate a concepção de Ciclos de Formação defendida por Luiz Carlos de Freitas, em contraposição ao modelo seriado.

Freitas traz no texto de apresentação que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996, em seu artigo 23, aponta pela primeira vez a possibilidade de organização escolar formal diferenciada na forma de "Ciclos", ressaltando que tal forma deve ser adotada "sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar" (p. 7).

No entanto, alerta quanto à diferenciação das propostas de Ciclos de Formação e Progressão Continuada. Pois, a primeira "exige uma proposta global de redefinição de tempos e espaços da escola" com vistas a uma experiência socialmente significativa para a idade do aluno, enquanto que a segunda "é instrumental", um agrupamento de séries, com o objetivo de "viabilizar o fluxo de alunos", com medidas de apoio, não avançando na superação da "função social historicamente atribuída à escola", que é a de "ensinar a submissão e a de excluir" (p. 11).

No primeiro capítulo, sobre a lógica da escola, ao autor interessa o desvelamento das "relações, posturas políticas, práticas e concepções que transitam de forma encoberta" no interior das escolas e, apontar alguns caminhos para construir formas mais produtivas de lidar com a realidade complexa atual. Considerando que:

[...] a escola institui seus espaços e tempos incorporando determinadas funções sociais, as quais organizam seu

¹ Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) Campus Sorriso, Mato Grosso, Brasil. rose.marcia@oi.com.br

espaço e tempo a mando da organização social que a cerca. A escola, portanto, não é um local ingênuo sob um sistema social qualquer. Dela, espera-se que cumpra uma determinada função (FREITAS, 2003, p. 14).

Nos moldes liberais, a função da escola é “ensinar tudo a todos”, com qualidade, sob a lógica da compensação das desigualdades sociais, visto que “os estudantes aprendem de forma diferenciada na dependência de seu nível socioeconômico” (p. 15).

Para os socialistas, a escola deve ensinar a todos com nível elevado de domínio, mas partindo “da eliminação dos desníveis socioeconômicos e da distribuição do capital cultural e social”, propondo discutir como se acumulam outras formas de capital dessa lógica, afirmando que ela está “longe de ser o compromisso social da escola na atual sociedade”, sociedade esta “constituída sob a égide da competição” (p. 18).

A avaliação nessa perspectiva é vista como uma “mercadoria”, predominando o valor de troca (nota) sobre o valor de uso (conhecimento) (p. 28). É algo separado da vida, a ela é destinado o papel institucional de avaliar as habilidades, comportamentos, valores e atitudes, instalando uma lógica de submissão, tanto no plano formal (provas e trabalhos) como no informal (juízo de valor). Cumpre as funções de hierarquizar, controlar e formar valores impostos pela sociedade.

Essa lógica é regida pela lógica do capital, que necessita “de uma escola que prepare rapidamente, e em série, recursos humanos para alimentar a produção de forma hierarquizada e fragmentada” (p. 27).

Para Freitas (2003, p. 29), a lógica de que “a escola é vista como preparação para vida e não como a própria vida” determina a concepção de como a escola organiza todo o trabalho pedagógico, as relações de produção de conhecimento e de poder. “Aqui a equidade é reduzida a dar a possibilidade ao aluno de reproduzir-se como membro de uma classe social à qual ele já pertence – quando muito” (p.32).

Nesse sentido, a proposta de progressão continuada, segundo Freitas, é uma forma de “permitir que cada um avance a seu ritmo, usando todo o tempo que lhe seja necessário”, e a escola uma forma de “compensar as desigualdades sociais”, respeitando-se o ritmo de aprendizagem dos alunos.

Segundo o autor, a progressão continuada trouxe, com ela, o debate sobre a submissão e a exclusão da criança no interior da escola, sob a

modulação de “fatores que ocorrem fora dela e que “disputam” a definição de seus espaços e tempos” (p. 33).

Coadunando com Freinet (2001) Freitas afirma que, mais que elevar o povo, trata de prepará-lo para realizar com a eficiência mais racional possível as novas tarefas que o capitalismo queira lhe impor.

A progressão continuada e os ciclos se constituem em formas de resistência a esse modelo excludente e seletivo, porém encontram dificuldades/limites “para se instituírem e para alterarem as regras do jogo da escola” (p. 34).

Nesse sentido conhecer os limites torna-se imprescindível para poder intervir na escola, pois “os ciclos e mesmo a progressão continuada contrariam – cada um a seu modo e com profundidades diferenciadas – uma lógica escola que não é desconstruída sem resistência” (p. 36).

Freitas afirma, no segundo capítulo, que trata da lógica da avaliação, que mesmo no caso da progressão continuada e dos ciclos, a avaliação informal permanece como aspecto perverso atuando na exclusão dos alunos, que precisa ser reconhecido e superado.

