

**REVISTA BRASILEIRA DE  
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**  
volume 98 número 249 maio/ago. 2017

**RBEP**

p-ISSN 0034-7183  
e-ISSN 2176-6681



**INEP**

MINISTÉRIO DA  
EDUCAÇÃO



República Federativa do Brasil

Ministério da Educação (MEC)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

REVISTA BRASILEIRA DE  
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

**RBEP**



## **EDITORIA CIENTÍFICA**

Ana Maria Iório Dias – UFC – Fortaleza, Ceará, Brasil  
Flávia Obino Córrea Werle – Unisinos – São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil  
Guilherme Veiga Rios – Inep – Brasília, Distrito Federal, Brasil  
Jacira Helena do Valle Pereira Assis – UFMS – Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil  
Maria Clara Di Pierro – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil  
Rogério Diniz Junqueira – Inep – Brasília, Distrito Federal, Brasil  
Wivian Weller – UnB – Brasília, Distrito Federal, Brasil

## **CONSELHO EDITORIAL**

### *Nacional:*

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

### *Internacional:*

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

**REVISTA BRASILEIRA DE  
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**  
volume 98 número 249 maio/ago. 2017

**RBEP**

p-ISSN 0034-7183  
e-ISSN 2176-6681





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

#### ASSESSORIA TÉCNICA DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES

**Dorivan Ferreira Gomes** dorivan.gomes@inep.gov.br  
**Roshni Mariana de Mateus** roshni.mateus@inep.gov.br

#### EDITORIA EXECUTIVA

**Clara Etiene Lima de Souza** clara.souza@inep.gov.br  
**Elaine de Almeida Cabral** elaine.cabral@inep.gov.br  
**Elenita Gonçalves Rodrigues** elenita.rodrigues@inep.gov.br  
**Tânia Maria Castro** tania.castro@inep.gov.br

#### REVISÃO

*Português:*

**Aline Ferreira de Souza**  
**Amanda Mendes Casal**  
**Clara Etiene Lima de Souza**  
**Elaine de Almeida Cabral**  
**Elenita Gonçalves Rodrigues**  
**Josiane Cristina da Costa Silva**

*Inglês:*

**Marcelo Mendes de Souza**  
**Walkíria de Moraes Teixeira da Silva**

#### NORMALIZAÇÃO E INDEXAÇÃO

**Clarice Rodrigues da Costa**  
**Elisângela Dourado Arisawa**  
**Lilian dos Santos Lopes**

#### PROJETO GRÁFICO

**Marcos Hartwich**

#### DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL

**Lilian dos Santos Lopes**

#### CAPA

**Marcos Hartwich**

#### APOIO ADMINISTRATIVO

**Luana dos Santos**

TIRAGEM 2.000 exemplares

#### EDITORIA

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

Setor de Indústrias Gráficas - Quadra 04 - Lote 327, Térreo, Ala B

CEP 70.610-908 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61) 2022-3077, 2022-3078

editoria.rbep@inep.gov.br - <http://www.rbep.inep.gov.br>

#### DISTRIBUIÇÃO

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

Setor de Indústrias Gráficas - Quadra 04 - Lote 327, Térreo, Ala B

CEP 70.610-908 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61) 2022-3070

dired.publicacoes@inep.gov.br - <http://www.publicacoes.inep.gov.br>

Indexada em:

Bibliografia Brasileira de Educação (BBE)/Inep

Directory of Open Ocen Journal (DOAJ)

Edubase/Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

Educ@/Fundação Carlos Chagas (FCC)

Elektronische Zeitschriftenbibliothek (EZB)

E-Revistas

Hispanic American Periodicals Index (HAPI)

Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina,

el Caribe, España y Portugal (Latindex)

Scientific Electronic Library Online (SciELO)

Qualis/Capes: Educação – A2

Ensino – A1

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

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.  
PUBLICADA EM 2016

---

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

Quadrimestral. Mensal 1944 a 1946. Bimestral 1946 e 1947. Trimestral 1948 a 1976.

Suspensa de abr. 1980 a abr. 1983.

Publicada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, até o v. 61, n.  
140, set. 1976.

Índices de autores e assuntos: 1944-1951, 1944-1958, 1958-1965, 1966-1973, 1944-1984.

Versão eletrônica (desde 2007): <<http://www.rbep.inep.gov.br>>

ISSN 0034-7183 (impresso); 2176-6681 (online)

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

---

**Editorial**..... 249

**Estudos**

*The comprehension of numerical relationships in the learning of fractions: a comparative study with Brazilian and Portuguese children* .251

Isabel Cristina Peregrina Vasconcelos  
Ema Paula Botelho da Costa Mamede  
Beatriz Vargas Dorneles

*Argumentos para a formação do professor de ensino religioso no projeto pedagógico do curso de Ciências das Religiões da UFPB: que docente se pretende formar?*..... 270

Daniela Patti do Amaral  
Renato José de Oliveira  
Evelin Christine Fonseca de Souza

*Os cadernos formativos do PNEM e suas implicações na configuração curricular do ensino médio para a juventude brasileira* .....293

Jéferson Silveira Dantas

*Problematizando representações docentes nos cadernos de formação do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*...311

Juliana Mottini Klein  
Bianca Salazar Guizzo

*Institucionalização da formação docente: análise de um programa de desenvolvimento profissional* .....332

Amanda Rezende Costa Xavier  
Michelle Cristine da Silva Toti  
Maria Antonia Ramos de Azevedo

<i>Produção acadêmica sobre financiamento da educação: 2000-2010...</i>	<b>347</b>
Rosana Evangelista da Cruz Márcia Aparecida Jacomini	
<i>Associações comunitárias e políticas educacionais para a infância: entre relações de força e performances .....</i>	<b>371</b>
Antonia Almeida Silva Faní Quitéria Nascimento Rehem	
<i>Os saberes e a formação profissional em lazer: uma análise no campo das políticas públicas.....</i>	<b>389</b>
Bruno Ocelli Ungheri Hélder Ferreira Isayama	
<i>Alfabetização e educação científicas: consensos e controvérsias .....</i>	<b>410</b>
Fernanda Cavalcanti Vitor Ana Paula Bispo da Silva	
<i>A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora .....</i>	<b>428</b>
Sandra Maria Gadelha de Carvalho Paulo Martins Pio	
<i>Dando voz às crianças: percepções acerca do papel da dimensão afetiva na atividade pedagógica.....</i>	<b>446</b>
Helga Loos-Sant'Ana Priscila Mossato Rodrigues Barbosa	
<i>O ensino da leitura em ambiente virtual: o uso da plataforma "afiando palavras" em escolas públicas cearenses.....</i>	<b>467</b>
Jefrei Almeida Rocha José de Sousa Breves Filho Marcos José Negreiros Gomes	
<i>O ensino primário como propaganda do projeto de formação das Associações Cristãs de Moços no Brasil (1893-1929) .....</i>	<b>489</b>
Anderson da Cunha Baía Andrea Moreno	
<b>Relatos de Experiência</b>	
<i>Prática de Modelagem Matemática na formação inicial de professores de matemática: relato e reflexões .....</i>	<b>503</b>
Wellington Piveta Oliveira	
<i>Educação, ambiente e aprendizagem social: metodologias participativas para geoconservação e sustentabilidade.....</i>	<b>522</b>
Vânia Maria Nunes dos Santos Pedro Roberto Jacobi	
<b>Instruções aos Colaboradores .....</b>	<b>541</b>

<b>Editorial</b> .....	<b>249</b>
------------------------	------------

### Studies

<i>The comprehension of numerical relationships in the learning of fractions: a comparative study with Brazilian and Portuguese children</i> ....	<b>251</b>
---	------------

Isabel Cristina Peregrina Vasconcelos  
 Ema Paula Botelho da Costa Mamede  
 Beatriz Vargas Dorneles

<i>Arguments for training teachers in religious education in the religious studies course at UFPB: what kind of teachers we want to graduate?</i> .....	<b>270</b>
---	------------

Daniela Patti do Amaral  
 Renato José de Oliveira  
 Evelin Christine Fonseca de Souza

<i>PNEM's training books and their implications for the high school curricular setting for Brazilian youth</i> .....	<b>293</b>
--	------------

Jéferson Silveira Dantas

<i>Analyzing the representation of teachers in the training books of the program National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa)</i> .....	<b>311</b>
--	------------

Juliana Mottini Klein  
 Bianca Salazar Guizzo

<i>Institutionalization of teacher education: analysis of a professional development program</i> .....	<b>332</b>
--	------------

Amanda Rezende Costa Xavier  
 Michelle Cristine da Silva Toti  
 Maria Antonia Ramos de Azevedo

<i>Academic production on education funding: 2000-2010</i> .....	<b>347</b>
Rosana Evangelista da Cruz Márcia Aparecida Jacomini	
<i>Community associations and childhood educational policies: between power struggles and performance</i> .....	<b>371</b>
Antonia Almeida Silva Faní Quitéria Nascimento Rehem	
<i>The knowledge and professional qualification in leisure: an analysis in the field of public policy</i> .....	<b>389</b>
Bruno Ocelli Ungheri Hélder Ferreira Isayama	
<i>Scientific literacy and science education: consensus and controversies</i> .....	<b>410</b>
Fernanda Cavalcanti Vitor Ana Paula Bispo da Silva	
<i>The category of praxis in pedagogy of the oppressed: senses and implications for the education liberating</i> .....	<b>428</b>
Sandra Maria Gadelha de Carvalho Paulo Martins Pio	
<i>Giving voice to children: insights on the role of affectivity in pedagogical activity</i> .....	<b>446</b>
Helga Loos-Sant'Ana Priscila Mossato Rodrigues Barbosa	
<i>Teaching of reading in a virtual environment: the use of the platform Afiando Palavras in the public schools of Ceará</i> .....	<b>467</b>
Jefrei Almeida Rocha José de Sousa Breves Filho Marcos José Negreiros Gomes	
<i>Primary education as propaganda for the intellectual formation project of the Young Men's Christian Associations in Brazil (1893-1929)</i> .....	<b>489</b>
Anderson da Cunha Baía Andrea Moreno	
<b>Experience Reports</b>	
<i>The practice of mathematical modeling in the early formation of teachers: report and reflections</i> .....	<b>503</b>
Wellington Piveta Oliveira	
<i>Education, environment and social learning: participative methodologies for geoconservation and sustainability</i> .....	<b>522</b>
Vania Maria Nunes dos Santos Pedro Roberto Jacobi	
<b>Instructions for the Collaborators</b> .....	<b>541</b>

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i249.3458>

Caro/a leitor/a,

A publicação do número 249 da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) acontece em contexto de reconhecimento acadêmico e científico do trabalho realizado por sua equipe editorial e por seus autores e colaboradores. Publicada há 73 anos, a Revista, editada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) desde 1944, agora se classifica no estrato A do Qualis-Periódicos. Na avaliação do triênio 2013-2016 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), passou a ter qualificação A1 na área Ensino e A2 em Educação.

A elevação do padrão de qualidade da RBEP é resultado de uma série de ações do Inep e de seu corpo editorial nos últimos anos, como investimento na capacitação da equipe, maior captação de artigos internacionais, indexação em bases de dados nacionais e internacionais, participação da equipe em eventos na área da Educação e migração para uma versão mais atualizada do Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (Seer).

Neste número, divulgam-se 15 artigos inéditos de autores vinculados a instituições de várias regiões do Brasil e também do exterior. Os trabalhos apresentados podem ser organizados em quatro eixos temáticos: formação docente; política educacional; práxis, processos e métodos pedagógicos; e história da educação.

No eixo formação docente, encontram-se estudos que discutem e problematizam: a formação do docente do ensino religioso; as recentes ações e proposições curriculares para o ensino médio; as representações de professores/as alfabetizadores/as; e a institucionalização de um programa de desenvolvimento profissional para docentes do ensino superior. Também há um relato de experiência que aborda a temática da formação docente, apresentando a modelagem na educação matemática em contexto de formação inicial.

No eixo política educacional, reúnem-se estudos com metodologias diversificadas que contemplam: o levantamento da produção acadêmica sobre financiamento da educação; as funções políticas das associações comunitárias; os saberes necessários para a atuação de profissionais em elaboração, implementação, desenvolvimento e avaliação de políticas públicas de esporte e lazer; e, por fim, uma revisão de literatura sobre alfabetização e educação científicas, que evidencia uma lacuna entre propostas teóricas e ações de professores/as em aulas de ciências.

No eixo práxis, processos e métodos pedagógicos, agrupam-se cinco trabalhos sobre o desenvolvimento do ser humano nos processos de ensino-aprendizagem, em contextos de educação formal ou não formal. Assim, o artigo que abre esse eixo temático relê o clássico *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire, e procura tecer relações com *Filosofia da práxis*, de Adolfo Sánchez Vázquez. Dois artigos desse eixo tratam de achados e propostas metodológicas para o ensino: um se debruça em frações matemáticas; outro, em leitura em ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Na sequência, apresentam-se um estudo que aborda a dimensão da afetividade na atividade pedagógica por meio de processos representacionais de crianças da quarta série do ensino fundamental e um relato de experiência que apresenta o uso de metodologias participativas no ensino de geociências.

Finalizando este número, o eixo história da educação é composto por uma pesquisa documental que busca compreender o papel do ensino primário ofertado pelas Associações Cristãs de Moços Brasileiras em seu projeto de formação moral-religiosa, no período de 1893 a 1929.

Desejamos, caro/a leitor/a, que este número provoque reflexões e contribua para estudos e pesquisas.

Editoria Científica e Executiva

# The comprehension of numerical relationships in the learning of fractions: a comparative study with Brazilian and Portuguese children

Isabel Cristina Peregrina Vasconcelos<sup>I, II</sup>  
Ema Paula Botelho da Costa Mamede<sup>III, IV</sup>  
Beatriz Vargas Dorneles<sup>V, VI</sup>

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i249.3043>

## Abstract

The understanding of rational numbers is one of the major conceptual challenges faced by students in mathematics learning in basic education. Regarding fractions, to establish the inverse relationship between the numerator and the denominator becomes a key issue in concept formation. The main goals of this study were: to understand if the inverse relationship between smaller quantities than the unit in quotient and part-whole situations influences the learning of fractions; and to compare Brazilian and Portuguese students' comprehension of the inverse relationship between quantities in fraction problems, using quotient and part-whole situations. The results indicate that students have a better grasp of the inverse relationship between the quantities in the quotient situation and also showed that Portuguese students performed significantly better than Brazilian students in the both types of situations. The discrepancy in student performance can be explained by differences in the curricula of mathematics in grade four in these countries. Implications for the teaching of mathematics in these two countries were also discussed.

Keywords: rational numbers; fractions; inverse relation.

<sup>I</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: <isabel.vasconcelos@ecosure.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0001-7422-2800>>.

<sup>II</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

<sup>III</sup> Universidade do Minho, Braga, Portugal. *E-mail*: <emamede@ie.uminho.pt>; <<http://orcid.org/0000-0002-1623-8406>>.

<sup>IV</sup> Doutora em Psicologia pela Oxford Brookes University, Oxford, Reino Unido.

<sup>V</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: <beatriz.dorneles@ufrgs.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-0141-9140>>.

<sup>VI</sup> Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

## Resumo

### ***A compreensão das relações numéricas na aprendizagem das frações: um estudo comparativo com crianças brasileiras e portuguesas***

*A compreensão dos números racionais é um dos maiores desafios conceituais enfrentados pelos estudantes na aprendizagem matemática durante a educação básica. No que diz respeito às frações, estabelecer a relação inversa entre o numerador e o denominador torna-se uma habilidade fundamental na construção do conceito. Os objetivos deste estudo foram: verificar como a compreensão da relação inversa entre quantidades menores do que a unidade, apresentadas nas situações de quociente e parte-todo, influencia na aprendizagem das frações; e perceber se existe diferença no desempenho entre alunos brasileiros e portugueses quanto à compreensão da relação inversa entre quantidades em problemas de fração. Os resultados indicam que os estudantes apresentam uma melhor compreensão da relação inversa entre quantidades na situação quociente e apontam que os desempenhos dos estudantes portugueses são significativamente melhores do que os dos estudantes brasileiros, nos diferentes tipos de situação. A discrepância no desempenho dos estudantes pode ser explicada pelas diferenças nos programas curriculares de matemática no quarto ano nesses países. Implicações no ensino da matemática nesses dois países foram discutidas.*

*Palavras-chave: números racionais; frações; relação inversa.*

---

## Introduction

The understanding of fractions is based on logical relationships that are associated with the idea of quotient or magnitude. The inverse relationship between quantities is a fundamental aspect of the conceptual understanding of fractions, which means that when a whole is split into equal parts, the more parts will correspond to smaller parts. Authors have suggested that comprehending this inverse relation requires the reorganization of numerical knowledge (Stafylidou; Vosniadou, 2004), due to the need to grasp that the properties of integers do not define numbers in general (Jordan *et al.*, 2013), and that understanding their magnitude requires the recognition of an infinite quantity of numbers between two fractions (Vamvakoussi; Vosniadou, 2010).

A broad and diverse set of studies has contributed to the conceptual complexity of fractions and their impact on mathematical learning (Stafylidou; Vosniadou, 2004; Mamede; Nunes; Bryant, 2005; Hecht; Vagi; Torgesen, 2007; Nunes; Bryant, 2008; Siegler; Thompson; Schneider, 2011). However, there are still different reasons why learning fractions represent a challenge for some students.

One of these reasons relates to symbolic representation, which involves two integers,  $a$  and  $b$ , (where  $b \neq 0$ ), indicating the fraction  $\frac{a}{b}$ . In this case, Nunes and Bryant (2015) claim that representing one number

using two numerical fields may induce the children to only regard one of these numbers or that they might not understand that there is an inverse relationship between the numerator and the denominator. Another reason relates to the fact that the ordering and the equivalence relationships work differently in the two numerical fields (Behr *et al.*, 1984; Nunes; Bryant, 2015).

A third reason concerns the significance that the numerator and denominator have in relation to the various situations in which fractions are used (Behr *et al.*, 1984; Kieren, 1993; Nunes *et al.*, 2004). Regardless of the type of difficulty that exists in learning fractions, they often continue into higher education (Stafylidou; Vosniadou, 2004; Vamvakoussi; Vosniadou, 2004).

In spite of the many existing studies into the comprehension of logical relationships and the conceptual knowledge of fractions, they are still a matter of concern to researchers and educators, mainly in terms of what children can learn about fractions and how this learning occurs. Thus, the aims of this study are: to see how the inverse relation between quantities smaller than the unit, presented in quotient and part-whole situations, influences the learning of fractions; and to investigate whether there is any difference in the performance of Brazilian and Portuguese in relation to their understanding of the inverse relation between quantities represented by fraction. Before generalizations could be established, the cultural proximity and language similarity were relevant aspects considered when comparing the performance of children from these two countries. A decision was made to investigate the logical relation that is presented in the learning of fractions, which was highlighted in the literature as an essential concept for algebra and mathematics at more advanced levels (Nunes; Bryant, 2008).

This article comprises three sections: the first presents a numerical knowledge literature review; the second describes the method of this study; and the final section discusses the results and educational implications of its empirical findings.

### Relevance and challenges in learning fractions

Research on numerical knowledge (Behr *et al.*, 1984; Kieren, 1993; Stafylidou; Vosniadou, 2004; Nunes; Bryant, 2008; Siegler; Thompson; Schneider, 2011; Hallett *et al.*, 2012; Jordan *et al.*, 2013) revolves around the idea that rational numbers implicate more complex notions than integers.

Learning fractions has an important role to play in the field of mathematics, which consists of representing quantities that cannot be described with integers and the relationships between quantities. Quantities smaller than one unit can arise in a division situation or a measurement situation (Behr *et al.*, 1984; Kieren, 1993; Nunes *et al.*, 2004).

A significant number of teaching approaches introduce fractions using part-whole situations. In these situations, the denominator of a fraction indicates the number of equal parts on which a whole was divided and the numerator indicates the parts considered. For example, the  $\frac{2}{3}$  fraction of a cake is understood as a cake that is divided into three equal parts,

and two of these parts are taken into consideration. The possibility of ordering fractions by magnitude tends to elude many children because they think that the larger the fractions values, the greater the quantity it represents (Nunes; Bryant, 2015). In the quotient situation, the numerator represents the amount to be shared and the denominator represents the number of beneficiaries. For example,  $\frac{2}{3}$  represents that two chocolate bars were distributed among three children but also that each child received  $\frac{2}{3}$  of the chocolate bar. The problems of the part-whole situation involve a multiplicative relation between two quantities of the same magnitude and the use of fair division or partitioning of a whole into equal parts (Vergnaud, 1983; Kieren; 1993). The problems regarding the quotient situation involve a multiplicative relation between two quantities of different magnitudes and the use of one-to-many correspondence, which may or may not involve division.

The relationships established between the numerator and the denominator involve complex cognitive skills for dealing with the consequences of changes in the size of each of them: (a) for the same denominator, the larger the numerator, the larger the fraction, (for example,  $\frac{2}{4} < \frac{3}{4}$  expresses a direct relationship); (b) for the same numerator, the larger the denominator, the smaller the fraction, (for example,  $\frac{1}{2} > \frac{1}{3}$ , referring to the inverse relationship); and (c) numerator and denominator are different, (for example,  $\frac{2}{3}$  and  $\frac{4}{5}$  involve proportional relationships) (Behr *et al.*, 1984; Nunes; Bryant, 2008). Literature has been suggesting that children's grasp of the inverse relation between quantities is facilitated in the quotient situation (Mamede, 2007; Mamede; Nunes; Bryant, 2005; Streefland, 1997). Nunes *et al.* (2004) argue that this is due to the fact that the numerator and denominator are different types of variables.

### **Understanding the inverse relationship between quantities smaller than the unit**

The conceptual difference between fraction situations was a source of inspiration for drawing comparisons between children's understanding of the equivalence and ordering of fractions using the quotient and part-whole situations. Behr *et al.* (1984) highlight that understanding the size represented by a fraction is fundamental for the development of underlying conceptual abilities in terms of ordering and equivalence of fractions.

Ordering fractions that are smaller than the unit involve the knowledge of the inverse relationship between the numerator and the denominator, that is, when a whole is divided into other equal parts the parts will be smaller and that there is no compensation between the size and the number of parts. In its turn, the equivalence of fractions smaller than the unit involves understanding the inverse proportional relation, which implies that in order to double the number of parts, each part must be half of its original size to ensure that sizes are equivalent. Hence, to understand the equivalence of fractions requires establishing compensatory relationships between the area and the number of equal parts in which the unit was divided. Thus, it is necessary to understand that fractions, which refer

to the same quantity, can be represented by different symbols, such as  $\frac{1}{2}$ ,  $\frac{2}{4}$ ,  $\frac{3}{6}$ , and can be expressed by different names (one half, two quarters, three sixths, etc.), and can form equivalence classes (Behr *et al.*, 1983). A study performed by Mamede, Nunes and Bryant (2005) investigated the understanding of quantities represented by fractions in quotient, part-whole and fractional operator situations with 80 children aged six and seven years old, before receiving formal instruction on fractions in school. The results indicated that children performed better in the quotient than in the part-whole situation, both in ordering and equivalence problems of fractions, and performed similarly in the naming tasks. A study by Nunes and Bryant (2008) examined the comprehension of equivalence and ordering of children in their fourth and fifth graders from eight schools in England. The tasks involved comparing fractions, such as  $\frac{1}{2}$  and  $\frac{1}{3}$ ;  $\frac{1}{2}$  and  $\frac{2}{4}$ ; and without referring to a situational context, which demonstrated that the linguistic and numerical symbols have a supporting role to play in students' grasp of equivalence and ordering. In addition, the authors suggested that perception based on numeric symbols is not sufficient to understand equivalence and ordering in the context of rational numbers. Kieren (1988) had previously suggested that these representations play an amplifying role in natural and structuring abilities during activities, from which reasoning is driven.

The possibility of exploring significant contexts from daily life provides the opportunity to use problem-solving strategies (rather than memorized procedures), which can stimulate reasoning and communication, in addition to being a facilitator for learning mathematics (Behr; Post; Lesh, 1981). For researchers, correspondence is a problem-solving strategy that involves multiplicative relationships (Nunes *et al.*, 2010). Different models can be used for solving quantitative problems. Nunes and Bryant (2015) highlight three factors involved in solving problems and argue that each of these factors has an impact on the way we learn. These factors are as follows: reflective thinking, sociocultural interaction and use of learning tools. Reflective thinking consists of a mental activity on behalf of the student, which is expressed by imagining or relating ideas. Socio-cultural interaction advances the development of mathematical ideas by students, which occurs through their interactions with the environment. Finally, the use of learning tools can help develop strategies and procedures for solving problems. A study by Hecht, Vagi and Torgesen (2007) suggests that children with learning disabilities use inaccurate mental models as well as memorized and incorrect procedures to solve mathematical problems.

As different situations in which fractions are used involve distinct linguistic and contextual support, it becomes relevant to further explore how different situations in which fractions are used affect students' understanding of the concept.

### **Teaching fractions during the early years of basic education in Brazil and Portugal**

The poor achievement in learning fractions can be associated with the approach to fractions in school, where mainly one of the meanings

of fractions is explored (Kieren, 1993). Mathematics in the classroom often introduces fractions with models of geometric figures and with part-whole situations.

In Brazil, the National Curricular Parameters (PCN, *Parâmetros Curriculares Nacionais*) emphasize that the approach to rational numbers aims at leading students to realize that the natural numbers already-known are insufficient to solve certain problems (Brasil. MEC, 1997). It is a study that starts in the second cycle of elementary school and it is consolidated in the final two cycles of school. According to the PCN (Brasil. MEC, 1997), teaching rational numbers start with their recognition in daily life. Also according to PCN (Brasil. MEC, 1997), learning rational numbers implies challenging with ideas built by students about natural numbers. Therefore, it takes time and demands the right approach.

In Portugal, the Mathematics Program for Basic Education (PMEB, *Programa da Matemática no Ensino Básico*) includes rational numbers in the first cycle of basic education (Portugal. MEC, 2007a). Thus, it begins to guide the initial notion of fraction and its different meanings, simultaneously exploring the fractional and decimal representation and developing number sense. Initially, the PMEB emphasizes “[...] an intuitive approach from situations of equal sharing and equal division, is resorting to models and representation in fraction form” (Portugal. MEC, 2007a, p. 15). The PMEB highlights the development of three essential skills: problem-solving, mathematical reasoning and mathematical communication. The PMEB proposes that the problems serve as an application context for knowledge acquired previously; they also serve for building new knowledge. It also points to how thinking processes used in performing different types of mathematical tasks are vital to the students’ grasp of the concept. Finally, it points to the relevance of students’ ability to interpret and communicate their mathematical ideas orally and to represent them in written ways, as well as to understand the ideas expressed by others.

To improve the quality of mathematics in school, the National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) established principles and standards for curriculum and evaluation to the subject. In view of the NCTM, numerical knowledge involves counting, quantities of comparison, and advancing the understanding of the structure of the numerical system of base ten. The document asserts the importance of understanding the learning process of mathematics and emphasizes that the comprehension of numbers becomes more complex when it involves fractions and whole number. This requires that the teaching of mathematics engage students in solving a variety of problems, not just as one of the goals of learning but as a major means of doing so. The principles and standards indicate that problem-solving develops mathematical reasoning and promotes communication and representation that are part of the process of learning mathematics (NCTM, 2000).

In short, one can say that the official documents of Brazil and Portugal include in their curriculum guidelines the perspective of the principles of the US program proposed by the NCTM (2000). The Portuguese curriculum has extended the time in which children’s activities involving rational numbers

are exposed. Brazilian curricular parameters emphasize the use of problem solving as a teaching strategy.

Brazilian and Portuguese researchers have broadened the study on teaching and learning rational numbers. During an exploratory study with ten and 11-years-old Portuguese students in their fifth grade, Ponte and Quaresma (2014) investigated the multiple representations of rational numbers with different uses and types of grandeur and showed that the comprehension of ordering and comparing fractions combines formal and informal reasoning. From a different study on fractions, performed by Mamede and Vasconcelos (2014) with Portuguese fourth graders, the existence of a relationship between students' performance in quotient and part-whole fraction situations, as well as ordering and equivalence relations, was found. The results showed a significant correlation between ordering and equivalence in both situations.

Research performed by Campos and Magina (2004) with 70 teachers of third and fourth graders demonstrated that teachers have an impression regarding their students' performance that differs from reality and tend to overestimate their ability. The results indicated that the teachers adequately conceptualized fractions in some situations, in spite of the fact that they misrepresented fractions and ratio. However, comparative studies investigating fractions are scarcer. In Brazil, the current study found one comparative study with Brazilian and Portuguese children, aged six and seven, which was performed by Dorneles, Mamede and Nunes (2008). The study investigated ordering, equivalence and naming of fractions in quotient and part-whole situations. The performance of the children indicated greater levels of success in fraction ordering and equivalence tasks in the quotient meaning than in the part-whole meaning. This suggests that they had some informal knowledge on the logic of fractions developed in their everyday lives, without any formal education. The authors suggest that this fact can be explained as a consequence of the earlier and more extensive childhood education in Portugal. The present study addresses the following questions: How do children understand the inverse relationship between quantities and fractions in part-whole and quotient situations? Are there any differences in the performance of Brazilian and Portuguese students when solving problems in quotient and part-whole situations? The similar language and the cultural proximity enabled the comparison of the performance of Brazilian and Portuguese students.

## **Method**

### *Participants*

Ninety Brazilian and 73 Portuguese school children participated in this study. The children were aged between nine and ten years and were in their fourth grade of basic education within the public school network of two cities, Porto Alegre, Brazil, and Braga, Portugal. None of the students, from Brazil or Portugal, had received any formal instruction on the conceptual

knowledge of fractions. In order to avoid discrepancies in comparing the results, the subjects from the sample were defined according to these three aspects: (a) both schools were part of the public education network and had similar socioeconomic profiles; (b) data analysis did not include information of students over 11 years or those with special needs; and (c) there was a similar level of knowledge regarding whole numbers and operations.

### *Procedure*

This study is part of the research project entitled "Different groups of children with difficulties learning mathematics: what are the commonalities?" which was submitted and approved by the Research Ethics Committee at Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), Brazil. All the data used for this comparative study among Brazilian and Portuguese children were collected by an academic intern at the University of Minho, Braga, Portugal.

A questionnaire was applied in order to verify the understanding of the inverse relationship between quantities smaller than the unit. The questionnaire comprised 16 problems divided into four categories: (1) ordering problems in a part-whole situation; (2) equivalence problems in a part-whole situation; (3) ordering problems in a quotient situation; and (4) problems of equivalence in a quotient situation. All problems were adapted from the study of Mamede, Nunes and Bryant (2005). The participants were given a book containing the problems, organized in such a way as to contain one on each sheet and to alternate each type of problem.

The instrument was collectively applied by the researchers in both countries during class time. The full-time teachers were present during the application of the instrument, which lasted approximately 50 minutes. The instrument had a similar construction in both countries, with only a few adaptations in terms of language. In Portugal, the instrument was applied by two of the authors of this article.

All the problems were projected on slides in the classroom and each one of them was read aloud to the group by one of the researchers, in order to avoid any interference of students' different levels of reading skills. After reading it, the students individually attempted to solve the problem, writing on their own booklet. Two minutes were given to solve each problem. The students then proceeded to solve the next problem.

Solving problems focused on logical reasoning of numbers and operations involve skills to compare amounts, establish relationships between quantities and judge the relative value: "more than; less than; same quantity as". These specific problems do not require numerical computation or arithmetic abilities. However, they require a greater understanding of the: (1) inverse relationship between two variables; (2) partitioning; (3) one-to-many correspondence; (4) ordering; and (5) equivalence. The solution to the problems involved three multiple-choice alternatives, only one being correct.

### *Instruments*

Students' understanding of the inverse relationship between quantities smaller than the unit in part-whole situations was evaluated. The part-whole situation problems involve comparing quantities and contexts, in order to understand the changes when the numerator is constant and the denominator is variable. The part-whole situation problems that comprise the instrument are presented in Table 1.

**Table 1 – Examples of Problems Presented in the Part-whole Situation**

Part-whole situation problems	
Ordering	Equivalence
Marco and Lara have identical pizzas. Marco cut his pizza into two equal slices and ate one slice. Lara cut her pizza into three equal slices and ate one slice. Did Marco eat more pizza, less pizza or the same amount of pizza as Lara? Explain your answer.	Rita and Olga have identical cakes. Rita split her cake into two equal pieces and ate one piece. Olga split her cake into four equal pieces and ate two pieces. Did Rita eat more cake, less cake or the same amount of cake as Olga? Explain your answer.

Source: adapted from Mamede, Nunes and Bryant (2005).

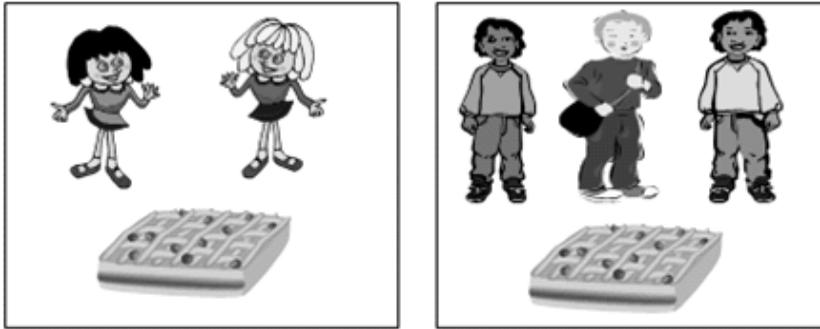
Students' understanding of the inverse relationship between quantities smaller than the unit in quotient situations was evaluated. The comparison contexts make it possible to notice that if an amount is shared among more people then each one will receive less chocolate, the comparison also involves the correspondence of one bar to one child. The quotient situation problems that comprise the instrument are presented in Table 2.

**Table 2 – Examples of Problems Presented in the Quotient Situation**

Quotient situation problems	
Equivalence	Ordering
Two girls share one pizza equally and four boys share two pizzas equally. Did each of the girls eat more pizza, less pizza or the same amount of pizza as each of the boys? Explain your answer.	Two girls split one cake equally and three boys split one cake equally. Did each girl eat more cake, less cake or the same amount of cake as each of the boys? Explain your answer.

Source: adapted from Mamede, Nunes and Bryant (2005).

Visual models were used to support contextual situations, as the problems used in the assessment tool were not familiar to any of the students from both countries and this unfamiliarity could interfere with the results. Figure 1 shows an example of the model used in the problems.



**Figure 1 – Example of Figure Model Presented in the Quotient Situation Problem**

Source: Mamede, Nunes and Bryant (2005).

### *Data analysis*

Data analysis was carried out with the support of the software Statistical Package for Social Sciences (SPSS), version 18.

### **Results**

In order to compare the performance of Brazilian and Portuguese students in solving problems, descriptives were carried out. A score of one was given for a correct answer and of zero for an incorrect answer. The results were primarily examined using the mean and the standard deviation of correct responses, depending on the problem type. These results can be seen in Table 3.

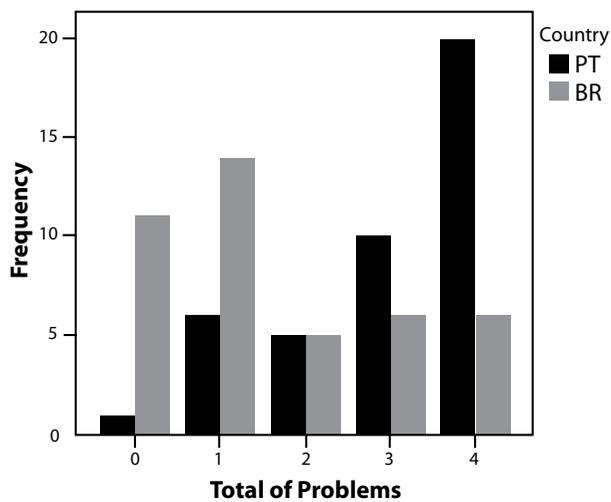
**Table 3 – Mean (and Standard Deviation) of the Correct Responses Riven by Brazilian and Portuguese Students According to the Type of Problem**

	Brazil (n = 90)		Portugal (n = 73)	
	Quotient	Part-whole	Quotient	Part-whole
Ordering	1,72 (1,40)	1,07 (1,14)	3,00 (1,19)	1,98 (1,47)
Equivalence	1,67 (1,43)	0,55 (0,86)	2,33 (1,41)	1,40 (1,31)

Source: Authors' elaboration.

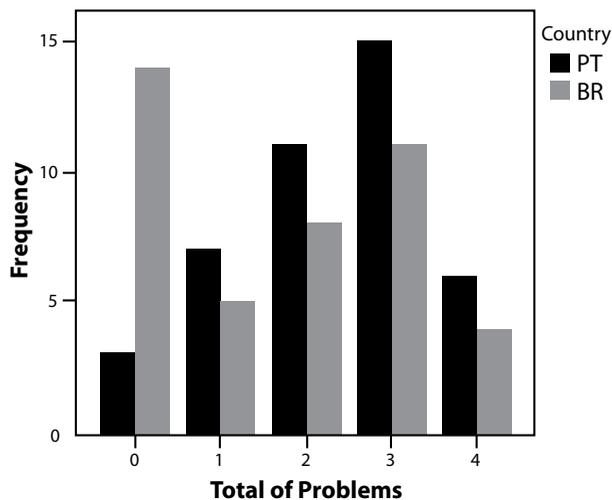
The results show that participants found quotient situation problems easier when compared with the part-whole situation. Both the Brazilian and the Portuguese students performed better in ordering than equivalence problems. In both situations, the Portuguese performed better in solving fraction problems than the Brazilian students. The distributions by country of children's performance in each type of fractions problem presented in quotient and part-whole situation are given in Graphics 1, 2, 3 and 4, respectively.

In the quotient situation, concerning ordering problems, 43.5% of the Brazilian and 83.3% of the Portuguese students solved at least two problems; 14.3% of the Brazilian and 47.6% of the Portuguese students answered all the problems correctly. In relation to equivalence, 42.7% of the Brazilian and 61.2% of the Portuguese students solved at least two problems; 9.5% of the Brazilian and 14.3% of the Portuguese students answered correctly all the problems.



**Graphic 1 – Distribution by Country of Children’s Correct Responses to Problems of Ordering of Fractions in Quotient Situation**

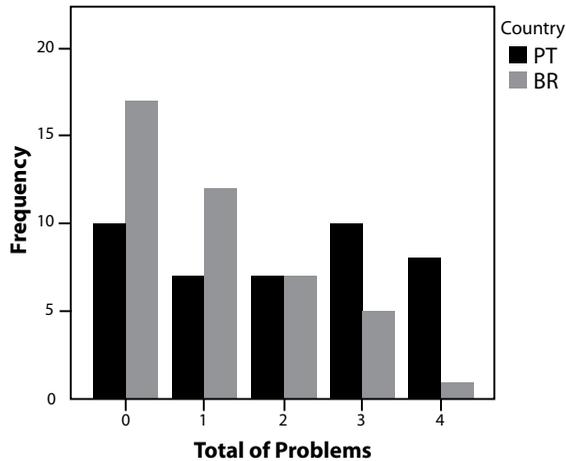
Source: Authors’ elaboration.



**Graphic 2 – Distribution by Country of Children’s Correct Responses to Problems of Equivalence of Fractions in Quotient Situation**

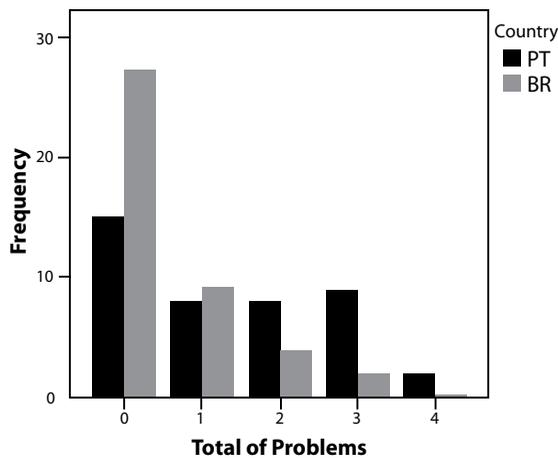
Source: Authors’ elaboration.

In the part-whole situation, concerning ordering problems, 29% of the Brazilian and 59.5% of the Portuguese students solved at least two problems; 2.4% of the Brazilian and 19% of the Portuguese students correctly answered to all problems. In relation to equivalence problems, 14.3% of the Brazilian and 45.2% of the Portuguese students correctly responded at least to two problems; 4.8% of the Portuguese students were able to answer to all problems correctly. Nevertheless, no Brazilian student was able to do this.



**Graphic 3 – Distribution by Country of Children’s Correct Responses to Problems of Ordering of Fractions in Part-whole Situation**

Source: Authors’ elaboration.



**Graphic 4 – Distribution by Country of Children’s Correct Responses to Problems of Equivalence of Fractions in Part-whole Situation**

Source: Authors’ elaboration.

Students had a better performance in the quotient situation than in the part-whole situations has already been described in the literature (Mamede; Nunes; Bryant, 2005; Nunes *et al.*, 2007), which indicates that comprehending quantities related to division seems to be based on the acquired knowledge of fraction as a number.

In order to identify any differences between the groups of Brazilian and Portuguese students, the Mann-Whitney U test and Wilcoxon nonparametric T-test were applied, as data were not available. In order to analyze the students' reasoning and the strategies used in solving the problems, they were asked to justify their answers in writing. The Mann-Whitney U test showed a significant difference between the performance of the Brazilian and the Portuguese students ( $p < 0.001$ ). In quotient situations, the performance of the Portuguese students was significantly better in relation to ordering problems ( $U = 403$ ;  $W = 1.305$ ;  $p < 0.001$ ) and to equivalence problems ( $U = 647$ ;  $W = 1.550$ ;  $p < 0.05$ ) than the performance of Brazilian students. This was also true in the part-whole situations, the performance of the Portuguese students was significantly better than that of Brazilian students concerning to ordering ( $U = 573$ ;  $W = 1476.5$ ;  $p < 0.05$ ) and equivalence problems ( $U = 552.5$ ;  $W = 1455.5$ ;  $p < 0.001$ ).

The significant discrepancy in the performance of the Brazilian and the Portuguese students suggests that students with a higher level of cognitive competency have a better comprehension of the inverse relation between quantities when resolving problems with fractions less than the unit. This disparity in performance can be explained by the differences in the mathematics curriculums provided during the fourth grade in these two countries. This finding is in agreement with the findings of the Hecht (1998) study, which suggests that the skills with fractions are influenced by the quality and amount of practice given to children in the classroom. The time that Portuguese children spend learning this content deserves a comment. It is worth remembering that childhood education in Portugal begins at age three, with 85% of Portuguese children starting from this age (Portugal. MEC, 2007); in Brazil, childhood education in public schools is offered from age five. In both countries, kindergarten is not compulsory.

Children's justifications for their responses were also analyzed in order to have an insight on their reasoning. Students' justifications were organized into five categories: inverse relationship, comprising all their explanations with a correct relation between the quantities producing a valid argument (e.g., "[...] because he divides his pizza into 2 equal parts and she divided hers into 4 equal parts and hers become smaller."); proportional reasoning, comprising a establishment of a proportional relation between the quantities of the problem, producing a valid argument (e.g. "they eat the same because there are two girls for one chocolate bar and the boys are the double of girls and they have the double of chocolate bars."); direct relationship, setting a direct relation between quantities (e.g. "he eats more because he has more cake, thus he eats more cake."); and inconclusive/invalid, comprising all the inconclusive, inappropriate, or blank explanations. Table 4 shows the percentage of justifications for each type of problem.

**Table 4 – Percentage of the Types of Children’s Justifications Given for each Type of Problem**

	Quotient		Part-whole	
	Ordering (%)	Equivalence (%)	Ordering (%)	Equivalence (%)
	Students Brazilian (n = 90)			
Inverse relationship	37.8	32.2	11.1	7.8
Proportional reasoning	-	4.4	1.1	2.2
Direct relationship	25.6	24.4	25.6	60.0
Initial quantity	7.8	17.8	30.0	2.2
Inconclusive/invalid	28.9	21.1	32.2	27.8
	Students Portuguese (n = 73)			
Inverse relationship	91.8	56.6	49.3	17.8
Proportional reasoning	1.4	15.1	2.7	6.8
Direct relationship	2.7	13.7	9.6	42.5
Initial quantity	1.4	6.8	26.0	8.2
Inconclusive/invalid	2.7	8.2	12.3	24.7

Source: Authors’ elaboration.