A “retenção pedagógica”, segundo ele, preserva a dinâmica da reprovação, eliminando ao final de cada ciclo, “depois de ter sido guardado” na escola como “excluído potencial”. Lógica da avaliação impõe ao aluno a responsabilidade pelo “fracasso”, numa auto exclusão, pois lhe são oferecidas as condições/oportunidades, que não foram por ele aproveitadas (p. 49).

O enfrentamento dessas lógicas reveladas abrem possibilidades importantes para os ciclos ganhem espaço e se firmem como política pública. Nos ciclos, alunos que no esquema seriado eram eliminados, permanecem, denunciando o sistema de exclusão, exigindo tratamento pedagógico adequado e reparação. Para o autor “A volta para o sistema seriado é uma forma de calar essa denúncia e precisa ser evitada” (p. 50).

No terceiro capítulo, a lógica dos ciclos, Freitas afirma que os ciclos de formação têm sua base na Escola Plural de Dalben (2000), organizados em três ciclos: 1º Ciclo – denominado infância (crianças de 6 a 9 anos); 2º Ciclo – pré-adolescência (alunos de 9 a 12 anos) e 3º Ciclo – adolescência (alunos de 12 a 14 anos) o que os identifica com o próprio ciclo de desenvolvimento humano, com suas características pessoais e vivências socioculturais.

Freitas expande essa concepção, “adicionando um outro modo de conceber a dinâmica da formação do aluno e que contrarie tanto a lógica da

exclusão como da submissão” (p. 55).

A contradição básica a ser superada na formação atual, para ele “é a que faz dos homens os próprios exploradores dos homens” (p. 56). Assim, o planejamento nos ciclos precisa abarcar além da questão do interesse das faixas de desenvolvimento da criança, um forte vínculo com a realidade social que influencia esses interesses.

[...] trata-se de vivenciar concretamente a vida social, analisar os limites dessa vida social com vistas à superação. Tal superação não se limita a uma crítica difusa, a uma clara intenção de superar a contradição básica: homens não devem explorar outros homens – não é ético (FREITAS, 2003, p. 58).

Nesse sentido, Freitas defende que “a relação pedagógica não pode ser baseada na exploração nem preparar para a aceitação da exploração”, mas em relações horizontalizadas entre estudantes e professor, nas quais o trabalho coletivo e a solidariedade sejam âncoras para a aprendizagem, e a autoridade do professor seja pedagógica, com base em sua experiência e em seu conhecimento.

Para que isso se efetive “não basta que os ciclos se contraponham à seriação, alterado tempos e espaços”. É fundamental alterar também as relações de poder inseridas nesses tempos e espaços (p. 60).

Os estudantes precisam ser parte do processo de aprendizagem. A escola precisa ser um espaço e tempo de vida, em que cada estudante compreenda claramente, o que precisa para construir o conhecimento e por quais caminhos construí-los.

Para Freitas, não se pode tomar um método, uma proposta pedagógica, sem os princípios que a fundamenta. Assim, apresenta a concepção curricular do complexo, de Pistrak, como possibilidade de reorganização dos tempos e espaços da escola e avaliação, como um processo, a serviço de “novas relações entre pessoas e entre pessoas e coisas” (p. 67), colocando o trabalho como centro do ensino, pois segundo o autor, “O trabalho é o foco articulador das relações das crianças, tanto com a vida social quanto com a natureza” (p. 64).

O capítulo 4, sobre a lógica das políticas públicas, discute a autonomia da escola e o envolvimento dos sujeitos (professores, pais, alunos) desse processo como sendo de extrema relevância na tomada de

decisão pela implementação ou não dos ciclos como política pública, e a auto avaliação institucional pode ser o ponto de partida para um processo de motivação permanente de seus atores.

Freitas conclui reafirmando que a inclusão formal de 95% das crianças na escola é fator denunciante do processo de exclusão e submissão, conquistada pela luta das classes populares e a proposta de organização escolar em ciclos representa uma forma de superar a contradição “formar e instruir”.

A formação integral é apresentada pelo autor como uma grande aliada nesse processo de resistência, a que ele afirma ser “embriões do novo, dentro do velho sistema educacional”, que em algum momento pode fazer surgir uma nova realidade social e educacional (p. 89).

Para Freitas, “devemos lutar pelo aprofundamento da noção de ciclos e exigir condições adequadas para sua instalação e seu funcionamento” (68). As atuais discussões nas audiências públicas, no Estado de Mato Grosso, podem representar um importante passo na mobilização e tomada de consciência da estrutura social do modelo seriado de exclusão e submissão, que impede a aprendizagem dos estudantes e de luta por uma escola mais justa.