Among the Portuguese children, the inverse relationship category has higher percentages, because the justification was used for most of the problems. This reasoning was based on valid arguments and on higher levels of understanding regarding the inverse relationship between quantities in fraction problems presented in quotient situations. These data seem to indicate that Portuguese students are able to produce mathematical reasoning and mathematical communication, as proposed by the PMEB. In quotient situation, the inverse relationship category also has higher percentages among Brazilian students. The higher performance in this situation did not occur by chance. However, the direct relationship and also inconclusive/invalid categories were used by Brazilian students and had a higher percentage in the part-whole situation. This result is consistent with the performance of these students, who experienced difficulty in part-whole situation. In Brazil, this difficulty can be attributed to the students’ low usage and exploration of strategies that use reasoning to solving mathematical problems.

### Discussion and conclusion

The results of this study indicate that the understanding of the inverse relationship between the numerator and the denominator is easier for children in the quotient situation than in the part-whole situation, even when taking into account the significant differences in the performances of Brazilian and Portuguese students. The result also suggests that the quotient and part-whole situations contribute in different ways to understand the inverse relationship between the numerator and denominator in learning fractions. Similar results were found by Mamede (2007) and by Mamede, Nunes and Bryant (2005), reinforcing the idea that the quotient situation

favors a better comprehension of ordering and equivalence of fractions that relies on children's informal knowledge.

Moreover, the difficulty to establish the inverse relationship between the numerator and denominator in the part-whole situation is not a new finding. Similar results were found by Stafylidou and Vosniadou (2004), who showed that it is hard for students to grasp the relationship established between the numerator and the denominator of the fraction because they consider these two units independent quantities. Possible explanations for this result include the influence of experience gained with the integers and other limitations, such as the improper fraction  $\frac{4}{3}$ , which requires more complex quantitative reasoning when requested four pieces of a whole that were divided into three parts (Siegler; Thompson; Schneider, 2011).

Regarding ordering of fractions, the results indicate that students from both countries performed better in the quotient situation. It is possible that the comparison of two quantities of different nature could be favored as children easily rely on the use of one-to-many correspondence and distribution of items of receptors, which can easily be associated with a division but can also indicate an amount (Kieren, 1988).

Concerning equivalence of fractions, both the Brazilian and the Portuguese students' performances were significantly worse than it was in relation to ordering, which demonstrates that the difficulty in understanding the inverse relationship between the numerator and denominator. Similar results were found by Behr *et al.* (1984), who showed that it was hard for some of the children to understand the equivalence of fractions in the part-whole situation. The authors suggest that it is challenging for some children to establish a compensatory relationship between the numerator and the denominator of the fraction. This relation is based on inverse proportional reasoning, considering that doubling the parts means each part will be half the size of the whole.

Comparing the performances of Brazilian and Portuguese students, the Portuguese students were more accomplished in all types of problems. These results are similar to those reported by Dorneles, Mamede, and Nunes (2008), who found Portuguese students, aged six and seven who had not received formal education about fractions had a better performance than that of their Brazilian peers. These results converge with those of Hecht, Vagi and Torgsen (2007), who points out that the abilities related to the use of fractions can be influenced by the quality and quantity of classroom practice. This suggests that time of schooling may be an explanatory variable. Portuguese children begin early childhood education when they are three years old, and 85% of Portuguese children from that age are already in school; in Brazil, early childhood education is offered from age five in the public school system and it is not mandatory. Another associated fact may concern certain differences in the mathematics curriculum of the two countries. In Portugal, children have an informal contact with the concept of fraction in the second grade and formally in the third grade, according to the official curriculum guidance (Portugal. MEC, 2007a); in Brazil, in spite

of the fact that the curriculum guidance (Brasil. MEC, 1997) indicates the formal contact in the fourth grade, teachers often avoid exploring fractions. Moreover, teachers' lack of conceptual knowledge of fractions may be related to the challenges they face using procedures on fractions without the proper grasp of the conceptual differences between the situations in which fractions are used. Alternatively, teaching situations become limited when operating with only one of the meanings of fractions (Hallett *et al.*, 2012).

The results of this research offer implications for teaching, especially the idea that children have informal knowledge about the logic of fractions from everyday experiences. This previous knowledge can be used to advance the understanding of the inverse relationship between quantities, thus supporting the learning of fractions.

This study highlights that children understand the relative nature of the fractions that underlie the ordering and equivalence of them. It can be beneficial to start teaching fractions with quotient situation problems, followed by part-whole situations. Nevertheless, teachers need to be aware of the fact that failing to exploit different situations related to fractions may compromise the understanding of rational numbers at various levels.

This study focused on the logical relations but not on the influence of the numerical representation of the fractions in the understanding of the inverse relationship between the numerator and denominator. More research needs to be carried on in order to explore how to advance the understanding of the inverse relation between fractions among children in the early years of basic education.

---

## References

BEHR, M. J. et al. Order and equivalence of rational numbers: a clinical teaching experiment. *Journal for Research in Mathematics Education*, Reston, v. 15, n. 5, p. 323-341, Nov. 1984.

BEHR, M. J. et al. Rational number concepts. In: LESH, R.; LANDAU, M. (Eds.). *Acquisition of Mathematical concepts and processes*. New York: Academic Press, 1983. p. 91-126.

BEHR, M. J.; POST, T.; LESH, R. Construct analyses, manipulative aids, representational systems and the learning of rational numbers. In: CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL GROUP FOR THE PSYCHOLOGY OF MATHEMATICS EDUCATION, 5th, 1981, Grenoble. *Proceedings...* Grenoble: PME, 1981. p. 203-209.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros curriculares nacionais: Matemática*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>> Acesso em: 03 abr. 2012.

CAMPOS, T.; MAGINA, S. *Primary school teachers' concepts of fractions and teaching strategies*. Copenhagen, 2004. Available in: <[http://higeom.math.msu.su/~asmish/Lichnaja-2010/Version2010-1120/Trudy/Publications/2004/icme\\_completebook.pdf](http://higeom.math.msu.su/~asmish/Lichnaja-2010/Version2010-1120/Trudy/Publications/2004/icme_completebook.pdf)>. Access in: 15 May 2015.

DORNELES, B. V.; MAMEDE, E.; NUNES, T. A situação-problema afeta a compreensão do conceito de fração?. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Ed. da PUCRS, 2008. v. 1.

HALLETT, D. et al. Individual differences in conceptual and procedural fraction understanding: the role of abilities and school experience. *Journal of Experimental Child Psychology*, Amsterdam, v. 113, n. 4, p. 469-486, Dec. 2012.

HECHT, S. A. Toward an information-processing account of individual differences in fraction skills. *Journal of Educational Psychology*, v. 90, n. 3, p. 545-559, 1998.

HECHT, S. A.; VAGI, K. J.; TORGESEN, J. K. Fraction skills and proportional reasoning. In: BERCH, D. B.; MAZZOCCO, M. M. M. (Eds.). *Why is math so hard for some children? The nature and origins of mathematical learning difficulties and disabilities*. New York: Brookes, 2007. p. 121-132.

JORDAN, N. C. et al. Developmental predictors of fraction concepts and procedures. *Journal of Experimental Child Psychology*, Amsterdam, v. 116, n. 1, p. 45-58, Sept. 2013.

KIEREN, T. E. Personal knowledge of rational numbers: its intuitive and formal development. In: HIEBERT, J.; BEHR, M. (Eds.). *Number concepts and operations in the middle-grades*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics, 1988. p. 53-92.

KIEREN, T. E. Rational and fractional numbers: from quotient fields to recursive understanding. In: CARPENTER, T.; FENNEMA, E.; ROMBERG, T. A. (Eds.). *Rational numbers: an integration of research*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1993. p. 49-84.

MAMEDE, E. *The effects of situations on children's understanding of fractions*. Oxford: Oxford Brookes University, 2007. Unpublished PhD Thesis.

MAMEDE, E.; NUNES, T.; BRYANT, P. The equivalence and ordering of fractions in part whole and quotient situations. In: CONFERENCE

OF THE INTERNATIONAL GROUP FOR THE PSYCHOLOGY OF MATHEMATICS EDUCATION, 29th, 2005, Melbourne. *Proceedings...* Melbourne: PME, 2005. v. 3. p. 281-288.

MAMEDE, E.; VASCONCELOS, I. Understanding 4<sup>th</sup> graders ideas of the inverse relation between quantities. In: CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL GROUP FOR THE PSYCHOLOGY OF MATHEMATICS EDUCATION, 38th; CONFERENCE OF THE NORTH AMERICAN CHAPTER OF THE PSYCHOLOGY OF MATHEMATICS EDUCATION, 36th, 2014, Vancouver. *Proceedings*. Vancouver: PME, 2014. v. 3. p. 281-288.

NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS (NCTM). *Principles and standards for school mathematics*. Virginia: NCTM, 2000. Available in: <[https://www.nctm.org/uploadedFiles/Standards\\_and\\_Positions/PSSM\\_ExecutiveSummary.pdf](https://www.nctm.org/uploadedFiles/Standards_and_Positions/PSSM_ExecutiveSummary.pdf)>. Access in: 15 May 2014.

NUNES, T. et al. *Vergnaud's definition of concepts as a framework for research and teaching*. Paris, 2004. p. 28-31. Paper presented at the Annual Meeting for the Association Pour la Recherche sur le Développement des Compétences.

NUNES, T. et al. The contribution of logical reasoning to the learning of Mathematics in primary school. *British Journal of Developmental Psychology*, v. 25, n. 1, p. 147-166, 2007.

NUNES, T. et al. The scheme of correspondence and its role in children's mathematics. *British Journal of Educational Psychology Monograph Series II, Understanding Number Development and Difficulties*, n. 7. p. 83-99, 2010.

NUNES, T.; BRYANT, P. Rational numbers and intensive quantities: challenges and insights to pupils' implicit knowledge. *Anales de Psicologia*, Mucia, v. 24, n. 2, p. 262-270, Dec. 2008.

NUNES, T.; BRYANT, P. The development of Mathematical reasoning. In: LERNER, R. M. (Eds.). *Handbook of child psychology and developmental science, cognitive processes*. Hoboken, NJ: Wiley, 2015. v. 2. p. 715-762.

PONTE, J. P.; QUARESMA, M. Representações e processos de raciocínio na comparação e ordenação de números racionais numa abordagem exploratória. *Bolema*, Rio Claro, v. 28, n. 50, p.1464-1484, 2014.

PORTUGAL. Ministério da Educação (MEC). *Programa de Matemática do ensino básico*. Lisboa: DGIDC, 2007a. Available in: <<http://www.esev.ipv.pt/mat1ciclo/ProgramaMatematica.pdf>>. Access in: 15 May 2015.

PORTUGAL. Ministério da Educação (MEC). *Programa e metas curriculares: Matemática*. Lisboa, 2007b. Available in: <[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/programa\\_matematica\\_basico.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/programa_matematica_basico.pdf)> Access in: 23 Apr. 2014.

SIEGLER, R. S. et al. Fractions: the new frontier for theories of numerical development. *Trends in Cognitive Sciences*, v. 17, n. 1, p.13-19, Jan. 2013.

SIEGLER, R. S.; THOMPSON, C. A.; SCHNEIDER, M. An integrated theory of whole number and fractions development. *Cognitive Psychology*, v. 62, p. 273-296, 2011.

STAFYLIDOU, S.; VOSNIADOU, S. The development of students' understanding of the numerical value of fractions. *Learning and Instruction*, Oxford, v. 14, p. 503-518, 2004.

STREEFLAND, L. Charming fractions or fractions being charmed? In: NUNES, T.; BRYANT, P. (Eds.). *Learning and teaching Mathematics: an international perspective*. East Sussex: Psychology Press, 1997. p. 347-372.

VAMVAKOUSSI, X.; VOSNIADOU, S. Understanding the structure of the set of rational numbers: a conceptual change approach. *Learning and Instruction*, Oxford, v. 14, p. 453-467, 2004.

VAMVAKOUSSI, X.; VOSNIADOU, S. How many decimals are there between two fractions? Aspects of secondary school students' understanding of rational numbers and their notation. *Cognition and instruction*, v. 28, n. 2, p. 181-209, 2010.

VERGNAUD, G. Multiplicative structures. In: LESH, R.; LANDAU, M. (Eds.). *Acquisition of Mathematics concepts and processes*. London: Academic Press, 1983. p. 128-175.

---

Recebido em 27 de outubro de 2016.

Aprovado em 30 de março de 2017.

## Argumentos para a formação do professor de ensino religioso no projeto pedagógico do curso de Ciências das Religiões da UFPB: que docente se pretende formar?

Daniela Patti do Amaral<sup>I,II</sup>

Renato José de Oliveira<sup>III,IV</sup>

Evelin Christine Fonseca de Souza<sup>V,VI</sup>

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i249.2628>

### Resumo

Com base na análise retórica, o artigo discute o projeto político-pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura em Ciências das Religiões ofertado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Traça um breve panorama do ensino religioso na legislação vigente, aborda a formação docente para a disciplina e aprecia o que está previsto para a formação de professores de ensino religioso na referida instituição. Em uma análise inicial, levantaram-se questões que levam à suposição de que a autonomia do campo educacional considerada a partir da premissa da laicidade poderia estar ameaçada. Acredita-se que as universidades públicas, na condição de centros que atuam na produção de saberes e na formação de professores para a educação básica, têm a responsabilidade de garantir que os projetos político-pedagógicos de seus cursos não adotem discursos cujos fundamentos possam comprometer os princípios basilares da laicidade.

Palavras-chave: ensino religioso; laicidade do Estado; formação docente; Ciências da Religião.

<sup>I</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail:* <danielopatti.ufrj@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-9234-1843>>.

<sup>II</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

<sup>III</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail:* <rj-oliveira1958@uol.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-8071-848X>>.

<sup>IV</sup> Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

<sup>V</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail:* <ecfsoza@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0001-6507-8595>>.

<sup>VI</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

### **Abstract**

#### ***Arguments for training teachers in religious education in the religious studies course at UFPB: what kind of teachers we want to graduate?***

*Based on rhetorical analysis, this paper discusses the educational planning of the religious studies course – teaching degree – offered by Universidade Federal da Paraíba (UFPB). It presents a brief overview of religious education under the current legislation, an approach to the institution's teacher training, and an assessment of what is expected of teacher training in this university. In a preliminary review, it is inferred that the autonomy of the educational field considered from the premise of secularism, could be under threat. This paper concludes that public universities, here understood as hubs of knowledge and basic education teacher formation, have the responsibility to ensure that their courses' educational planning should not adopt a speech whose fundamentals would compromise the basic principles of secularism.*

*Keywords: religious education; secular State; teacher training; religious studies.*

---

### **Introdução**

Embora o debate acerca da presença da religião nas escolas públicas brasileiras tenha se intensificado com a instituição do ensino religioso enquanto disciplina ministrada nessas escolas na década de 1930, é preciso destacar que a relação entre escola e religião, especificamente a Igreja Católica, está na gênese da educação brasileira. Do século 17 ao presente momento, é possível constatar que o viés confessional esteve presente tanto nas aulas de ensino religioso quanto em símbolos e práticas nos espaços escolares não ligados diretamente à disciplina em questão (Castelo Branco; Corsino, 2006; Castelo Branco; Silva, 2014; Fernandes, 2012).

A proclamação da República instituiu constitucionalmente a separação entre Igreja e Estado, o que gerou reflexos no âmbito educacional, conforme exposto no art. 72 da primeira Constituição Federal: "será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos" (Brasil, 1891). Entretanto, muitas disputas foram travadas no campo político nas décadas subsequentes como tentativas de a Igreja Católica recuperar os privilégios que deteve durante os períodos colonial e imperial. Um dos campos em que os grupos católicos tiveram sucesso na reivindicação e sua influência foi o educacional: mediante o Decreto nº 19.941/31, o ensino religioso – de oferta facultativa – foi implantado em estabelecimentos de instrução primária, secundária e normal (Brasil, 1931) e então incorporado à Constituição de 1934, na qual tal disciplina se configurou de oferta obrigatória e matrícula facultativa em estabelecimentos públicos de ensino primário, secundário, profissional e normal (Brasil, 1934). A partir dessa inserção, o ensino religioso permaneceu em todas as Constituições posteriores, sendo possível perceber

seus movimentos de inclusão com ou sem ônus para os cofres públicos, a abordagem confessional ou interconfessional e as diferentes etapas de ensino para as quais deveria ser ofertado (Cunha, 2007; Pauly, 2004).

Em relação à configuração do ensino religioso enquanto disciplina escolar, não há orientações do Ministério da Educação (MEC) acerca dos conteúdos a serem ministrados, bem como não há diretrizes exaradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que orientem a formação docente e os critérios de admissão de professores para lecioná-la. No que diz respeito ao ensino religioso, a autonomia dos sistemas municipais e estaduais de ensino consiste em definir conteúdos e critérios de admissão e formação de professores para lecionar a disciplina. Em adição, é importante destacar que, entre os diversos componentes curriculares ofertados na educação básica, o ensino religioso é o único cujos critérios acima são delegados a estados e municípios. A primeira iniciativa de orientação acerca de definição dos conteúdos do ensino religioso em âmbito nacional data de 2015, com a disponibilização, por parte do MEC, do documento para consulta pública da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A segunda versão do documento incluiu o ensino religioso como uma das cinco áreas de conhecimento do ensino fundamental de nove anos (Brasil. MEC, 2016). Entretanto, a formação de professores para a referida disciplina continua sem diretrizes estipuladas pela União. Em março de 2017, foi divulgada a terceira versão da BNCC que complementa e revisa a anterior. Nessa versão, o ensino fundamental está organizado em quatro áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas), sendo o ensino religioso retirado do documento como área de conhecimento. Conforme o texto,

a área de ensino religioso, que compôs a versão anterior da BNCC, foi excluída da presente versão, em atenção ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A Lei determina, claramente, que o Ensino Religioso seja oferecido aos alunos do ensino fundamental nas escolas públicas em caráter optativo, cabendo aos sistemas de ensino a sua regulamentação e definição de conteúdos (Art. 33, § 1º). Portanto, sendo esse tratamento de competência dos estados e municípios, aos quais estão ligadas as escolas públicas de ensino fundamental, não cabe à União estabelecer base comum para a área, sob pena de interferir indevidamente em assuntos da alçada de outras esferas de governo da Federação. (Brasil. MEC, 2017, p. 25).

Esse movimento do lugar da disciplina e a definição de seus conteúdos no currículo de ensino fundamental das escolas públicas brasileiras ilustram parte das tensões que envolvem o ensino religioso.

Nesse contexto, este artigo tem como principal objetivo analisar o projeto político-pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura em Ciências das Religiões<sup>1</sup> ofertado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Tal análise permitirá conhecer alguns aspectos da estrutura de um curso de formação docente para o ensino religioso de uma instituição pertencente ao sistema federal de educação, o que é particularmente relevante para a compreensão da situação da laicidade do Estado brasileiro no âmbito

<sup>1</sup> O curso ofertado pela Universidade Federal da Paraíba denomina-se Ciências das Religiões porque leva em consideração o pluralismo metodológico e o objeto de estudo (Universidade Federal da Paraíba, 2008b). Referimo-nos ao curso de maneira genérica e em outras universidades como Ciências da Religião por ser o nome comumente utilizado, sem problematizá-lo metodologicamente ou epistemologicamente.

educacional. Ademais, o conhecimento dos perfis docentes que estão sendo formados nesse curso permitirá avaliar seus impactos no ensino religioso ofertado nas escolas públicas de ensino fundamental e médio, principalmente no que diz respeito a uma concepção proselitista ou a uma concepção pluralista dessa disciplina.

Por meio da análise da literatura, foi possível observar que parte expressiva da produção acadêmica sobre o ensino religioso o trata com maior frequência sob o ponto de vista de sua defesa e, mais raramente, em relação a sua análise diante do princípio da laicidade do Estado, como apontado por Silva (2013). Desse modo, os trabalhos sobre formação docente e concepções de ensino religioso focam em aspectos descritivos sobre o histórico da disciplina no Brasil e das propostas para formação de professores ao longo do século 20, enfatizando as alterações que tiveram início na década de 1980, com a ampliação das discussões sobre o pluralismo religioso na sociedade brasileira. No que diz respeito à produção científica sobre a temática, a maior incidência de trabalhos sobre formação de professores de ensino religioso está concentrada na formação continuada (Junqueira; Rodrigues, 2014; Klein; Junqueira, 2008; Caron, 2010; Caetano, 2007). No entanto, até o momento, não foram encontrados trabalhos que tratem especificamente da criação e configuração de cursos de Licenciatura em Ciências da Religião, sobretudo nas universidades públicas brasileiras. A urgência na investigação desses cursos pode ser justificada por seus possíveis impactos sobre a laicidade do Estado, especialmente por permitir conhecer a estrutura de um curso de formação docente para o ensino religioso de uma instituição pertencente ao sistema federal de educação e compreender quais políticas de formação de professores postas por uma instituição vinculada ao governo federal estão previstas para os futuros profissionais da área.

A pesquisa realizada por Souza (2016) que deu origem a este artigo investigou a oferta do ensino religioso nos estados da Paraíba, Minas Gerais e Sergipe, bem como analisou os projetos pedagógicos de dois outros cursos que formam docentes para o ensino religioso: a Licenciatura em Ciências da Religião oferecida pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) e o curso de Licenciatura em Ciência da Religião oferecido pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Em relação à formação docente, a pesquisa realizada por Souza (2016) buscou identificar como se configura a formação de professores para o ensino religioso em instituições federais de ensino superior de acordo com os projetos pedagógicos dos cursos. A análise desses documentos das três universidades evidenciou que, embora afirmem promover uma formação docente para o ensino religioso pautada pela não confessionalidade, os PPPs dos cursos da UFPB e UFJF mostraram dissonâncias em relação a tal objetivo, alinhando-se a uma concepção interconfessional da disciplina. Nesse sentido, acreditamos que a laicidade do Estado brasileiro, no âmbito educacional, não se afirma na prática, visto que o campo educacional perde sua autonomia em face da expansão do campo religioso, mesmo em instituições de ensino superior vinculadas à esfera federal de um Estado

presumivelmente laico. O PPP do curso da UFS, por ser mais sucinto que os demais, não permitiu uma análise mais aprofundada da perspectiva defendida pela instituição. Acerca da oferta da disciplina nos estados, a pesquisa de Souza (2016) identificou forte presença de grupos cristãos, com destaque para a Igreja Católica, na manutenção da disciplina nos sistemas de ensino dos estados de Sergipe e Minas Gerais.

Destacamos que as disputas internas ao campo religioso pela hegemonia do capital referente a ele se projetam sobre o campo educacional, o que pode ser observado pela pluralidade de concepções de ensino religioso adotadas pelos sistemas de ensino. Optamos por analisar o PPP do curso oferecido pela UFPB a partir das quatro concepções de ensino religioso que acreditamos coexistirem nas escolas públicas brasileiras atualmente: confessional, interconfessional, não confessional e laica, bem como buscamos identificar quais concepções se localizam nas propostas de formação docente do curso de licenciatura oferecido pela universidade.

A concepção confessional foi a primeira a ser adotada nas instituições públicas de ensino brasileiras, com intuito marcadamente catequético: desde o período colonial, a religião nas escolas se limitava à presença do catolicismo; a interconfessional congrega mais de uma confissão religiosa; a não confessional, por vezes tratada como "supraconfessional", diretamente ligada à diversificação religiosa da população brasileira, prevê o estudo do fenômeno religioso enquanto conhecimento humano não sob um viés catequético, mas com base em conteúdos da sociologia, filosofia e história; há ainda a concepção laica da educação pública, presente desde o período da proclamação da República, que prevê a retirada do ensino religioso das escolas.

Para a contextualização da análise, as seções seguintes deste artigo versam brevemente sobre o panorama do ensino religioso nos dispositivos legais em vigor e sobre a formação docente para a disciplina em questão no Brasil e no Estado da Paraíba. Na sequência, tomando as contribuições da retórica para a análise do discurso, fazemos uma apreciação dos principais argumentos apresentados pelo PPP do curso de Licenciatura em Ciências das Religiões ofertado pela UFPB. Consideramos, também, as principais críticas e sugestões feitas por ocasião da apresentação da presente pesquisa na 37ª Reunião Anual da Associação Brasileira de Pós-Graduação em Educação (Anped), que permitiram avanços na análise do PPP do curso e novos desdobramentos da pesquisa apresentados neste artigo.

### **Ensino religioso na atualidade**

Nos dispositivos legais em vigor, observamos contradições acerca do princípio da laicidade do Estado. Na Constituição Federal mais recente, por exemplo, é possível perceber as dissonâncias entre o caráter de Estado laico, supostamente expresso na garantia de liberdade de crença (art. 5º) e na separação entre Igreja e Estado (art. 19), e a presença de elementos

religiosos, como a menção preambular à promulgação “sob a proteção de Deus” e a presença do ensino religioso como disciplina de oferta obrigatória e matrícula facultativa nos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental (art. 210, § 1º). Destaca-se que a disciplina é a única de fato expressa e garantida pela Constituição (Brasil, 1988).

O art. 33 da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na redação original quando de sua sanção, definia o ensino religioso como disciplina de matrícula facultativa, mas ofertada nos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental e sem ônus para os sistemas de ensino. A disciplina poderia se configurar sob caráter: 1) confessional, de acordo com a opção do aluno ou de seus responsáveis e ministrada por “professores ou orientadores religiosos” credenciados por entidades religiosas ou 2) interconfessional, com base no acordo entre diferentes grupos religiosos que elaborariam um programa comum para a disciplina (Brasil, 1996).

Contudo, poucos meses após sua publicação, a redação do referido artigo sofreu alterações estabelecidas pela Lei nº 9.475/97, que incluiu que o ensino religioso “é parte da formação básica do cidadão”, além de destacar o respeito à diversidade religiosa do País e a negação ao proselitismo (Brasil, 1997). A nova redação do art. 33 também suprimiu a menção ao fim do ônus da disciplina para os cofres públicos e ao caráter interconfessional do ensino religioso, deixou a cargo dos sistemas de ensino a definição de conteúdos e as normas de habilitação e contratação de professores e subordinou tais sistemas de ensino ao conjunto de denominações religiosas para a definição dos conteúdos da disciplina.

No que tange à organização da disciplina em termos de conteúdos, apesar de as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental incluírem o ensino religioso como área de conhecimento (Brasil, CNE, 1998), ainda não foram estabelecidos oficialmente seus parâmetros curriculares, visto que, devido ao arranjo federativo brasileiro, os sistemas de ensino têm autonomia para definir as formas de seleção dos professores, os conteúdos a serem ministrados e a organização da disciplina. Entretanto, há uma proposta de Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER) elaborada pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (Fonaper),<sup>2</sup> que serve como referência para a organização do ensino religioso escolar de alguns sistemas de ensino, como é o caso da Secretaria Estadual de Educação da Paraíba (Silva, 2011). Como destacado por Cunha (2016, p. 269), num lance de grande oportunismo o Fonaper “apropriou-se do termo parâmetros curriculares nacionais do MEC e elaborou os seus para o ensino religioso, como se tivessem a chancela oficial”. Contudo, os parâmetros criados pelo referido Fórum não cumprem a proposta de evitar abordagens proselitistas e apresentam “visões de mundo particulares, o que os evidenciam como uma estratégia para garantir a manutenção dessa disciplina pelo Estado em benefício das Igrejas, especialmente as cristãs” (Toledo; Amaral, 2005, p. 1). O Fonaper, por sua vez, é composto majoritariamente por representantes de igrejas católicas (Lui, 2007), fato que pode justificar a manutenção de

<sup>2</sup> O Fonaper consiste em uma “entidade que congrega diversas denominações religiosas e que tem o propósito de influir nas discussões e encaminhamentos da questão do ensino religioso nas escolas” (Toledo; Amaral, 2005, p. 4).

seus interesses e não a garantia de um ensino religioso livre de proselitismo. Como afirmado por Cunha (2012, p. 102),

a conclusão que podemos tirar a partir da observação da presença do ensino religioso nas escolas públicas é que os grupos religiosos de pressão, especialmente o clero católico, conseguiram inscrevê-lo como a única disciplina escolar mencionada na Constituição brasileira. A partir daí, prosseguiram na pressão para deixar a legislação infraconstitucional cheia de claros, de modo a poderem completá-la, conforme seus interesses proselitistas, ostensivos ou dissimulados, nas instâncias inferiores do Estado.

Cunha (2009) salienta que o Estado brasileiro e o Vaticano assinaram um acordo em 13 de novembro de 2008, promulgado no Decreto nº 7.107, de 11 de fevereiro de 2010. Conhecido como Concordata Brasil-Vaticano, o acordo trata do estatuto jurídico da Igreja Católica no Brasil, contemplando questões diversas distribuídas ao longo de 20 artigos. Destacamos a unilateralidade do documento, que aborda pontos exclusivos de interesse para a Santa Sé, intensificando a fragilidade da fronteira entre o público e o privado no Estado brasileiro. A Concordata firmada entre Brasil e Vaticano em relação ao ensino religioso nas escolas públicas determina que:

A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso em vista da formação integral da pessoa.

§1º. O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação. (Brasil, 2010).

Merece destaque a menção ao ensino religioso confessional católico. O documento dá ênfase a uma única crença em especial, concedendo privilégios a uma entidade religiosa em detrimento das demais, o que vai de encontro ao art. 19 da Constituição Federal vigente no que diz respeito à proibição, por parte de qualquer ente federado, de estabelecer vínculos com grupos religiosos.

Embora, com a proclamação da República, o princípio da laicidade tenha sido instituído com a separação entre Estado e Igreja, a influência de grupos religiosos no campo político ainda se faz presente. Especialmente nas últimas décadas, o protagonismo político de instituições religiosas tem se mostrado cada vez mais forte por todo o mundo, inclusive no Brasil, gerando efeitos na política, na economia e no campo educacional (Cunha; Oliva, 2014).

### **Formação docente para o ensino religioso**

Além de faltarem diretrizes curriculares unificadas para todo o País a respeito de como deveria se organizar a disciplina de ensino religioso, a formação e os critérios de admissão de professores para lecioná-la também

são difusos, tendo em vista, entre outras questões, a autonomia dos sistemas educacionais nos processos de seleção dos profissionais da educação. A redação original do art. 33 da LDB permite interpretar que a formação deve ficar a cargo de representantes das igrejas e demais entidades religiosas; na alteração do artigo (Lei nº 9.475/97), a responsabilidade pela definição dos conteúdos e habilitação de professores recai sobre os sistemas de ensino.

Devido à falta de orientações do MEC e do CNE sobre a formação docente para o ensino religioso, a responsabilização de municípios e estados pela definição de critérios de admissão de professores torna a disciplina – de oferta nacionalmente obrigatória – muito diversa de acordo com as determinações de cada ente federado, o que reflete na aceitação de diferentes tipos de habilitações de docentes. Na Paraíba, o professor que leciona ensino religioso para os anos iniciais do ensino fundamental deve ser formado em Pedagogia, Normal Superior ou Normal de nível médio; para os anos finais, deve ter licenciatura plena em Ciências da Religião, Filosofia, Ciências Sociais, Pedagogia ou Psicologia (Paraíba, 2004).

No que tange à formação específica para docentes de ensino religioso, o Parecer nº 97/99 do CNE, que versa sobre as solicitações de autorização e reconhecimento de cursos de Licenciatura em Ensino Religioso, traz como conclusão a impossibilidade de criação de diretrizes curriculares nacionais para a orientação desses cursos (Brasil. CNE, 1999a). A justificativa reside no fato de cada sistema de ensino possuir autonomia para definir os conteúdos da disciplina e os critérios de formação e contratação de professores. Dessa maneira, a unificação de diretrizes tão diversas afetaria a autonomia desses sistemas e poderia discriminar certas orientações religiosas. Por sua vez, o Parecer nº 1.105/99 do CNE apoiou-se no parecer supracitado para posicionar-se contra a autorização de funcionamento de um curso de Licenciatura em Ensino Religioso (Brasil. CNE, 1999b).

Apesar da ausência de diretrizes e de pareceres favoráveis à criação de cursos de graduação para formação docente em ensino religioso, algumas universidades públicas já instituíram cursos de Licenciatura em Ciências da Religião para suprir a demanda por professores da disciplina para os ensinos fundamental e médio. Nesse sentido, novas investigações se tornam de extrema relevância acerca da criação desses cursos no âmbito das universidades federais, uma vez que o Estado não emitiu novas diretrizes sobre a criação desses cursos, apontando para duas situações problematizadoras: a ausência do CNE para tomada de decisão e a omissão do Estado brasileiro quando se escusa da tomada de decisões porque tem interesses não muito claros sobre os desdobramentos dessas ações.

Até o momento de elaboração do presente artigo, foram encontrados cursos de Licenciatura em Ciências da Religião em oito universidades públicas brasileiras: Universidade Estadual do Maranhão (Uema), Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Universidade Estadual do Pará (Uepa), Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN),

Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal de Sergipe (UFS).

No estado da Paraíba, a formação de professores para o ensino religioso teve início no ano 2000 com o curso de extensão ministrado pelo Fonaper (Silva, 2011). Em 2005, devido a uma solicitação da Comissão Permanente de Ensino Religioso da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, ministrou-se o curso de Especialização em Ciências das Religiões na UFPB com a finalidade de capacitar professores de ensino religioso da rede pública de ensino. Em seguida, a Comissão solicitou a implementação de uma Licenciatura em Ciências das Religiões, de modo a formar, especificamente, o professor para a disciplina, rompendo com a lógica que limitava a formação docente para o ensino religioso apenas a professores que já atuavam lecionando a disciplina e que tinham formações diversas de nível superior (Universidade Federal da Paraíba, 2008b).

O curso foi criado por meio da Resolução nº 38/2008, é presencial e está vinculado ao Centro de Educação da universidade, sediado em João Pessoa, na Cidade Universitária. Em 2015, foram oferecidas 100 vagas, sendo metade vespertinas e metade noturnas. Em 2017, foram oferecidas 50 vagas para o curso mediante o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) do MEC, todas noturnas, com início no segundo semestre do ano. O curso foi avaliado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2013 e obteve nota 4 em um total de 5 pontos. Seus objetivos consistem na formação de professores para lecionar ensino religioso na educação básica e religiólogos que atuem em pesquisa sobre o fenômeno religioso, consultoria e assessoria a órgãos de pesquisa (Universidade Federal da Paraíba, 2008b). Este estudo acerca do PPP está baseado nas contribuições que a retórica fornece para a análise do discurso. Nossa intenção é compreender a visão presente no projeto do curso a partir dos argumentos (técnicas argumentativas) empregados no discurso, quais são seus elementos argumentativos e como se constrói sua oratória.

### **As contribuições da retórica para a análise do discurso**

Um discurso tende a persuadir seu leitor sobre alguma ideia e os objetivos que o orador pretende alcançar podem ser imediatos ou não, gerando efeitos esperados ou mesmo não intencionados. Como afirma Meyer (1998, p. 28), “o orador é simbolizado pelo *ethos*: a sua credibilidade assenta no seu carácter, na sua honra, na sua virtude, isto é, na confiança que lhe outorgam”. Vale dizer que, desde a retomada dos estudos sobre a retórica nos anos 1950, orador não é considerado somente aquele que faz discursos orais, mas também todos que se manifestam por meio da linguagem escrita com o propósito de persuadir um público-alvo, que se constitui no auditório (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005).

Sempre que um orador argumenta o faz diante de alguém. Esse alguém pode ser um indivíduo ou um grupo que se constitui no auditório visado. O auditório, segundo Meyer (1998, p. 28), “é representado pelo *pathos*: para convencer é necessário comovê-lo, seduzi-lo”. O auditório se distingue de diversas maneiras: pelo tamanho, pelas características psicológicas decorrentes de sexo, profissão, idade e cultura, pela ideologia (política ou religiosa), pelas crenças ou emoções e pela competência, que promove distinções sobre os conhecimentos necessários, o nível da argumentação e o vocabulário (Perelman, 2007).

O conhecimento do auditório é vital para o sucesso da argumentação, já que o orador fundamentará seu discurso sobre determinados acordos prévios, que podem ser, por exemplo, fatos conhecidos, presunções, valores compartilhados ou que ele admite, com boa margem de segurança, que sejam compartilhados. Quanto mais se conhece o auditório, maior é o número de acordos prévios que se tem à disposição e, portanto, mais bem fundamentada será a argumentação. O orador baseará seu discurso nesses acordos, procurando transferir a adesão do auditório aos acordos prévios para as teses que serão apresentadas.

Portanto, não pode haver diálogo sem um entendimento mínimo dos interlocutores. Tal acordo é revelado pelo próprio texto, conforme afirma Reboul (1998, p. 143): “pelo não dito, por expressões como ‘é certo que’, ‘todos sabem’, ‘deve-se admitir’”. O inverso também é verdadeiro, porque um dos erros mais comuns em uma argumentação ineficaz é o que se chama de petição de princípio, que consiste em supor admitida uma tese que se desejaria levar o auditório a admitir (Perelman, 2007).

O terceiro componente da retórica, além do *ethos*, referente ao orador, e do *pathos*, referente ao auditório, é o *logos*, que diz respeito à argumentação propriamente dita do discurso. Ao analisarmos os argumentos do orador, a preocupação da retórica é com a forma e com o conteúdo, ou seja, com o que se fala (ou escreve) e como isso é desenvolvido. Nossa intenção foi analisar o discurso presente no PPP com base nas técnicas argumentativas utilizadas. Nesse contexto, torna-se necessário apontar, de forma resumida e sem esgotar o tema, uma breve exposição dessas técnicas.

Cabe salientar que o *Tratado da argumentação* (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005) inicia o estudo das técnicas argumentativas dividindo-as em dois grandes grupos: técnicas de ligação e de dissociação. No primeiro, estão situados os argumentos por meio dos quais o orador busca estabelecer nexos entre elementos que não se encontram relacionados ou que talvez o auditório não os tenha relacionado de forma mais efetiva. Uma categoria que permite pôr em destaque esses nexos é a dos argumentos quase-lógicos, expressão que pode surpreender, pois “um argumento é lógico ou não é” (Reboul, 1998, p. 168). Mas, segundo esse autor, ao contrário dos princípios lógicos da demonstração, os argumentos podem ser todos refutados, demonstrando-se que não são puramente lógicos.

Outra categoria de argumentos que operam por ligação reúne aqueles que se acham fundados na estrutura do real, ou seja, já não se apoiam na lógica (que é uma construção formal), mas na experiência. Aqui,

argumentar já não é implicar, é explicar. A finalidade desempenha papel de extrema relevância nas ações humanas e a partir dela podemos extrair vários argumentos (Reboul, 1998).

É possível ainda criar nexos novos entre elementos, e os procedimentos discursivos que assim operam são chamados de argumentos que fundamentam a estrutura do real. Entre eles, merece destaque a figura que é considerada por sua função cognitiva, afetiva e pragmática: a metáfora (Duarte, 2004). Esta resulta de uma condensação de significados produzida, normalmente, a partir de uma analogia. Dessa forma, por exemplo, pode-se dizer que a velhice está para a vida assim como a noite está para o dia. Condensando esses significados, obtém-se a metáfora "a velhice é a noite da vida". O poder cognitivo e a capacidade de persuasão de construções desse tipo se fazem presentes na medida em que

a metáfora argumenta estabelecendo contato entre dois campos heterogêneos: o segundo, o foro, introduz no primeiro uma estrutura que não aparecia à primeira vista. Mas é redutora por ressaltar um elemento comum em detrimento dos outros, por ressaltar uma semelhança mascarando diferenças. (Reboul, 1998, p. 188).

No grupo das técnicas de dissociação, situam-se a ruptura de ligação e a dissociação de noções, que buscam operar no sentido inverso ao das técnicas de ligação, ou seja: desfazer nexos que o orador considera errôneos ou inadequados (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005). Em toda dissociação de noções, um dos termos assume esse valor, configurando-se no que o orador quer que o auditório admita como correto ou verdadeiro.

A essas técnicas argumentativas principais pode-se agregar ainda o emprego de termos modais como "pode ser", "é preciso que", "é necessário que" e "deve ser", comumente encontrados em diferentes discursos e contextos. Esses termos podem, em alguns casos, conferir ao discurso um tom prescritivo, determinando o que deve ser feito ou o que se exige que deva ser feito. Com relação ao modal "deve ser", é importante salientar que muitas vezes seu uso sugere imposição, tornando a argumentação pouco efetiva, já que o auditório passa a considerar as boas razões do orador apenas como ordens a serem obedecidas (Oliveira et al., 2004).

Tendo feito essa breve explicação sobre os procedimentos de análise, buscaremos, a seguir, analisar o PPP do curso de Licenciatura em Ciências das Religiões da UFPB a partir dos argumentos apresentados pelos oradores. Utilizaremos o termo "oradores" porque acreditamos que a construção de um projeto pedagógico de um curso não é fruto de exclusivamente uma pessoa, mas da elaboração coletiva do corpo social do curso e da universidade.

### **Principais argumentos presentes no projeto político-pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências das Religiões da UFPB**

A análise desenvolvida acerca do PPP do curso de Licenciatura em Ciências das Religiões da UFPB incide sobre os três primeiros tópicos:

Introdução, Justificativa e Histórico. Neles, os oradores apresentam os principais argumentos acerca da formação de professores para ministrar ensino religioso na educação básica. O documento é composto por 19 tópicos e um anexo (que contém os eixos teórico e metodológico, assim como os conteúdos curriculares do curso), perfazendo um total de 37 páginas.

A Introdução faz uma breve análise histórica do desenvolvimento das sociedades humanas desde o advento da Revolução Industrial e da Revolução Francesa até os dias de hoje. O ponto de partida da argumentação é o de que os dois eventos citados decretaram o “crepúsculo dos deuses” (Universidade Federal da Paraíba, 2008b, p. 3), isto é, promoveram o surgimento de um paradigma mecanicista, baseado na racionalidade inerente às ciências da natureza, em detrimento do paradigma teológico, baseado na fé. Tal perspectiva teria fracassado, conforme a argumentação subsequente buscará mostrar, principalmente por meio de ilustrações históricas. A ilustração é um tipo de argumento cuja finalidade é confirmar uma regra que o orador supõe ser reconhecida pelo auditório (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005). No caso em tela, a regra parece ser: a ciência não pode promover o fim da fome e dos sofrimentos humanos. As ilustrações empregadas buscam, então, confirmar essa regra. As principais são: crise das certezas científicas, eclosão da Segunda Guerra Mundial com o rastro de destruição proporcionado pela bomba atômica, exclusão dos mais pobres ao acesso às tecnologias e afrouxamento das condutas éticas, tendo este, como consequência, o incremento da corrupção. Tais acontecimentos teriam produzido “[...] um desencantamento com as coisas do mundo e um reencantamento com as coisas imateriais. Os deuses estão de volta!” (Universidade Federal da Paraíba, 2008b, p. 4).

Como argumentos que fundamentam a estrutura do real, a exemplo das metáforas, as ilustrações são redutoras na medida em que põem em destaque apenas os aspectos que os oradores imputam como os mais importantes. Cada um dos acontecimentos acima mencionados, contudo, mereceria ser analisado com bem mais profundidade do que faz o documento, que reduz a complexidade destes, conforme é possível constatar na seguinte passagem referente à crise das certezas científicas:

Cada vez mais fica patente para o cidadão comum que o produzido é para poucos, as benesses das novas tecnologias também são para poucos e a tão propalada *verdade* prometida pela ciência é regida pelo “princípio da incerteza”, como diz Heisenberg. (Universidade Federal da Paraíba, 2008b, p. 3).

Há que perguntar: as ciências da natureza e a tecnologia, de fato, prometeram aos homens tudo o que os oradores lhes atribuem como promessas? Não seria exagero considerar que tais ciências, do século 18 ao século 20, conservaram sempre o mesmo propósito? E se o conservaram em certas situações, em que medida suas verdades redentoras se diferenciam das verdades redentoras prometidas pelas religiões?

A fundamentação teórica de maior vulto, entretanto, recorre a autores dos campos da sociologia, filosofia, psicologia e antropologia.