Data de recebimento: 17.06.2015

Data de aceite: 26.07.2015

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

STANDARDS FOR PRESENTATION OF PAPERS

As produções científicas devem ser enviadas exclusivamente por meio do correio eletrônico no endereço: revistafaed@unemat.br

Deverão ser enviados em uma folha de rosto, em separado, o título do artigo e os seguintes dados sobre o(s) autor(es): nome(s) completo(s) na ordem direta do nome e na segunda linha abaixo do título, com alinhamento à direita, indicando, a titulação, cargo que ocupa, instituição a que pertence, cidade, estado, país e endereço eletrônico. Serão aceitos artigos submetidos no máximo com três autores.

Os trabalhos enviados para avaliação devem ser da seguinte natureza: artigos e resenhas, sendo que os artigos devem ter no mínimo doze e no máximo vinte laudas, as resenhas até seis laudas.

Serão publicados trabalhos nacionais e internacionais inéditos, resultantes de estudos e pesquisas, que contribuam para a formação, desenvolvimento, atualização e produção do conhecimento no campo da Educação e em áreas a ela relacionadas.

Os trabalhos serão submetidos à avaliação: a) quanto à forma, destacando-se a adequação aos requisitos da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e as instruções editoriais; b) quanto ao conteúdo, quando será avaliado o mérito dos trabalhos.

Todos os trabalhos serão apreciados por dois pareceristas e, caso haja discordância entre eles, será encaminhado a um terceiro. De modo algum o nome do autor figurará no texto a ser enviado aos avaliadores. Os autores receberão cópia dos pareceres, mantendo-se em sigilo o nome dos avaliadores *ad hoc* e, para a publicação, deverão ajustar os artigos às sugestões dos avaliadores. Semestralmente será publicada a relação dos pareceristas *ad hoc* que contribuíram com a Revista.

Formatação:

Configuração da página: tamanho do papel (A4-21 cm X 29,7 cm); margens esquerda e superior 3 cm, margens direita e inferior 2 cm; 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.

Espaçamento entre linhas: 1,5 no corpo do texto, e espaço simples nas citações longas, nas notas, no resumo e no *abstract*. Os títulos das seções (se houver) e as citações longas devem ser separados do texto que os precedem e/ou sucedem por espaço duplo.

Quadros, tabelas, gráficos, figuras, mapas devem atender as normas da ABNT e serem apresentados em folhas separadas do texto (os quais devem indicar os locais em que serão inseridos). 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. Subtítulos em minúsculo e negrito, com alinhamento à esquerda. A um espaço abaixo o título deve ser reproduzido também em língua estrangeira (inglês): title.

Resumo: deverá ter entre 100 e 150 palavras e iniciar a um espaço duplo, abaixo do title sem adentramento em letra maiúscula, seguida de dois pontos.

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 requerem letra maiúscula, separadas por vírgula. As palavras-chave devem ser reproduzidas em língua estrangeira (inglês): *Keywords*.

Abstract: a expressão ABSTRACT, em maiúscula, a um espaço duplo abaixo das palavras-chave, seguindo as mesmas orientações do resumo.

Keywords: a expressão KEYWORDS, em maiúscula, a um espaço duplo do *abstract* , sem adentramento e dois espaços duplos acima do início do texto.

Palavras estrangeiras devem ser grafadas em *itálico* .

Citações:devem conter o sobrenome do autor e, entre parênteses, ano de

publicação da obra, seguido de vírgula e número da página.

Notas de rodapé: devem ser inseridas ao final de cada folha em que elas aparecem, de maneira *personalizada*, em *ordem crescente* (1, 2, 3...).

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 as normas da ABNT.

Exemplos:

Um autor:

QUEIROZ, E. *O crime do padre amaro*. 25. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

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.

A instituição e/ou qualquer dos organismos editoriais não se responsabilizam pelas opiniões, ideias e conceitos emitidos nos textos, por serem de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es). A Revista não se obriga a devolver os originais das colaborações. Será fornecido gratuitamente ao(s) autor(es) de cada artigo um exemplar do número da Revista da Faculdade de Educação em que seu artigo foi publicado.

Declaração de direito autoral

Concedo a Revista da Faculdade de Educação - Unemat o direito de primeira publicação da versão revisada do meu artigo. Afirmo ainda que meu artigo não está sendo submetido a outra publicação e não foi publicado na íntegra em outro periódico e assumo total responsabilidade por sua originalidade, podendo incidir sobre mim eventuais encargos decorrentes de reivindicação, por parte de terceiros, em relação à autoria do mesmo. Também aceito submeter o trabalho às normas de publicação da Revista. A Revista não se obriga a devolver os originais das colaborações. Normas de publicação disponíveis também na página <http://www2.unemat.br/revistafaed/>

Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc
Cidade Universitária (Bloco II)
Tel/Fax: + 55 (65) 3223-0728
Cáceres/MT - Brasil (CEP: 78200-000)