Passagens de estudos feitos por Durkheim, Weber, Bataille, Marx, Freud, entre outros, são citadas como exemplos de que as religiões foram e são objeto de grande interesse nas ciências sociais. Os exemplos fundamentam as regras por indução, ao invés de somente reforçá-las como fazem as ilustrações (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005). Em que pese a disparidade entre os enfoques dos autores mencionados, o PPP consegue justificar a regra que propõe: é importante estudar cientificamente o fenômeno religioso. O que causa espécie, porém, é a necessidade de ensiná-lo a partir de uma disciplina específica que figure como componente curricular da educação básica. Nesse ponto, nosso questionamento se projeta para além do PPP, já que a LDB instituiu o ensino religioso como disciplina de oferta obrigatória, conforme comentamos. Em nossa visão, o fenômeno religioso, tomado em suas dimensões culturais, históricas, filosóficas e sociológicas, pode ser contemplado por disciplinas como história, sociologia e filosofia, que, inclusive, têm a possibilidade de desenvolverem abordagens interdisciplinares que o focalizem de forma plural, como, aliás, defende o PPP.

É preciso ressaltar que, apesar de enfatizar uma concepção pluralista de ensino, o documento concorda com a noção presente na Lei nº 9.475/97 ao considerar o ensino religioso como parte da formação básica do cidadão (Universidade Federal da Paraíba, 2008b, p. 13) e ao tomar isso como um avanço da legislação. Ao defenderem que para ser cidadão é necessária a formação propiciada pelo ensino religioso, os oradores recorrem a um nexos baseado na estrutura do real, mais especificamente a um argumento de sucessão pelo vínculo causal (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005) entre religião e cidadania, sugerindo que a segunda é consequência da primeira. Esse aspecto é particularmente grave, visto que exclui do conceito de cidadania aqueles que optam por não professar uma fé religiosa. Ao longo de todo o documento, não há menção à opção que os indivíduos possuem de não professarem qualquer tipo de religião ou credo, direito assegurado por um Estado verdadeiramente laico.

Por sua vez, ao sustentarem que a formação proporcionada pelo ensino religioso deve ser básica para todos, os oradores empregam o argumento de divisão do todo em suas partes, pois afirmam que “como indivíduos temos três necessidades existenciais inseparáveis: uma de natureza biológica, outra de natureza mental ou psíquica, e a terceira de natureza espiritual” (Universidade Federal da Paraíba, 2008b, p. 5). Este é um argumento de tipo quase-lógico que indica ser preciso compreender a natureza das partes para melhor compreender a natureza do todo (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005). Consiste na segunda regra do método cartesiano (Descartes, 1996), que ficou conhecida como procedimento de análise. Analisar, portanto, significa dividir a totalidade desconhecida em partes em relação às quais se julga ter certo nível de conhecimento.

A afirmação de que todos os indivíduos têm as três necessidades admite como inseparável da natureza humana a existência de uma parte espiritual, a qual justificaria a fé como necessidade que não pode ser negligenciada, assim como as necessidades biológicas (alimentar-se e reproduzir-se)

e mentais ou psíquicas (representar o mundo por meio da dimensão simbólica, que conjuga razão e emoção).<sup>3</sup> Em vista disso, indagamos: será que toda a humanidade está de acordo com a existência da parte espiritual? Certamente ateus e agnósticos não estão, o que enfraquece o discurso pelo fato de não haver acordo prévio com esses auditórios. Podemos aí apontar uma petição de princípio, erro retórico cujo problema é considerar provado para todos os homens aquilo que parte deles não reconhece como tal (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005). Não observar esse aspecto é, sem dúvida, produzir uma lacuna, pois o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 registrou que 15 milhões de pessoas se declararam sem religião, o que representa 8% dos brasileiros, ao passo que, em 2000, os sem religião eram 12,5 milhões, o equivalente a 7,3% da população. Os dados do IBGE mostram o aumento da população que não manifesta crenças religiosas (IBGE, 2000, 2010).

Reconhecendo que o curso de Ciências das Religiões está inserido em uma instituição federal, o PPP afirma se pautar por um viés pluralista, evitando qualquer tipo de proselitismo. Não obstante, empregando uma metáfora adormecida – que, devido ao uso frequente, já não é percebida como metáfora –, o documento sustenta “que precisamos alimentar não apenas o nosso estômago, mas também a nossa mente e nosso espírito” (Universidade Federal da Paraíba, 2008b, p. 5). Ora, se o viés não é proselitista, como os oradores fazem uso de uma verdade religiosa – a existência do espírito, da alma? Asseveram não haver proselitismo em seu discurso, mas destacam: “o religioso está no centro da nossa vida” e “a religião entrou na pauta de assuntos prioritários em alguns países, que acabam de decretar o ensino das religiões nas escolas” (Universidade Federal da Paraíba, 2008b, p. 4). Novamente apontamos a petição de princípio, pois o que é tomado como centro de interesse para muitos é considerado periférico ou mesmo inexistente para outros.

A apresentação vaga de elementos empregados para dar suporte ao discurso (no caso, ausência de referência concreta aos países e às escolas mencionados) constitui-se em um tipo de argumento de autoridade, pois pretende persuadir o auditório mediante uma pressuposição de confiança. Em outras palavras, ancora-se naquilo que o orador julga não ser necessário mostrar considerando que já mostrou elementos suficientes que atestam sua credibilidade. Tal recurso argumentativo aparece ainda em outros momentos do texto, quando, por exemplo, os oradores mencionam que “os estudiosos afirmam que o fenômeno religioso é um dos quatro pilares da cultura humana sendo os outros três a filosofia, a arte e a ciência” (Universidade Federal da Paraíba, 2008b, p. 6). Podemos observar que não há referência nominal a nenhum desses estudiosos, mas a conclusão de seus estudos, segundo o PPP, parece ser unânime: como é fundamentalmente na escola que as crianças e jovens entram em contato com os outros três pilares, o mesmo deveria se dar com a religiosidade. Indagamos, então, se algo privado e individual como a religião e a fé deveria ser comparado

<sup>3</sup> Embora o documento indique que os aspectos citados entre parênteses constituem um resumo dessas necessidades, cabe questionar a reprodução como necessidade biológica de todos os seres humanos: o que dizer dos indivíduos que não desejam ter filhos? A eles faltaria uma condição precípua de humanidade?

à filosofia, à arte e à ciência a partir da premissa de que é um pilar da cultura humana. Uma vez que os oradores consideram a real relevância desse “pilar”, entendem que

o estudo das religiões na escola pública tem por objetivo dar aos discentes a oportunidade de acesso ao conhecimento da origem das diversas tradições religiosas, dos mais diferentes povos, desde a antiguidade até os nossos dias, sem interferir na sua opção religiosa. (Universidade Federal da Paraíba, 2008b, p. 12).

Trata-se, aqui, do emprego de um argumento baseado na estrutura do real, a relação meio-fim (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005), por intermédio do qual se justifica a função pedagógica do ensino religioso, que não consistiria em promover nenhum tipo de doutrinação, mas em proporcionar a ampliação dos conhecimentos do aluno acerca da história dos diferentes credos e de sua inserção nas diferentes culturas humanas. Tal finalidade, por sua vez, coloca-se como meio para outra, mais ampla, que, conforme enfatizam os oradores, consiste em cultivar o respeito e a tolerância para com o outro em um tempo atravessado por conflitos éticos e religiosos. Representaria, por assim dizer, uma contribuição bastante significativa para a formação cidadã.

Em primeiro lugar, perguntamos se seria viável para o professor de ensino religioso, que em média tem um tempo de aula semanal, abordar conteúdo tão extenso. Sabemos que a história das religiões é um tema muito vasto, sendo as grandes religiões abraâmicas marcadas por eventos de dimensões difíceis de serem abordadas, sem simplificações, em curto período de tempo. O problema se complexifica mais se incluirmos os credos não monoteístas e as doutrinas religiosas sincréticas.

Em segundo lugar, mas não menos importante, está a questão da liberdade de crença. Para o PPP, “a função do Estado não é a de privilegiar este ou aquele credo, mas garantir o direito do cidadão de professar o credo de sua escolha” (Universidade Federal da Paraíba, 2008b, p. 12). Embora este seja um preceito constitucional, em que medida o professor de ensino religioso poderá efetivamente respeitá-lo?

Cabe também examinar mais detidamente a finalidade que corresponde ao cultivo da tolerância como princípio ético para o exercício da cidadania. Existem diferentes modos de conceber o significado do termo tolerância. É possível concebê-lo tão somente a partir de um ponto de vista legal ou formal (tolero o outro porque se o agredir serei punido), assim como a partir de um ponto de vista filosófico, que situa a ação de tolerar como algo além do esforço de convivência pacífica (Mendus, 2000). Nesta acepção, tolerância em relação a outrem pode remeter a uma perspectiva intersubjetiva e dialógica por meio da qual as diferenças são tomadas como elementos questionadores das próprias identidades religiosas, políticas, étnicas e culturais. Em vista disso, não seriam também as disciplinas de história, filosofia e sociologia, obrigatórias na educação básica, suficientes para promover essas discussões sem os embaraços causados pela fé religiosa?

## Considerações finais

O entendimento da situação do ensino religioso e da formação de professores para a disciplina no sistema educacional público brasileiro exige a compreensão das disputas tanto no campo político quanto no religioso, principalmente no que diz respeito à atuação de setores da Igreja Católica e de segmentos evangélicos e seus reflexos no campo educacional. Embora as últimas décadas tenham trazido avanços e recuos na autonomização deste campo, sua perda de autonomia para os campos político e religioso vem sendo mais frequente, assim como o campo político vem perdendo sua autonomia em face das influências do campo religioso (Cunha, 2006).

A investigação dos principais argumentos arrolados no PPP do curso de Licenciatura em Ciências das Religiões da UFPB se propôs a compreender em que medida o referido curso contribui ou não para a formação de professores de ensino religioso voltada a uma concepção verdadeiramente pluralista e não proselitista da disciplina, fundamental para a efetivação do direito à liberdade de crença de todos os cidadãos garantida pelo princípio da laicidade do Estado. Em uma análise inicial, levantamos algumas questões que nos levam a pensar que a autonomia do campo educacional – considerada a partir da premissa da laicidade – pode estar sendo ameaçada, o que se configura como um problema extremamente grave, pois se trata de um curso oferecido por uma universidade federal.

Embora as influências religiosas sobre a educação brasileira existam desde o período colonial, no Brasil republicano a separação entre Igreja e Estado é um princípio constitucional, o que sem dúvida deve ser considerado pelas instituições públicas de ensino. Nessa perspectiva, as universidades públicas, na condição de centros que atuam na produção de saberes e na formação de professores para a educação básica, têm a responsabilidade de garantir que os PPPs de seus cursos não adotem discursos cujos fundamentos venham a comprometer os princípios basilares da laicidade.

Ainda que o presente artigo tenha como foco a discussão acerca do PPP de um curso de formação de professores para o ensino religioso, é importante mencionar uma espécie de onda conservadora que tem permitido o surgimento de outros movimentos que, por meio de diferentes atores e estratégias, têm contribuído para o recuo da autonomia do campo educacional e da laicidade da educação. Conferimos destaque, brevemente, ao projeto Escola Sem Partido, que tem mobilizado a sociedade, além dos Poderes Executivo e Legislativo, e se autoproclama uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras em todos os níveis: do ensino básico ao superior.

O movimento Escola sem Partido teve origem em São Paulo há mais de uma década e tem dado subsídios à apresentação de projetos de lei em âmbito nacional e em diversos entes federados. O Projeto de Lei nº 867/2015, que tramita na Câmara Federal, propõe a inclusão do Programa Escola sem Partido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional. O art. 3º do referido PL procura coibir a prática de doutrinação político-ideológica e a veiculação de conteúdos ou realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes (Brasil. Câmara dos Deputados, 2015). Como destacado por Penna (2016, p. 43), as propostas do Escola sem Partido constituem “uma ameaça a qualquer projeto educacional de caráter emancipador que dialogue com os alunos e as realidades nas quais eles estão inseridos”. O referido autor ainda salienta que o documento base do projeto Escola Sem Partido em nenhum momento define explicitamente o que toma por doutrinação político-ideológica, sendo necessário recorrer ao que é veiculado por sua página na internet para saber o que está sendo criticado. Nesse meio de divulgação, há referências a atitudes que seriam de natureza tipicamente doutrinadora, quando, por exemplo, o professor “se desvia frequentemente da matéria objeto da disciplina para assuntos relacionados ao noticiário político ou internacional” (Penna, 2016, p. 46).

Em contraposição a essa visão, cabe dizer que emitir opiniões políticas, quer sobre questões de âmbito nacional, quer internacional, sobretudo quando os conteúdos tratados em aula estimulam o debate, não é sinônimo de doutrinação. Afinal, o professor, como qualquer ser humano, não é neutro nem está alheio ao mundo que o cerca. Tem suas convicções e opiniões, das quais não pode se afastar. Da mesma forma, respeitar a orientação sexual manifestada pelo aluno ou manifestar sua própria orientação sexual, quando as discussões geradas na sala de aula conduzem a isso, não consiste em abuso por parte do professor. Há, naturalmente, limites entre externar opiniões e promover algum tipo de doutrinação, contudo, o estabelecimento desses limites só se faz efetivo quando resulta de um amplo debate entre os envolvidos: alunos, pais ou responsáveis, professores, coordenadores e diretores, enfim, a comunidade escolar.

É importante mencionar que o recurso à retórica – ferramenta de análise pouco utilizada em trabalhos acadêmicos no Brasil, sobretudo na área de educação – permitiu não apenas interpretar o PPP aqui focalizado sob o ponto de vista dos fundamentos apresentados para a formação do professor de ensino religioso, mas também apontar fragilidades ou inconsistências argumentativas, como reducionismos, petições de princípio e emprego de nexos causais e quase-lógicos que requerem maior nível de elaboração. De todo modo, novas e posteriores análises permitirão compreender de que maneira o curso se configura e, conseqüentemente, melhor dimensionar as características da formação docente que é ofertada aos seus licenciandos, o que poderá refletir na proposta de ensino religioso a ser ministrado na educação básica pública.

Certamente é preciso desenvolver novas pesquisas que busquem analisar os projetos pedagógicos de cursos oferecidos por outras universidades públicas e, oportunamente, como desdobramento da pesquisa que orientou o presente artigo, investigar as percepções dos egressos do curso de Licenciatura em Ciências da Religião formados pela UFPB, de modo a conhecer suas práticas pedagógicas e experiências docentes no magistério do ensino religioso nas escolas públicas.

---

## Referências bibliográficas

AMARAL, D. P.; SOUZA, E. Formação docente para o ensino religioso: análise retórica sobre o projeto político-pedagógico do curso de ciências das religiões da UFPB. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. *PNE: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira*. Florianópolis: ANPEd, 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt05-4144.pdf>>.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de lei nº 867/2015*. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>>. Acesso em: 3 de março 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental*. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB0498.pdf>>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer CP nº 97/99*. Formação de professores para o Ensino Religioso nas escolas públicas de ensino fundamental. Brasília, 1999a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP097.pdf>>. Acesso em: 9 dez. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer CES nº 1.105/99*. Autorização (projeto) para funcionamento do curso de licenciatura em ensino religioso. Brasília, 1999b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pces1105\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pces1105_99.pdf)>. Acesso em: 9 dez. 2014.

BRASIL. Constituição (1891). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm)>. Acesso em: 7 abr. 2014.

BRASIL. Constituição (1934). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Acesso em: 28 fev. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 5 abr. 2014.

BRASIL. Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 6 maio 1931. Disponível em: <<http://>

[www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-publicacaooriginal-1-pe.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-publicacaooriginal-1-pe.html)>. Acesso em: 28 fev. 2015.

BRASIL. Decreto nº 7.107, de 11 de fevereiro de 2010. Promulga o acordo entre o governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao estatuto jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 fev. 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>.

BRASIL. Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 jul. 1997. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9475.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm)>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular*: proposta preliminar: segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Terceira versão.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 407, de 30 de agosto de 2013. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2 set. 2013. Seção 1, p. 13.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Termo de adesão*. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://www.prg.ufpb.br/prg/codesc/processos-seletivos/sisu/legislacao/termo-de-adesao-2017.pdf>>. Acesso em: 4 mar. 2017.

BRASIL. Senado Federal. *Projeto de lei no 193/2016*. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido". Brasília, 2016. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>>.

CAETANO, M. C. *O ensino religioso e a formação de seus professores: dificuldades e perspectivas*. 2007. 385 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CARON, L. Políticas e práticas de formação de professores de ensino religioso: desafios, avanços e perspectivas. *Pistis & Praxis*, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 269-289, jul./dez. 2010.

CASTELO BRANCO, J. C.; SILVA, A. C. A cápsula da religião nas escolas públicas da Baixada Fluminense: harmonia ou dissonância entre professores e diretores? In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 11., 2014, São João del-Rei. *Culturas, políticas e práticas educacionais e suas relações com a pesquisa*. São João del-Rei: UFSJ, 2014. Disponível em: <<http://www.anpedsudeste2014.com.br/trabalhos/>>. Acesso em: 7 set. 2015.

CASTELO BRANCO, J.; CORSINO, P. O ensino religioso na educação infantil de duas escolas públicas do município do Rio de Janeiro: o que as práticas revelam? *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1504/1353>>.

CAVALIERE, A. M. O mal-estar do ensino religioso nas escolas públicas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 303-332, maio/ago. 2007.

CUNHA, L. A. A educação carente de autonomia: regime federativo a serviço da religião. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 6, n. 10, p. 95-104, jan./jun. 2012.

CUNHA, L. A. A educação na concordata Brasil-Vaticano. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 263-280, jan./abr. 2009.

CUNHA, L. A. A entronização do ensino religioso na base nacional curricular comum. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 134, p. 266-284, jan./mar. 2016.

CUNHA, L. A. Autonomização do campo educacional: efeitos do e no ensino religioso. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-15, 2006. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/artigos/n2/numero2-lacunha.pdf>>.

CUNHA, L. A. Sintonia oscilante: religião, moral e civismo no Brasil - 1931/97. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 285-302, maio/ago. 2007.

CUNHA, L. A.; OLIVA, C. E. Sete teses equivocadas sobre o estado laico. In: CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO (CNMP). *Conselho Nacional do Ministério Público em defesa do estado laico*. Brasília: CNMP, 2014. p. 205-227. Disponível em: <<http://www.edulaica.net.br/uploads/arquivo/SETE%20TESES%20EQUIVOCADAS%20DESTACADO%20DO%20LIVRO.pdf>>.

DANTAS, D. C. O ensino religioso escolar: modelos teóricos e sua contribuição à formação ética e cidadã. *Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião*, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 112-124, 1. sem. 2004.

DESCARTES, R. *Discurso do método*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.  
DINIZ, D.; CARRIAO, V. Ensino religioso nas escolas públicas. In: DINIZ, D.; LIONÇO, T.; CARRIAO, V. *Laicidade e ensino religioso no Brasil*. Brasília: UNESCO, 2010. p. 37-63.

DUARTE, M. *Por uma análise retórica dos sentidos do ensino de música na escola regular*. 2004. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

ESCOLA SEM PARTIDO. *Quem somos*. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/quem-somos>>. Acesso em: 3 mar. 2017.

FERNANDES, V. C. A religião nas escolas públicas do município de Duque de Caxias: as diferentes formas de ocupação do espaço público. *Notandum*, São Paulo, v. 15, n. 28, p. 22-32, jan./abr. 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo demográfico 2000: características gerais da população*. 2000. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/populacao/religiao\\_Censo2000.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/populacao/religiao_Censo2000.pdf)>. Acesso em: 1 mar. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. 2010. Disponível em: <[http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd\\_2010\\_religiao\\_deficiencia.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf)>. Acesso em: 19 jan. 2016.

JUNQUEIRA, S. R. A.; NASCIMENTO, S. L. Concepções do ensino religioso. *Numen: Revista de Estudos e Pesquisa da Religião*, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 783-810, 2013.

JUNQUEIRA, S. R. A.; RODRIGUES, E. M. F. A formação do professor de ensino religioso: o impacto sobre a identidade de um componente curricular. *Pistis & Praxis*, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 587-609, maio/ago. 2014.

KLEIN, R.; JUNQUEIRA, S. R. A. Aspectos referentes à formação de professores de ensino religioso. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 221-243, jan./abr. 2008.

LUI, J. Entre crentes e pagãos: ensino religioso em São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 333-349, maio/ago. 2007.

MENDUS, S. *The politics of toleration in modern life*. Durhan: Duke University Press, 2000.

MEYER, M. *Questões de retórica: linguagem, razão e sedução*. Lisboa: Edições 70, 1998.

OLIVEIRA, R. J. et al. *Temas transversais: um discurso persuasivo?* 2004. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 6., 2004. Anais...Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

PARAÍBA. *Resolução nº 197, de 3 de junho de 2004*. Regulamenta a oferta do ensino religioso nas escolas públicas do ensino fundamental do estado da Paraíba e dá outras providências. João Pessoa, 2004. Disponível em: <[http://www.gper.com.br/ensino\\_religioso.php?secaoId=6&categoriaId=25](http://www.gper.com.br/ensino_religioso.php?secaoId=6&categoriaId=25)>. Acesso em: 14 abr. 2014.

PASSOS, J. D. *Ensino religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007.

PAULY, E. L. O dilema epistemológico do ensino religioso. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 172-212, set./dez. 2004.

PENNA, F. A. Programa "Escola sem Partido": uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M.; MARTINS, M. L. B. *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*. Rio de Janeiro: Mauad, 2016. p. 43-58.

PERELMAN, C. *Retóricas*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

REBOUL, O. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, A. C. *Laicidade versus confessionalismo na escola pública: um estudo em Nova Iguaçu (RJ)*. 2013. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, G. A. O ensino religioso na Paraíba: currículo e formação docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE ENSINO RELIGIOSO (CONERE), 6., 2011, Canoas. *Anais...* Florianópolis: FONAPER, 2011.

SOUZA, E. C. F. *Formação docente para o ensino religioso em universidades federais: os cursos de licenciatura em ciências da religião da UFPB, UFJF e UFS*. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação)

– Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

TOLEDO, C. A. A.; AMARAL, T. C. I. Análise dos parâmetros curriculares nacionais para o ensino religioso nas escolas públicas. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 1-18, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução nº 38/2008*. Aprova o projeto político-pedagógico do Curso de Graduação em Ciências das Religiões, na modalidade Licenciatura, do Centro de Educação, Campus I, desta Universidade. João Pessoa, 2008a. Disponível em: <<http://www.ce.ufpb.br/ccr/files/RESOLUCAO%2030-2008.pdf>>. Acesso em: 9 dez. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Pró-reitora de Graduação. *Projeto Político-Pedagógico: curso de graduação em ciências das religiões – licenciatura, modalidade presencial*. João Pessoa, 2008b. Disponível em: <<http://www.ce.ufpb.br/ccr/files/PPP%20LICENCIATURA.pdf>>. Acesso em: 7 abr. 2014.

---

Recebido em 24 de março de 2016.

Solicitação de correções em 9 de novembro de 2016.

Aprovado em 18 de abril de 2017.

## Os cadernos formativos do PNEM e suas implicações na configuração curricular do ensino médio para a juventude brasileira \*

Jéferson Silveira Dantas<sup>I, II</sup>

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i249.2794>

---

### Resumo

A abordagem problematizada neste artigo, ancorada em estudos bibliográficos sobre a juventude, detém-se em análises documentais referentes à criação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), às Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e aos cadernos de formação do PNEM, tendo como destinatários os professores de ensino médio de todo o País, com destaque para o estado de Santa Catarina.

**Palavras-chave:** Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio; juventude; Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

---

\* Este artigo está associado ao projeto de pesquisa intitulado *O Ensino médio em disputa: o eixo teórico-metodológico dos cadernos formativos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e suas implicações nos processos de escolarização da juventude pobre dos territórios do maciço do Morro da Cruz*.

<sup>I</sup> Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. *E-mail:* <jeferson.dantas@ufsc.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-1527-4077>>.

<sup>II</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

**Abstract*****PNEM's training books and their implications for the high school curricular setting for Brazilian youth***

*Anchored in bibliographical studies on youth, the approach discussed in this article focus on the documental analysis around the creation of the National Pact for the Strengthening of High School Education (PNEM, Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio); the National Curriculum Guidelines for High School (DCNEM, Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio); and the PNEM's training material. This article is aimed at teachers throughout the country, in particular, those in the state of Santa Catarina.*

*Keywords: National Pact for the Strengthening of High School Education; high school; Curriculum Guidelines for High School.*

**Considerações iniciais**

O ensino médio no Brasil tem caráter de obrigatoriedade desde 2009, de acordo com a Emenda Constitucional (EC) nº 59, que estipula a faixa etária em que crianças e jovens deverão estar na escola, ou seja, "educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria" (Brasil, 2009). Contudo, o atendimento nesse nível de ensino é ainda muito baixo, afetando especialmente os filhos da classe trabalhadora. Em entrevista para Amanda Ribeiro e Ricardo Pátaro no artigo "Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: questões para o debate", Domingos Leite Lima Filho, que também é um dos autores dos cadernos formativos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM),<sup>1</sup> diz que:

[o ensino médio] atende a pouco mais de 50% dos(as) jovens de 15 a 17 anos no País. Esse desafio deve ser visto sob a perspectiva da universalização da educação básica no Brasil, meta constitucional garantida em direito desde as emendas 14 e 59 da Constituição Brasileira de 1988. (Ribeiro; Pátaro, 2014, p. 10).

O PNEM, nessa direção, teria o objetivo e o desafio de oferecer condições às escolas de ensino médio para ampliação da oferta na perspectiva das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), tendo como elemento central a formação humana integral por meio de um currículo assentado nos seguintes eixos articuladores: 1) trabalho, 2) ciência, 3) tecnologia e 4) cultura. Não obstante, vale ressaltar que essa etapa de ensino no Brasil ainda está bastante concentrada nas áreas urbanas (86%), sendo que 35% dessas matrículas se encontram no período noturno (Ribeiro; Pátaro, 2014, p. 12). O ensino médio nas áreas rurais, por seu turno, está muito aquém da oferta que consideramos ideal para essa etapa da educação básica.

<sup>1</sup> "Com vistas a garantir a qualidade do ensino médio ofertado no País, foi instituído por meio da Portaria Ministerial nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio". (Lima, 2014, p. 4).

Domingos Leite Lima Filho faz uma ponderação, da qual concordamos, de que muitas vezes determinadas medidas e programas governamentais – como é o caso do PNEM – são reformas e/ou ações muito pontuais e que atendem apenas o tempo de um governo (Ribeiro; Pátaro, 2014). Em outras palavras, teríamos no País, em grande medida, *programas* educativos e não *políticas* de Estado no campo educacional.

Como já mencionado, a obrigatoriedade dessa etapa formativa da juventude brasileira é extremamente recente. Talvez não fosse necessário reiterar o quanto o Estado brasileiro negligenciou a educação pública, mas tal análise é imperativa quando tratamos do abandono das crianças e dos jovens, especialmente pobres, pelo poder público ao longo da história.

Nessa direção, nos primeiros anos republicanos, sobretudo na Constituição Federal (CF) de 1891, inexistia a obrigatoriedade ou o direito à educação. Já durante os primeiros anos da Era Vargas (1930-1945), apenas o ensino primário integral era gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos. Na CF de 1946, o ensino primário tornou-se obrigatório de forma efetiva; na CF de 1967, durante o regime militar, o ensino se tornou obrigatório dos 7 aos 14 anos, sem a definição das etapas de aprendizagem. A Lei nº 5.692/1971<sup>2</sup> tornou o então ensino de 1º grau obrigatório com duração de oito anos. Com a redemocratização do País na década de 1980, com a promulgação da CF de 1988 e com a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996, o ensino fundamental obrigatório com oito anos de duração passou a ser oferecido no Brasil, independentemente da idade. A EC nº 14/1996, contudo, assinalou que o ensino fundamental obrigatório de oito anos de duração teria que ser destinado para a faixa etária ideal (de 7 a 14 anos). A Lei nº 11.274 de 2006 ampliou essa etapa para nove anos e sua obrigatoriedade estendeu-se dos 6 aos 14 anos. Por fim, a EC nº 59/2009 tornou o ensino obrigatório no País dos 4 aos 17 anos, sem estabelecer etapas indispensáveis e incluindo, definitivamente, o ensino médio na pauta das políticas públicas (Pinto; Alves, 2010). Contudo, vale o alerta de Machado (2010, p. 254):

O desafio posto a quem pensa política educacional na perspectiva do direito de todos está em, face aos ganhos da EC nº 59 de 2009, não permitir que ela seja a responsável por mais perdas de direitos para a população de 18 anos ou mais. Para tanto, é preciso que se enfrentem algumas *máximas* [grifo no original], que têm perdurado na educação brasileira, soando quase como culturas estabelecidas e justificando a negação do direito. São elas a cultura estabelecida do mínimo a ser cumprido e a conformação com a realidade da não escolarização como fatalidade, entre a população jovem e adulta, dada a sua dura realidade, resultante da desigualdade econômica e social.

<sup>2</sup> Cabe enfatizar que o então chamado 2º grau no Brasil durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985) e o conseqüente dualismo estrutural na educação básica permaneciam perpetuando desigualdades escolares, vinculando os mais ricos a uma escolarização propedêutica para o posterior ingresso nas melhores universidades (Dantas, 2009; 2014).

Os jovens são sujeitos que, formalmente, têm garantidas a cidadania civil e a política, o que não ocorre em relação à cidadania social. Logo, a hipótese central deste artigo se dirige, justamente, para os limites formativos do PNEM. Queremos dizer com isso que, *a priori*, o PNEM se configura como um programa (e não como uma política) de formação para os professores do ensino médio, sem levar em consideração as condições

materiais e estruturais das unidades escolares e o tempo necessário para que os professores possam se dedicar aos estudos e à formação da juventude no contexto de suas escolas.

Além disso, os cadernos formativos do PNEM da primeira e segunda etapas apresentam preocupantes descompassos teórico-metodológicos, ou seja, uma linha teórica eclética e, por vezes, alicerçada de forma frágil ao pensamento pedagógico de Paulo Freire. Destarte, destacaremos algumas questões problematizadoras:

- Qual é a concepção teórico-metodológica dos cadernos formativos do PNEM?
- Os eixos temáticos apresentados nesses cadernos se aproximam das demandas dos professores no “chão da escola”, levando-se em consideração as imensas diferenças regionais no País?
- O modelo formativo em “cadeia” (professores das instituições de educação superior ↔ formadores regionais ↔ orientadores de estudo ↔ professores de ensino médio) possibilita uma articulação adequada entre Ministério da Educação (MEC), universidades, secretarias estaduais de educação, escolas e professores?
- No que concerne às condições de trabalho dos professores, como é possível se estruturar um processo formativo se boa parte das escolas públicas brasileiras apresenta um elevado índice de professores contratados de maneira temporária?

Na seção a seguir, tomamos as DCNEM como base documental norteadora dos cadernos formativos do PNEM, elegendo algumas categorias e divisas conceituais para a nossa proposição analítica.

### **As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) como referência conceitual dos cadernos formativos do PNEM**

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio representam o documento oficial referenciador dos cadernos formativos do PNEM. As principais categorias de análise expostas nessas diretrizes (*trabalho, ciência, tecnologia e cultura*) transversalizam, portanto, a proposição teórica e pedagógica desses cadernos de estudos. Contudo, sabemos que o teor de determinados documentos, como é o caso das DCNEM, carrega consigo um forte discurso prescritivo. Conforme nos alerta Evangelista (2012, p. 59), “a racionalidade presente na documentação não é dada *a priori*; ao contrário, tal racionalidade é construída como conhecimento que ordena os elementos oferecidos pelas evidências empíricas”.

As DCNEM são, nessa direção, elaborações conceituais resultantes de determinados princípios, valores e intencionalidades localizadas, historicamente, e que podem induzir o leitor pela aparente coerência de seus pressupostos. Significa dizer que no conjunto conceitual da fonte pesquisada é mister entender o porquê de ela se “silenciar” diante

de determinadas inquirições às evidências, “razão pela qual nosso esforço deve ser o de apreender o que está dito e o que não está [...]: fazer sangrar a fonte” (Evangelista, 2012, p. 64).

Ciavatta (2012) assevera que as perspectivas pós-modernas estão muito presentes em pesquisas acadêmicas e documentos oficiais, tendo como interface o trabalho e a educação. Haveria aí um terreno fértil para o cultivo do fragmento e da história cultural dos fenômenos sociais, independentemente de seus contextos. Em outras palavras, não é possível analisar determinados discursos sem a mediação teórica permanente; os discursos são, a um só tempo, texto, prática discursiva e prática social, em que a ideologia é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos (Shiroma; Campos; Garcia, 2005).

Mas, afinal, quais são os pressupostos ou os eixos norteadores das DCNEM? Inicialmente, nesse documento, há um breve histórico sobre a legislação que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e sobre a EC nº 59, que extinguiu a Desvinculação das Receitas da União (DRU), o que teria aumentado o volume de recursos destinados à educação no País (Brasil. MEC, 2013a). Enfatiza ainda que a última etapa da educação básica não deve se restringir à formação profissional, mas à construção da “cidadania”, embora tal terminologia seja controversa e insuficiente para a compreensão sistematizada da intensa e permanente desigualdade social no Brasil (Carrijo; Dantas, 2015). Tudo parece caber nesse conceito “guarda-chuva”.

O documento dialoga com dados, índices e estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), sobretudo no que tange às matrículas brutas e líquidas do ensino médio por estado e região do País, denotando uma preocupante taxa de reprovação e abandono escolar na média nacional (Brasil. MEC, 2013a). Há ainda um destaque para os estudantes do ensino médio que frequentam a escola no período diurno e aqueles que frequentam no período noturno, denotando que estes últimos, por serem em grande parte trabalhadores, são mais suscetíveis ao abandono escolar ou concorrem mais fortemente com os estudos e o mundo do trabalho, concomitantemente.

É notória nas DCNEM a pouca discussão sobre a formação inicial e continuada dos professores que atuam no ensino médio, como se essa questão fosse menor num cenário de descaso com os aspectos infraestruturais da escola pública e o elevado índice de rotatividade de professores por escola, já que muitos possuem contratos de trabalho temporários e precários. Contraditoriamente, os “direitos humanos” aparecem como um dos princípios norteadores das DCNEM, objetivando “assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça com valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos” (Brasil. MEC, 2013a, p. 164). Ora, como garantir tais direitos se mesmo os sujeitos do ensino médio (professores, estudantes, coordenadores pedagógicos) não têm asseguradas condições adequadas e dignas

de trabalho? Nos termos de Mészáros (2015), o que temos atualmente na perspectiva de uma democracia representativa liberal, da qual o Brasil não foge à regra, é a “judicialização do capital” e uma igualdade jurídica meramente formal.

As DCNEM consideram ainda que, dentre os principais desafios do ensino médio, está a superação do dualismo entre ensino propedêutico e profissional, além de uma formação docente que possa “enfrentar as novas e diversificadas tarefas que lhe são confiadas na sala de aula e além dela” (Brasil. MEC, 2013a, p. 171). Já no que tange ao projeto político-pedagógico e à reorganização curricular do ensino médio, as DCNEM apontam que o currículo possui um caráter polissêmico, daí a dificuldade em se estabelecer concepções rígidas de formação nessa etapa da educação básica. Os eixos *trabalho, ciência, tecnologia e cultura*, no âmbito do ensino médio, são considerados integralizadores “entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação à realidade social contemporânea” (Brasil. MEC, 2013a, p. 188).

Ora, ainda que a categoria *trabalho* seja compreendida nas DCNEM como princípio educativo na esfera de reorganização curricular do ensino médio, isso não garante uma compreensão conceitual efetivamente totalizadora, ontológica. A escolarização de nível médio, compreendida como um processo de formação social e profissional, deve preparar a juventude para o mundo do trabalho, e não para o mercado de trabalho. Assim, o trabalho numa dimensão radicalmente crítica “possui dupla face: é a um só tempo princípio educativo e, na forma histórica contemporânea, fonte de exploração” (Proposta..., 2013, p. 22).

Se essa dimensão ontológica e histórica do trabalho<sup>3</sup> não for suficientemente discutida no contexto educativo da última etapa da educação básica, há um sério risco de incidirmos numa justaposição conceitual desconectada das questões estruturais apresentadas pela realidade concreta. As DCNEM se ocupam de dimensões analíticas fundamentais, que também consideramos importantes, mas que perdem força por, justamente, não levarem às últimas consequências as contradições da sociedade capitalista.

### **Aspectos teórico-metodológicos dos cadernos formativos do PNEM (primeira e segunda etapa) e suas implicações no currículo e nos itinerários formativos da juventude**

Em novembro de 2013, foi instituído o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), tendo como marcos regulatórios a Portaria Ministerial nº 1.140, a Resolução nº 51/2013 – que estabeleceu normas para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos profissionais participantes da formação continuada no âmbito do PNEM – e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

No que tange, especialmente, à Resolução nº 51/2013, ela normatizou a organização da formação continuada docente nas escolas de ensino médio de todo o Brasil, por meio da articulação entre a Secretaria

<sup>3</sup> “[...] o trabalho exibe um duplo aspecto, no qual Marx pretende ter sido ‘o primeiro a pôr o dedo’. [...] Os *Grundrisse* esclarecerão: ‘O trabalho de produção material só pode revestir esse caráter 1º, se seu conteúdo social estiver assegurado; 2º, se for de caráter científico e tornar-se ao mesmo tempo trabalho geral’” (Renault, 2010, p. 62-63).

de Educação Básica do MEC, secretarias estaduais de educação (Seduc's), secretaria distrital e instituições de educação superior (IES),<sup>4</sup> estas últimas ingressaram no PNEM por adesão.

Em todo o Brasil o PNEM formou, aproximadamente, até o término de 2015, 800 mil professores. Em Santa Catarina, esse pacto teve início em junho de 2014 e término em junho de 2015,<sup>5</sup> atingindo, aproximadamente, 8.000 professores. A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) dividiram as responsabilidades da coordenação geral do PNEM, contando ainda com o apoio das universidades comunitárias no processo de coordenação adjunta. Mas como se deu, efetivamente, o processo formacional desse pacto? Segundo a Resolução nº 51/2013, os professores das IES eram responsáveis pela formação de formadores regionais (pinçados pelas Seduc's), que por sua vez formavam orientadores de estudo (geralmente, coordenadores pedagógicos), que formavam os professores de ensino médio. Os cadernos pedagógicos de referência dessa formação continuada em cadeia foram organizados pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, tendo como autores professores vinculados às universidades que pesquisam a temática da juventude e, evidentemente, do ensino médio. A formação foi dividida em duas etapas, conforme estrutura a seguir:

- *Etapa 1:* Caderno 1 – Ensino médio e formação humana integral; Caderno 2 – O jovem como sujeito do ensino médio; Caderno 3 – O currículo do ensino médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral; Caderno 4 – Áreas de conhecimento e integração curricular; Caderno 5 – Organização e gestão democrática da escola; Caderno 6 – Avaliação no ensino médio.
- *Etapa 2:* Caderno 1 – Organização do trabalho pedagógico no ensino médio; Caderno 2 – Ciências humanas; Caderno 3 – Ciências da natureza; Caderno 4 – Linguagens; Caderno 5 – Matemática.

Assim, considerando os temas apresentados nas duas etapas de formação continuada docente, objetivou-se compreender/analisar o eixo teórico-metodológico desses cadernos formativos, observando suas interfaces conceituais, categorias e intencionalidades políticas e pedagógicas. Tais cadernos formativos, apesar de não serem os únicos referenciais/materiais didáticos de estudo para formadores regionais, orientadores de estudo e professores em Santa Catarina, ao fim e ao cabo, acabaram tornando-se as únicas leituras previstas para as atividades formativas durante as etapas presenciais e a distância. Cabe enfatizar que, conforme a Resolução nº 51/2013, o processo formativo dos professores de ensino médio ocorria de forma presencial com os orientadores de estudo (50h) e a distância com estudos dirigidos (50h), totalizando 100h por etapa de formação.

As etapas formativas do PNEM, de maneira geral, procuravam delinear estratégias de aprimoramento pedagógico do ensino médio no Brasil, por meio de uma formação contínua docente com desdobramentos concretos

<sup>4</sup> Cada IES responsável pela formação continuada docente, necessariamente, tem uma coordenação geral e uma coordenação adjunta, assim como supervisores, divididos entre profissionais das IES e das Seduc's, conforme o que determina a Resolução nº 51/2013.

<sup>5</sup> Em Santa Catarina, houve a publicação de 36 cadernos regionais, a qual partiu das experiências dos docentes do ensino médio, tendo como referência conceitual, justamente, os cadernos formativos do PNEM.

em cada unidade de ensino. Os 11 cadernos formativos foram divididos de tal forma que o professor pudesse se apropriar, primeiramente, de elementos conceituais e filosóficos de aprendizagem e, posteriormente, daquilo que tangencia a estrutura ou organização escolar com enfoque no ensino médio; isso significa apostar na construção de um projeto político-pedagógico (PPP) participativo, com gestão democrática e valorização da interdisciplinaridade nas diferentes áreas de conhecimento, assim como o reconhecimento de que há diferentes “juventudes” nos contextos educativos de todo o País.

No que tange aos cadernos formativos do PNEM da primeira etapa, há uma preocupação com os marcos históricos que instituíram o ensino público e gratuito no Brasil, desde o período imperial até o período republicano, além das sucessivas reformas educacionais ocorridas em momentos democráticos e ditatoriais (Moraes *et al.*, 2013). Os autores do Caderno 1 da primeira etapa entendem que houve avanços sociais com a Constituição Federal de 1988, porém, assinalam que a racionalidade econômica do setor privado substituiu critérios republicanos de gestão social por critérios privatistas, “pautados pela racionalidade do custo/efetividade, que desconhece a dimensão dos direitos sociais” (Cohn, 2004, *apud* Moraes *et al.*, 2013, p. 22). Há severas críticas ao modelo das “competências e habilidades” adotado nas escolas de educação básica durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e, especialmente, em relação à separação entre o ensino técnico profissionalizante e o ensino médio propedêutico, por meio do Decreto nº 2.208/1997. Por outro lado, há um tom elogioso ao governo Lula (2003-2010), que teria sistematizado “as principais conquistas democráticas do movimento social organizado”, por meio de uma legislação educacional ágil e moderna (Moraes *et al.*, 2013, p. 24). Reconhece-se, todavia, que há imensa diversificação e desigualdade de oferta no ensino médio brasileiro e queda do número de concluintes nessa etapa da educação básica.

Projeta-se uma educação pública melhor com os 10% do produto interno bruto (PIB) até o término do Plano Nacional de Educação em 2024 e a utilização dos recursos do Pré-sal na melhoria da qualidade formativa das escolas de educação básica, o que, convenhamos, ainda é uma quimera. A escola pública passa a ser “protagonista” de todo esse processo, tendo em vista que a escola privada teria reduzido, expressivamente, sua participação percentual nas matrículas do ensino médio – de 27%, em 1991, para 11,8%, em 2010 (Moraes *et al.*, 2013).

A categoria *juventude* ganha destaque no Caderno 2 da primeira etapa, compreendida como central nas DCNEM. Admite-se que não é possível trabalhar com a noção “de que existe ‘uma juventude’, pois são muitas as formas de ser e de se experimentar o tempo da juventude. Assim, digamos ‘juventudes’” (Carrano; Dayrrell, 2013, p. 8). Entende-se ainda que, historicamente, a juventude é vista como um problema; porém, “muitos dos problemas que são considerados da juventude não foram produzidos por jovens [...], mas pela violência policial que faz de sua vítima prioritária os jovens negros das periferias de nossas cidades” (Carrano; Dayrrell, 2013, p. 11). Por fim, aponta-se que as relações entre o trabalho e o estudo são variadas e não se esgotam na oposição entre si, já que não “pode [se]

configurar nem uma adesão linear à escola o abandono ou a exclusão total de aspirações por parte dos jovens trabalhadores, já que o trabalho também faz as juventudes” (Carrano; Dayrrell, 2013, p. 37).

No Caderno 3 da primeira etapa, o enfoque é o currículo do ensino médio, compreendido aqui como uma construção coletiva. Novamente, há severas críticas ao modelo das competências e habilidades e a defesa da centralidade do conhecimento no ensino médio. Finalmente, prospecta-se que “há dois pontos cruciais nessa proposta: a definição das disciplinas e áreas de conhecimento, com a respectiva seleção de conteúdos, e a definição das atividades integradoras” (Simões; Silva, 2013, p. 41).

Ainda no que se refere às áreas de conhecimento e à integração curricular, o Caderno 4 da primeira etapa se dirige à discussão da história das disciplinas escolares, assim como seus processos de transposição didática (do conhecimento científico para as disciplinas escolares). Os autores desse caderno compreendem a categoria *trabalho* (um dos eixos integradores das DCNEM) como o “modo pelo qual o ser humano produz para si o mundo, os objetos e as condições de que precisa para existir” (Ramos; Freitas; Pierson, 2013, p. 21). Por outro lado, apresentam um conceito genérico de cultura e de ciência e tecnologia.

No Caderno 5 da primeira etapa, o foco é a organização e a gestão democrática da escola. Os autores, inicialmente, fazem ríspidas críticas aos projetos das organizações não governamentais (ONGs) ou de voluntários nos espaços educativos, com destaque para os *Amigos da Escola*, da Fundação Roberto Marinho, acusada de

desviar da questão central a participação de pais e alunos na gestão da escola, contribuindo para esvaziar o próprio sentido de gestão democrática, na medida em que ensejam o esvaziamento do papel do Estado na gestão e no financiamento público da escola pública. (Ferretti; Araújo; Lima Filho, 2013, p. 11).

Esses autores reconhecem os limites e as possibilidades da gestão escolar democrática, apoiando-se nos estudos de Vitor Paro. Delineiam as instâncias deliberativas da escola (Associação de Pais e Professores, Conselho Escolar, Grêmios Estudantil) e indagam se o Conselho Escolar pode ser garantia de democracia.

No Caderno 6 da primeira etapa, a discussão se concentra na *avaliação no ensino médio*, que, segundo seus autores, não pode estar desconectada do PPP da escola (Alavarse; Gabrowski, 2013). Defende-se que o ensino médio integral é a razão de ser do processo formativo dessa etapa da educação básica, tendo como eixo articulador as DCNEM e as três dimensões básicas da avaliação: avaliação da aprendizagem; avaliação institucional; avaliação externa (ou em larga escala).

Há breve discussão neste último caderno da primeira etapa sobre progressão continuada ou “promoção automática”, especialmente no ensino fundamental, que seria um dos muitos fatores de desmotivação dos estudantes e, conseqüentemente, da queda da qualidade educacional. Isso estaria afetando diretamente o ensino médio, que recebe estudantes

com dificuldades de aprendizagem e, por conta disso, mais suscetíveis ao abandono ou à evasão escolar. Além disso, ainda que nos cadernos anteriores da primeira etapa haja crítica ao modelo das competências e habilidades – entendido aqui como uma das pedagogias hegemônicas burguesas assentadas na adaptação social e não na superação da ordem social vigente –, os autores utilizam como referência o educador suíço Philippe Perrenoud.

No Caderno 1 da segunda etapa, o enfoque está na *organização do trabalho pedagógico no ensino médio*, com referências instrumentais e pragmáticas relacionadas às metas do Plano Nacional de Educação 2014/2024. Estabelece-se que o “redesenho curricular com base na área de conhecimento não dilui nem exclui os ‘componentes curriculares’ obrigatórios definidos pela LDBEN, Lei 9.394/1996, mas implica no fortalecimento das relações entre eles (...)” (Lima *et al.*, 2014, p. 7-8). Nessa direção, as reflexões desse caderno estão assentadas na discussão da gestão democrática, no planejamento participativo e na organização coletiva da ação docente na escola, para que posteriormente constem na proposta pedagógica curricular (PPC) e no PPP. O caderno tem claro intento normativo-organizativo.

O Caderno 2 da segunda etapa, que introduz as denominadas áreas de conhecimento, direciona-se às ciências humanas, por meio da interdisciplinaridade dos componentes curriculares história, geografia, sociologia e filosofia. O caderno como um todo apresenta preocupantes “saltos históricos” e argumentações ou conceituações generalizadas/aligeiradas. Expõe as ciências humanas como “ciências reflexivas” e defende a ideia de uma postura investigativa diante dos fenômenos históricos e sociais. Consideramos ainda que esse caderno não faz qualquer alusão explícita à possibilidade de transformação social, mas a uma adaptação social conectada aos imperativos da lógica capitalista. Quando a categoria *trabalho* é, finalmente, tratada no caderno formativo, revela-se a fragilidade de sua compreensão conceitual/ontológica e, portanto, complexa, na esfera do capitalismo (Trindade *et al.*, 2014).

Há referências pulverizadas ao pensamento de Paulo Freire, que entendemos servir mais como “adorno pedagógico” do que explicitação de determinadas perspectivas teóricas ou metodológicas desse autor. O ensino de história, exemplarmente, configura-se nesse caderno como componente curricular secundário ou adjacente. Há na introdução do caderno um desnecessário recuo histórico, que parte da Paideia grega no século 5 (antes da Era Cristã) até o projeto iluminista no século 18. Não estamos desconsiderando a importância desses períodos históricos, mas entendemos que eles poderiam estar articulados aos pressupostos teóricos e metodológicos do processo formativo da área de conhecimento em questão. Em outras palavras, há uma justaposição de fatos históricos que não garantem, por si só, a dialeticidade com os problemas históricos, geográficos, filosóficos e sociológicos que se apresentam no presente (Mello, 2015).

No Caderno 3 da segunda etapa, referente à área das ciências da natureza, os autores alertam que no domínio da educação científica deve se evitar a perspectiva “utilitarista” do conhecimento, prestigiando-se as ricas e necessárias relações entre ciência e cotidiano (Scarpa *et al.*, 2014), além da valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes. Em defesa da interdisciplinaridade referente aos componentes curriculares (física, química e biologia), os autores afirmam que “[...] há quem acredite que existe a intenção de se extinguir disciplinas, a fim de se implantar uma organização curricular única para as ciências da natureza. Não é esse o objetivo, até porque as DCNEM garantem que nenhuma disciplina deixará de existir” (Scarpa *et al.* 2014, p. 18).

Chama-nos atenção nessa citação o fato de que “quem garante” que nenhuma disciplina deixará de existir são as DCNEM. Ora, mas quem realiza no “chão da escola” concretamente o processo interdisciplinar são os professores. É bastante recorrente em todos os cadernos formativos a reiteração de que as DCNEM, como documento referencial, estão indenes de qualquer possibilidade de crítica. A perspectiva formacional desse caderno está assentada no denominado movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), caracterizado principalmente pela:

[...] organização dos conceitos a serem ensinados a partir de sua relação com temas de natureza sociocientífica presentes na sociedade contemporânea, como por exemplo: uso de recursos naturais (água, solo, minérios), produção e uso de energia (usinas nucleares, termoeletricas, fontes renováveis), etc. (Scarpa *et al.*, 2014, p. 24-25).

No Caderno 4 da segunda etapa, relacionado à área de linguagem (que integraria os componentes curriculares língua portuguesa, língua materna para populações indígenas, língua estrangeira moderna, arte e educação física), os autores assinalam a diferença conceitual entre componente curricular e disciplinas acadêmicas/científicas e apresentam as disputas no campo do currículo escolar, optando declaradamente pelas teorias pós-críticas, o que colide com a perspectiva crítica de grande parte dos autores dos cadernos formativos da primeira etapa. Os “domínios foucaultianos”, nos termos de Veiga-Neto (2014), estão presentes na perspectiva teórica desse caderno. Todavia, para nós, a compreensão pós-crítica do currículo ou os questionamentos pós-estruturalistas que surgiram no final da década de 1980 recusam a herança da modernidade acalanhada no pensamento iluminista, assim como as “meta-narrativas, que impoariam direção e sentido à história humana com um sentido de emancipação universal. A elas sucedem-se uma multiplicidade de discursos e jogos de linguagem” (Ciavatta, 2012, p. 116). Em outras palavras, as vertentes pós-modernas se enquadram num “antirrealismo epistemológico, segundo o qual é impossível conhecer o real retirando do conhecimento histórico quaisquer pretensões de se relacionar com um passado real” (Ciavatta, 2012, p. 117).

Por fim, o Caderno 5 da segunda etapa, voltado ao processo formativo na área da matemática, reforça a compreensão da necessidade de o PPP de cada unidade de ensino estar articulado à organização curricular, ou seja, um currículo agora devidamente sistematizado por áreas de conhecimento. Os autores entendem, portanto, que

[...] os professores da área de matemática necessitarão repensar e reconhecer as possibilidades de contribuições em atividades integradoras, a partir dos conhecimentos que lhe são próprios, que possuam um alto potencial de articulação com contextos autênticos das demais áreas e sejam relevantes para a formação integral dos estudantes. (Jahn *et al.*, 2014, p. 34).

O caráter prescritivo dos cadernos do PNEM e, porque não dizer, epistemologicamente eclético apresenta evidentes desencontros entre as duas etapas formativas. Mas, acima de tudo, não há discussão histórica mais densa sobre as experiências juvenis em diferentes contextos de escolarização e para além dos seus muros. A categoria *juventude*, em grande medida, fica subalternizada ou secundarizada em tratativas legais ou normativas relacionadas ao ensino médio. Há, efetivamente, descontinuidade teórico-metodológica entre primeira e segunda etapas dos cadernos formativos. Reconhecer essas descontinuidades ou diferentes perspectivas teóricas parece-nos de suma importância, tendo em vista a diversidade e as condições de formação dos professores do ensino médio de todo o País.

Assim, para ampliar o debate, no que tange à apreensão da categoria *juventude*, a terminologia “adolescente”, até então, era amplamente utilizada em estudos acadêmicos na década de 1980, dando lugar à terminologia “jovem” da metade da década de 1980 até os dias atuais. Para Sposito (1997, p. 38-39), a definição da categoria *juventude* “encerra um problema sociológico passível de investigação, na medida em que os critérios que a constituem como sujeitos são históricos e culturais”. Nessa direção, as representações sobre a juventude são bastante variadas e não raramente estereotipadas, de maneira especial pelas mídias tradicionais.

No que se refere à juventude pobre, os programas sociais, especialmente na década de 1990, eram terceirizados por ONGs, que visavam “diminuir as dificuldades de integração social de adolescentes em desvantagem, por meio de programas de ressocialização (educação não formal, oficinas ocupacionais, esporte, ‘arte’) e programas de capacitação profissional” (Abramo, 1997, p. 26).

Jeruse Vieira Gomes ajuda-nos a compreender os processos de desigualdade escolar da juventude pobre, mediante as seguintes problematizações:

Em que medida a escola é verdadeiramente valorizada pelo jovem pobre e pelo seu grupo doméstico? Qual a perspectiva de valorização do critério escolaridade no caso dos empregos acessíveis ao jovem urbano pobre? Respondê-las talvez nos ajude a desvendar uma outra face do processo de evasão/expulsão, [...] e que se relaciona com a história familiar da escolarização. (Gomes, 1997, p. 54).

E prossegue a autora:

[...]: é notória a irregularidade da frequência às aulas entre as populações pobres. De outra parte, nas demais camadas a *experiência escolar* é vivida com toda a força de sua inevitabilidade tão logo ela tenha início, desde os primeiros anos de vida. (Gomes, 1997, p. 57, grifo nosso).

Se essas questões não forem, minimamente, pautadas, o projeto formativo em questão tende a se configurar como um rol de mecanismos legais e normativos, sem a densidade histórica que lhe propicie distinguir as tipologias de ensino médio oferecidas no País, via de regra, duais e perversamente desiguais.

### Considerações finais

Em Santa Catarina, em diversos momentos formativos, foram retomados os conceitos e as categorias analíticas apresentadas nos cadernos da primeira e segunda etapas, com destaque para a formação humana integral, o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento humano, o *trabalho* como princípio educativo e a *pesquisa* como princípio pedagógico. Avaliou-se, portanto, em conjunto com os formadores das IES, os formadores regionais e os orientadores de estudo, que há um enorme descompasso entre a concepção pedagógica e política do PNEM e o atual modelo das licenciaturas no Brasil, tendo em vista que a perspectiva interdisciplinar nas licenciaturas ainda é pouco discutida.

Os educadores que participaram da formação continuada do PNEM em Santa Catarina reconhecem que há uma dicotomia entre o estudante ideal e o estudante real, reiterando-se a necessidade de se considerar as subjetividades e as dinâmicas da realidade concreta em que circulam esses jovens.

A principal crítica realizada pelos professores catarinenses em relação aos conceitos abordados nos cadernos formativos foi a de que nos cadernos da primeira etapa havia maior "solidez teórica" do que nos cadernos da segunda etapa. Por esse motivo, os professores propuseram que determinadas reflexões fossem retomadas nas unidades de ensino, especialmente as articulações teórico-metodológicas entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia.

Ressalva-se ainda que as demandas dos professores do ensino médio são bastante complexas, passando por problemas de infraestrutura, condições de trabalho, intensificação da jornada de trabalho, gestão escolar antidemocrática, etc. Nessas condições, como assegurar uma formação continuada em serviço com o mínimo de qualidade? Além disso, o modelo formativo em "cadeia" do PNEM sofre todas as tergiversações concernentes às descontinuidades do trabalho docente, tendo em vista que considerável parcela dos professores cursistas (realidade presente em escolas de ensino médio de Santa Catarina, por exemplo) apresenta contratos temporários e precários de trabalho, o que não lhes afiança a continuidade da atividade pedagógica na mesma unidade de ensino no ano letivo subsequente. A rotatividade docente na educação básica necessita ser enfrentada como política de Estado, caso contrário, os improvisos pedagógicos serão a regra e não a exceção. Em outras palavras, não há PPP que se sustente com equipes docentes que se modificam de um ano para o outro.

Não desejamos nem queremos representar os “arautos do fatalismo pedagógico”, mas não podemos nos eximir da análise concreta de uma realidade socioeducativa complexa e que está longe de ser resolvida. A juventude que frequenta as escolas do ensino médio, especialmente das camadas populares, precisa reconhecer que os territórios educativos públicos também são seus espaços de participação e intervenção políticas. A necessidade do diálogo permanente com esses jovens edifica soluções conjuntas e partilhadas, sem desmerecermos seus engajamentos para além dos muros da escola, com a qual o trabalho concorre, fortemente, no processo educativo.

---

### Referências bibliográficas

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 5-6, p. 25-36, maio/dez. 1997.

ALAVARSE, O.; GABROWSKI, G. *Formação de professores do ensino médio: Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, etapa I – caderno VI: avaliação no ensino médio*. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (Orgs.). *Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

BONINI, A. et. al. *Formação de professores do ensino médio: Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, etapa II – caderno IV: linguagens*. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, 31 jan. 2012. Seção 1, p. 20.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)>.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Resolução nº 51, de 11 de dezembro de 2013. Estabelece normas para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos profissionais participantes da formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 dez. 2013. Seção 1, p. 113.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Diretrizes curriculares nacionais para educação básica*. Brasília: MEC/SEB, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 nov. 2013b. Seção 1, p. 24.

BRASIL. Portal da Juventude. *Estatuto da juventude: vamos debater o estatuto da juventude?* Disponível em: <<http://juventude.gov.br/estatuto#.VQM15tLF9Ww>>. Acesso em: 13 mar. 2015.

CAMACHO, L. M. Y. A invisibilidade da juventude na vida escolar. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 325-343, jul./dez. 2004.

CARRANO, P.; DAYRELL, J. (Orgs.). *Formação de professores do ensino médio: Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, etapa I - caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio*. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

CARRIJO, A. F.; DANTAS, J. S. O ideário da escola cidadã no âmbito das práticas pedagógicas de uma escola pública da periferia de Florianópolis/SC. *PerCursos*, Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 203-220, jan./abr. 2015.

CIAVATTA, M. A pesquisa histórica em trabalho e educação. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). *A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais*. Campinas: Alínea, 2012. p. 115-130.

DANTAS, J. *Competências e habilidades e a formação docente no contexto das Leis 5.692/1971 e 9.394/1996 em Santa Catarina*. Rio de Janeiro: CBJE, 2009.

DANTAS, J. *Da ditadura militar ao Estado neoliberal: a organização escolar brasileira e a formação docente em Santa Catarina*. Rio de Janeiro: CBJE, 2014.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). *A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais*. Campinas: Alínea, 2012. p. 51-72.

FERRETTI, C. J.; ARAÚJO, R. L.; LIMA FILHO, D. L. *Formação de professores do ensino médio: Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, etapa I - caderno V: organização e gestão democrática da escola*. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

GOMES, J. V. Jovens urbanos pobres: anotações sobre escolaridade e emprego. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 5-6, p. 53-62, maio/dez. 1997.

GUIMARÃES, E. Juventude(s) e periferia(s) urbanas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 5-6, p. 199-208, maio/dez. 1997.

JAHN, A. P. et al. *Formação de professores do ensino médio: Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, etapa II – caderno V: matemática*. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.

LAVERDI, R. et al. *História oral, desigualdades e diferenças*. Recife: Ed. da UFPE; Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Juventude, projetos de vida e ensino médio. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out./dez. 2011.

LIMA, E. S. et al. *Formação de professores do ensino médio: Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, etapa II – caderno I: organização do trabalho pedagógico no ensino médio*. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.

LOPES, R. E.; SILVA, C. R.; MALFITANO, A. P. S. Adolescência e juventude de grupos populares urbanos no Brasil e as políticas públicas: apontamentos históricos. *HISTEDBR on-line*, Campinas, n. 23, p. 114-130, set. 2006.

MACHADO, M. M. Quando a obrigatoriedade afirma e nega o direito à educação. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 4, n. 7, p. 245-258, jul./dez. 2010.

MELLO, P. E. D. *As atuais propostas de reformas do ensino médio e o lugar da História como disciplina escolar: ameaças ou oportunidades?* Curitiba: [s. n.], 2015. [mimeo.].

MÉSZÁROS, I. *A montanha que devemos conquistar: reflexões acerca do Estado*. Tradução de Maria Izabel Lagoa. São Paulo: Boitempo, 2015.

MISCHE, A. De estudantes a cidadãos: redes de jovens e participação política. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 5-6, p. 134-150, maio/dez. 1997.

MORAES, C. S. V. et al. *Formação de professores do ensino médio: Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, etapa I – caderno I: ensino médio e formação humana integral*. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

OBSERVATÓRIO DO ENSINO MÉDIO. *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio*. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/pacto-nacional-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio/>>. Acesso em: 6 mar. 2015.

PINTO, J. M. R.; ALVES, T. Ampliação da obrigatoriedade na educação básica: como garantir o direito sem comprometer a qualidade? *Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 4, n. 7, p. 211-229, jul./dez. 2010.

PROPOSTA do Andes/SN para a universidade brasileira. 4 ed. Brasília, DF: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, 2013. (Cadernos Andes, n. 2).

RAMOS, M. N.; FREITAS, D.; PIERSON, A. H. C. *Formação de professores do ensino médio: Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, etapa I – caderno IV: áreas de conhecimento e integração curricular*. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

RENAULT, E. *Vocabulário de Karl Marx*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

RIBEIRO, A. S.; PÁTARO, R. F. Pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio: questões para o debate – Domingos Leite Lima Filho. *Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 3, n. 4, p. 9-23, jan./jun. 2014.

SCARPA, D. L. et al. *Formação de professores do ensino médio: Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, etapa II – caderno III: ciências da natureza*. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-476, jul./dez. 2005.

SIMÕES, C. A.; SILVA, M. R. *Formação de professores do ensino médio: Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, etapa I – III: o currículo do ensino médio, seu sujeito e o desafio da formação humana integral*. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

SPOSITO, M. P. Estudos sobre juventude na educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 5-6, p. 37-52, maio/dez. 1997.

SPOSITO, M. P. *Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas*. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

TRINDADE, A. D. et al. *Formação de professores do ensino médio: Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, etapa II – caderno II: ciências humanas*. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.

VEIGA-NETO, A. *Foucault & a educação*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

---

Recebido em 15 de junho de 2016.

Aprovado em 30 de agosto de 2016.

## Problematizando representações docentes nos Cadernos de formação do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

Juliana Mottini Klein<sup>I, II</sup>  
Bianca Salazar Guizzo<sup>III, IV</sup>

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i249.2763>

### Resumo

O artigo tem como principal objetivo problematizar as representações de professores alfabetizadores produzidas nos *Cadernos de formação* do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Para tanto, metodologicamente, é proposta uma análise cultural dos *Cadernos de formação* – ano um da área de linguagem – elaborados pela Secretaria de Educação Básica (SEB), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), e publicados no ano de 2012. Como principal ferramenta teórica, utiliza-se o conceito de representação, entendido sob a perspectiva dos estudos culturais pós-estruturalistas. Os resultados mostram que as representações mais recorrentes se vinculavam a professores alfabetizadores reflexivos, por meio das quais os docentes são interpelados a refletir, avaliar e modificar suas práticas, objetivando a alfabetização de todos os alunos até os 8 anos de idade (principal propósito do programa). Ademais, apontam para a responsabilização imputada ao professor em relação aos resultados das aprendizagens de seus alunos.

Palavras-chave: formação de professores; alfabetização; letramento; representação.

<sup>I</sup> Rede Municipal de Educação de São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail:* <julianamottiniklein@gmail.com>; <<http://orcid.org/40000-0002-6895-8333>>

<sup>II</sup> Mestre em Educação pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil.

<sup>III</sup> Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail:* <bguizzo\_1@hotmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0003-1080-2210>>.

<sup>IV</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

### **Abstract**

#### **Analyzing the representation of teachers in the training books of the program National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa)**

*This paper aims at analyzing the representations of literacy teachers in the training books of the program National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Methodologically, it proposes a cultural analysis of the training material published in 2012 – year one of the language subject – developed by Secretaria de Educação Básica (SEB), which is attached to Brazil's Ministry of Education. The main theoretical tool employed is the concept of representation, understood here under the perspective of post-structuralist cultural studies. The results indicate that the most recurrent representations is that of reflective literacy teachers, through which the teachers are encouraged to reflect, assess and modify their praxis, with the purpose of promoting literacy to all students by the age of eight (which is the main goal of the program). Furthermore, the results point to the fact that teachers are held accountable for their student's learning outcome.*

*Keywords: teacher training; literacy; representation.*

---

### **Considerações iniciais**

Contemporaneamente, muitas discussões têm ocorrido com o intuito de potencializar os processos de alfabetização e letramento aos quais os alunos dos anos iniciais são submetidos. Nesse contexto, este artigo tem como principal objetivo discutir e problematizar as representações docentes presentes em alguns dos *Cadernos de formação* utilizados no Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC),<sup>1</sup> uma vez que tais materiais servem de apoio para que docentes revejam e aprimorem suas práticas. Nas análises empreendidas neste texto, foram tomados como material empírico os *Cadernos* da área de linguagem utilizados durante o ano de 2013 na formação de professores do 1º ano do ensino fundamental.

Convém destacar que este trabalho se insere no campo dos estudos culturais em educação, de viés pós-estruturalista, de modo que se empreenderá uma análise cultural dos *Cadernos*. De acordo com Nelson, Treichler e Grossberg (1995, p. 11), esse tipo de análise visa “examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com, e no interior de, relações de poder”. Wortmann (2002, p. 77) argumenta que as análises culturais:

Podem ser configuradas como formas interessadas em lidar com práticas e produtos da cultura; delas resultam “novas” histórias que não se localizam em nenhum dos campos buscados no decurso das análises e que, tampouco, instituem um novo campo de conhecimentos ou metodologias.

---

<sup>1</sup> O programa de formação de professores PNAIC será mais bem apresentado no decorrer deste artigo.

Em razão desse posicionamento teórico, acredita-se que os desafios contemporâneos em relação à formação de professores são construídos social, cultural e historicamente mediante representações postas em circulação em distintos meios, como os *Cadernos* que aqui serão analisados.

Quando utilizamos o termo representação, reportamo-nos à produção de significados que se dá por meio da linguagem utilizada nos *Cadernos de formação*. É importante destacar que essa linguagem nunca é neutra e desinteressada; ao contrário, tem uma intencionalidade. Ao operar com os materiais produzidos pelo Ministério da Educação (MEC), procuramos não só localizar e destacar excertos que representam docentes, mas também problematizar e discutir o modo como essa representação acontece.

Ao problematizar como os docentes são nomeados, conhecidos e apresentados nos *Cadernos* analisados, assumimos a perspectiva pós-estruturalista, na qual o conhecer e o representar são processos inseparáveis. Quanto a esse conceito de representação, Silva (2001, p. 32) o define da seguinte forma: “a representação – compreendida aqui como inscrição, marca, traço, significante e não como processo mental – é a face material, visível, palpável, do conhecimento”. Com outras palavras, pode-se dizer que a representação seria o modo como os diferentes grupos sociais e culturais são apresentados nas mais diversas formas de inscrição cultural.

### O surgimento do PNAIC e seus *Cadernos de formação*

Um dos principais focos de investimento dos governos na área da educação direciona-se à alfabetização escolar, pois esta tem sido relacionada diretamente ao fracasso da educação, constatado pelos índices de analfabetismo e de evasão escolar. É evidente que existem grandes disparidades nos resultados entre as regiões do País e entre as redes de ensino pública e privada (Trindade, 2001; Mello, 2012); porém, há mais de uma década o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) aponta que existem falhas no processo de alfabetização de crianças de forma geral, o que reflete, posteriormente, nos resultados de aprendizagem nos anos seguintes.

Entretanto, comparando dados obtidos entre os anos de 2001 e 2011 (IBGE, 2011), são verificados avanços em relação aos índices de alfabetismo, resultantes, por exemplo, de ações governamentais. Apesar de as avaliações em larga escala<sup>2</sup> indicarem um maior número de alfabetizados no Brasil na última década, tal número é questionado por especialistas da área que problematizam a qualidade dessa alfabetização.

Devido a essas preocupações com a alfabetização e com a melhoria na qualidade da educação, intensificadas especialmente a partir do final do século 20, programas de formação de professores foram criados e oferecidos, procurando oportunizar o “alfabetizar letrando”, na tentativa de reduzir os índices de analfabetismo. Entre esses programas, podem ser citados: o Brasil Alfabetizado (2003), a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (2004), o Pró-Letramento (2005), o Programa

<sup>2</sup> Entre essas avaliações, podem ser citadas a Provinha e a Prova Brasil.

de Alfabetização na Idade Certa – Paic – (2007) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – (2012), voltados especificamente para professores alfabetizadores.<sup>3</sup>

Esses programas de formação de professores alfabetizadores desenvolvidos na última década – cujo principal objetivo é, por meio da instrução de professores, elevar a aprendizagem de leitura e escrita dos alunos – intentam atingir as metas estabelecidas para a educação básica no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001). Nesse contexto, também foram apresentados o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), 2007, e o Decreto nº 6.094 (de 24 de abril de 2007), que implementou o Plano de Metas e Compromisso “Todos pela Educação”, em regime de colaboração com municípios, estados e governo federal. O compromisso “Todos pela Educação” estabeleceu cinco metas, entre as quais se destacou a Meta 2, que enfatizava a importância de todas as crianças estarem plenamente alfabetizadas até os 8 anos de idade.

Essa meta dos 8 anos como idade limite para a alfabetização de todos foi detalhada no PNAIC, em 2012, e ratificada no novo Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em 2014, com o estabelecimento de prazo de uma década para alcançá-la. O governo federal, junto aos estados e municípios, assumiu o compromisso formal de assegurar que as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

O programa de formação PNAIC foi instituído pelo MEC por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Inspirado no Programa pela Alfabetização na Idade Certa (Paic), realizado no município de Sobral (Ceará) no ano de 2007, o PNAIC se constitui como um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores.

As formações do PNAIC foram oferecidas em curso presencial, sendo o primeiro ano direcionado à área de linguagem e o segundo, à área de matemática, com carga horária de 120 horas/ano.<sup>4</sup> O curso foi estruturado nos moldes do Programa Pró-Letramento, o qual conjugava estudos e atividades práticas, porém, em formato presencial e obrigatório a todos os professores que atendiam às turmas do bloco pedagógico (1º ao 3º ano do ensino fundamental). Seus encontros foram conduzidos por orientadores de estudo, papel exercido por professores das redes formados para tal função em universidades.

Como se pode observar, a política de formação de professores tornou-se instrumento importante na busca por melhorias na qualidade da educação básica. A fim de atender às novas demandas, essas formações foram propostas com o intuito de alcançar a tão desejada qualidade por intermédio de atualizações nas práticas docentes. A intensificação das formações continuadas revelou uma tendência de tais políticas educacionais no contexto presente: a atualização contínua do educador para o fortalecimento de vínculos entre a teoria e a prática.

<sup>3</sup> As formações citadas foram oferecidas pelo MEC aos professores alfabetizadores, com exceção do Paic, que foi um programa criado pelo governo estadual do Ceará.

<sup>4</sup> No ano de 2015, o PNAIC continuou sendo desenvolvido, porém, não contemplou nenhuma área específica. Foi oferecido aos professores com uma carga horária inferior à carga que foi ofertada nos anos anteriores.

Os *Cadernos de formação*, objeto de análise deste artigo, procuram dar destaque a esse vínculo entre qualidade e formação docente, de modo que sua principal finalidade é orientar os professores a organizarem seu trabalho em sala de aula, fazendo uso de textos de autores do campo da educação e de relatos escritos de professores que exemplificam e demonstram, de forma prática, conceitos e métodos abordados.

A organização dos 12 *Cadernos* é realizada da seguinte forma: subdivididos em dois grupos, os do primeiro abordam temas mais gerais e os do segundo trazem unidades com conteúdos mais específicos. Os *Cadernos* intitulados *Apresentação, Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões*, por não apresentarem seções específicas, diferem dos outros em sua estrutura, os quais se referem às unidades numeradas de um a oito e à educação especial.

Os demais *Cadernos* do ano 1 (*unidade 1 – Currículo na alfabetização: concepções e princípios; unidade 2 – Planejamento escolar: alfabetização e ensino de língua portuguesa; unidade 3 – A aprendizagem do sistema de escrita alfabética; unidade 4 – Ludicidade na sala de aula; unidade 5 – Os diferentes textos em salas de alfabetização; unidade 6 – Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento – projetos didáticos e sequências didáticas; unidade 7 – Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais; unidade 8 – Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem; e o Caderno educação especial – a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva*) seguem as seções específicas em sua organização: *Iniciando a conversa; Aprofundando o tema; Compartilhando e aprendendo mais*.

Antes de nos determos às análises propriamente ditas, na próxima seção procuramos expor um panorama acerca do modo como as práticas de alfabetização e letramento vêm sendo entendidas e ressignificadas na contemporaneidade.

### **Mudanças didáticas e pedagógicas nas práticas de alfabetização: a inserção do letramento**

Muito se tem discutido sobre a alfabetização nas últimas décadas e, com isso, o ensino da leitura e da escrita sofreu transformações ao longo da história. Estudos feitos por Soares (1991) demonstram a trajetória de pesquisas analíticas realizadas sobre o tema e destacam que, a partir das décadas de 1970 e 1980, essas pesquisas passaram a constituir mais da metade das produções, em virtude do desenvolvimento científico e acadêmico na área da educação.

Desde o começo da década de 1980, o contexto educacional brasileiro tem promovido um amplo debate sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita. Conseqüentemente, o conceito de alfabetização, aliado ao de letramento, tornou-se presente no campo da educação. Durante as três últimas décadas, a forma como o ensino da língua materna tem

sido praticado sofreu contestações e transformações baseadas em avanços teóricos, novas tecnologias, mudanças na sociedade e produção de novos materiais didáticos destinados à alfabetização inicial. Mudanças conceituais e metodológicas que marcaram a história da alfabetização em nosso País apoiaram-se nas produções acadêmicas de Ferreiro e Teberosky (1985), Soares (1991), Kleiman (1995), Freire (1996), entre outros.

Até a década de 1980, o ensino da língua escrita privilegiava a aprendizagem do sistema convencional da escrita (codificação e decodificação), segundo a qual os métodos sintéticos e analíticos utilizados buscavam a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico. Com a utilização desses métodos de ensino da língua materna, com base na decomposição de sílabas e fonemas, os alunos deveriam dominar o sistema de escrita para, depois, desenvolver seu uso na leitura de textos e livros e na escrita de bilhetes, histórias etc.

A principal mudança ocorrida no Brasil nos anos de 1980 e 1990 relacionada à perspectiva da aprendizagem da língua escrita foi a introdução do chamado construtivismo pedagógico. Este, associado equivocadamente apenas à prática da alfabetização, foi difundido na educação brasileira por intermédio das pesquisas de Emília Ferreiro acerca da psicogênese da língua escrita.

Os estudos desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, em *Psicogênese da língua escrita* (1985), trouxeram muitas contribuições na área da alfabetização e passaram a ocupar um lugar especial nos currículos nacionais. Tais trabalhos, derivados do campo da psicologia, buscaram mostrar a forma como ocorria o processo de aquisição da escrita por crianças argentinas.

Realizados na década de 1970 e divulgados no Brasil na década seguinte, esses estudos fizeram com que os métodos das cartilhas considerados tradicionais perdessem seu prestígio na didática da alfabetização. Por meio dessa nova abordagem, apresentou-se uma concepção distinta de aprendizagem em que se pretendia uma aproximação do sistema de escrita com as práticas efetivas do ler e do escrever. Nesse caso, o objetivo fundamental era proporcionar uma interação intensa e diversificada do aluno com práticas e materiais de leitura e de escrita.

Com o intuito de nortear o trabalho pedagógico, a teoria apresentada por Ferreiro e Teberosky (1985) evidenciou que a apropriação do sistema alfabético pelas crianças ocorria por meio de um processo construtivo, defendendo o aprendizado pela interação com textos escritos e enfatizando, assim, as competências linguísticas das crianças e suas capacidades cognitivas. Nessa proposta, o ensino deveria centrar-se em práticas que possibilitassem aos alunos uma reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética (SEA), de modo a oportunizar uma apropriação da linguagem convencional dos diferentes gêneros textuais escritos por parte dos aprendizes.

Foi nesse período de disputa e em meio a essa revolução conceitual instaurada pelo construtivismo que se começou a pensar na falta de recursos, objetivos e procedimentos de ensino e aprendizagem que, efetivamente,

possibilitassem a alfabetização de forma completa, conforme se almeja hoje. Com a inserção do construtivismo, atribuiu-se uma conotação negativa aos métodos identificados como tradicionais (fônicos, silábico, global etc.), de sorte que, em virtude dessa mudança de concepção acerca do processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a enfatizar mais a teoria, desfavorecendo os métodos anteriormente utilizados.

Em meados de 1990, considerando a ineficiência de tais métodos, buscou-se uma nova concepção de ensino com o objetivo de identificar procedimentos eficientes para que o processo de alfabetização se realizasse com sucesso. Com isso, pensando na aproximação entre o método fônico e as práticas sociais que evidenciassem o uso do sistema de escrita nas mais variadas situações, foi proposta a integração das abordagens do letramento à alfabetização.

A perspectiva do letramento surgiu com a intenção de aproximar os aprendizes aos usos e às funções sociais da leitura e da escrita, articulando as práticas escolares com as práticas realizadas na sociedade. Sendo vistos como dois processos simultâneos, a alfabetização e o letramento foram propostos para se complementarem (Soares, 1991). Tais processos almejavam que o aluno pudesse reconhecer a importância social de saber ler e escrever não apenas decodificando códigos (aquisição e apropriação do sistema de escrita), mas também fazendo uso social da leitura e da escrita.

Essas concepções de ensino da língua escrita e contribuições teóricas influenciaram não somente a reformulação dos documentos curriculares e materiais voltados à formação docente, mas também a produção de manuais escolares de alfabetização. Esses manuais foram e estão sendo utilizados na orientação do trabalho didático e pedagógico do professor alfabetizador em diversas redes de ensino. Entre esses materiais e manuais, elaborados com o fim de tornar os professores alfabetizadores mais bem preparados para enfrentar o grave fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras, é possível citar os *Cadernos de formação* do PNAIC, material analítico desse artigo. Estes procuram apresentar aos docentes uma forma inovadora de ensino, conciliando as duas dimensões de aprendizagem – alfabetização e letramento –, sem perder a especificidade de cada um desses processos.

### **O Pacto (PNAIC): compromisso assumido pelo professor com sua própria formação pedagógica**

Nesta seção, realizaremos uma análise cultural dos *Cadernos de formação*. De acordo com Wortmann (2002, p. 76), esse tipo de análise é importante por “dar visibilidade a aspectos e relações não referidas em análises tradicionais, como as que tratam das negociações ocorridas no cotidiano dos sujeitos, as quais têm [...] inegável efeito e influência em suas vidas”. Por essa razão, metodologicamente, optamos por empreender esse tipo de análise.

Iniciamos com a problematização do uso do termo pacto, que faz parte do nome do programa de formação vinculado aos *Cadernos*. De acordo com os dicionários Houaiss (2009) e Ferreira (2010), esse vocábulo é definido como acordo, tratado, contrato e compromisso entre duas ou mais pessoas e/ou entidades. Assumindo tal significado, pode-se afirmar que o PNAIC se configurou como um acordo entre professores e governo, enfoque que se observa no excerto do *Caderno de apresentação* do programa:

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um acordo formal assumido pelo governo federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização. (Brasil. MEC, 2012a, p. 5).

Como evidenciado, pode-se destacar o compromisso que deve ser assumido pelo governo e pelo público-alvo a que tal formação se destina. Por intermédio de palavras e orientações, esse enfoque se amplia aos professores, atribuindo-lhes a responsabilidade direta pela alfabetização. Eles, por meio da participação nessa formação continuada que tem caráter obrigatório, acabam assumindo a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso no processo de ensino-aprendizagem relacionado à alfabetização.

Para que os professores obtenham sucesso nesse processo, os *Cadernos* destacam a importância da atualização docente pela participação em formações, que possibilitam a reflexão sobre suas ações, o que pode levar à melhoria da sua prática, como revela o excerto a seguir:

Além dos materiais didáticos a serem utilizados pelas crianças, é preciso também garantir material de apoio pedagógico ao professor, em decorrência da importância da atualização dos professores, além dos momentos de formação continuada, para melhoria da prática. (Brasil. MEC, 2012a, p. 18).

Os atuais discursos sobre a formação docente relacionam-se, em sua maioria, ao da formação continuada que instiga reflexão contínua. O ofício de ser professor e seu sucesso é atribuído a uma formação interminável e constante, devido às recorrentes mudanças pedagógicas, teóricas e metodológicas no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem.

As representações docentes dos *Cadernos* conduzem o professor a ser e a atuar de certa forma, bem como a construir sua identidade de alfabetizador de determinada maneira. As narrativas são descritas lançando mão de estratégias variadas de conquista do leitor, como a utilização de abordagens teóricas, pesquisas e relatos positivos de ações sugeridas e desenvolvidas pelos docentes. Essa forma de condução, além de se referir às ações e aos comportamentos, relaciona-se à autogestão do docente, que deve administrar seu modo de ser e autorregular sua maneira de agir.

Com foco na prática do professor e na autorreflexão da prática docente e do trabalho pedagógico no processo de alfabetização é que foi proposto esse pacto pela alfabetização, no qual a responsabilidade, muitas vezes, recai sobre os professores:

Os professores são peças-chave para que o conhecimento continue a ser construído e desenvolvido no mundo. [...]. Esses precisam ser cada vez mais preparados para acompanhar as inúmeras transformações da sociedade contemporânea. (Brasil. MEC, 2012b, p. 8).

Da afirmação de que os professores precisam estar cada vez mais preparados, é possível inferir que se pretende enfatizar a importância da formação continuada para reflexão, avaliação e modificação da prática docente, como discutiremos a seguir.

### **A representação de professores reflexivos: refletindo, avaliando e modificando sua prática docente**

Os discursos apresentados nos materiais analisados não descrevem de modo direto o que se deve ou não fazer, o que está permitido ou proibido em uma sala de alfabetização, mas direcionam o trabalho docente, indicando possibilidades pedagógicas. Esses elementos convergem para que se possa afirmar que existe uma prática sobre regras, tanto orais quanto escritas, que norteiam a ação pedagógica do professor alfabetizador. Na sua prática, buscando a efetivação do processo de alfabetização, o alfabetizador, baseado em prescrições propostas por teóricos, livros e manuais pedagógicos, é sugestivamente interpelado a utilizar inovações que permitam alfabetizar ensinando a notação alfabética (alfabetização) e, ao mesmo tempo, garantindo a iniciação das crianças no mundo da cultura escrita, reconhecendo sua função social (letramento).

O método posto em circulação nos *Cadernos de formação* acaba orientando a ação docente e constituindo uma representação de professor alfabetizador que deve refletir sobre suas ações, modificar e enriquecer sua prática pedagógica, para, assim, garantir a alfabetização de todos os seus alunos.

É importante, aqui, retomar o conceito de representação do qual nos valem para problematizar o modo como os docentes são descritos e posicionados nos *Cadernos*.

A representação inclui as práticas e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. E por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. (Woodward, 2014, p. 16-17).

Com o manuseio do *Caderno formação*, foi possível visualizar características e incumbências atribuídas aos professores, definidas como os pilares da formação continuada. De certa forma, esses pilares nos permitiram associá-los às representações docentes mais recorrentes nos *Cadernos* analisados, como a de professor reflexivo, que, de acordo com o material, deve participar de situações formativas, sendo desafiado a pensar em suas práticas e mudar suas ações (Brasil. MEC, 2012b, p. 20). Os docentes representados, ao assumirem a responsabilidade pelo aprendizado dos seus alunos, com frequência se perguntam se estão na direção certa, se estão fazendo o suficiente para proporcionar a alfabetização de todos.

Com base nisso, aos professores é imputada a relevância da reflexão sobre suas ações pelo exercício da autoavaliação, visando a mudanças e aperfeiçoamento de sua própria prática. Tal aspecto é ressaltado no fragmento:

A formação no âmbito deste programa é focada na prática do professor, de modo que as singularidades do trabalho pedagógico são objetos de reflexão. Refletir, estruturar e melhorar a ação docente é, portanto, o principal objetivo da formação. (Brasil. MEC, 2012a, p. 28).

A representação de professor reflexivo constitui os docentes como sujeitos interpelados a gerenciar suas próprias ações e estratégias de ensino, o que supõe o domínio sobre si mesmo. De acordo com Carvalho (2014, p. 183), “o professor segue um modelo de atuação e reflexão voltado continuamente a uma verdade estabelecida”, e, no caso do PNAIC, é direcionado a uma reflexão contínua da sua prática pedagógica e incitado a dirigir sua própria conduta, a refletir sobre ela, para, conseqüentemente, modificá-la.

No *Caderno formação de professores*, enfatiza-se a expressão “refletir criticamente a respeito da prática” (Brasil. MEC, 2012b, p. 28). Esse exercício da reflexividade constitui um dos princípios gerais dessa formação continuada, salientando a importância de discutir essa habilidade para o aprimoramento do fazer pedagógico junto a alunos em fase de alfabetização.

A linguagem utilizada nos *Cadernos*, ao propor ações mais indicadas e eficientes, pretende que os professores participantes “problematizem, explicitem e, eventualmente, modifiquem a forma pela qual construíram sua identidade pessoal em relação ao seu trabalho profissional” (Larrosa, 1994, p. 13). Destacando o funcionamento de um código normativo, a linguagem abordada busca definir, formar e transformar o docente cursista em um professor reflexivo, capaz de examinar-se e reexaminar-se para aprimorar a sua atividade.

Questionamentos que incitam a reflexão estão presentes nos textos dos *Cadernos* e parecem ambicionar que os professores “parem para pensar” se estão propondo atividades, utilizando recursos e fazendo planejamentos adequados para a aprendizagem dos seus alunos, tal como demonstra o trecho:

Você já parou para pensar se as condições de aprendizagem do seu aluno são favoráveis? Seu aluno está sendo incluído nas atividades pedagógicas e no seu planejamento diário? Você conhece e considera suas características individuais? Está avaliando adequadamente? Se esses fatores não tiverem sendo respeitados, então seu aluno não vai aprender, mas não porque ele não tem condições, e sim porque seus direitos à aprendizagem estão sendo negados. (Brasil. MEC, 2012f, p. 17).

Os materiais analisados apresentam bases teóricas que podem facilitar o processo de alfabetização. Entretanto, como veremos no excerto a seguir, destaca-se que o professor cursista deve observar criticamente a prática que vem desenvolvendo, refletir sobre sua ação e modificá-la conforme as instruções a ele transmitidas pelos *Cadernos*.

As bases teóricas nos dão alicerce para estruturar uma prática pedagógica coerente, mas só o fazer reflexivo pode conduzir a resultados satisfatórios. (Brasil. MEC, 2012f, p. 43).

Mediante a utilização de expressões como “reflexão”, “autoavaliação” e “tomada de consciência”, é possível ver que o material pretende levar os professores a se formarem e a se transformarem. Essas transformações não envolvem apenas o que eles fazem (suas ações) ou sabem (seus conhecimentos), mas também sua própria maneira de ser em relação a seu trabalho como alfabetizadores, modificando e constituindo sua identidade docente por meio desse enfoque reflexivo.

A ênfase dada à reflexão é evidente até mesmo nas referências dos materiais analisados e, principalmente, no *Caderno formação de professores* (Brasil. MEC, 2012b). As obras que o compõem, como as citadas a seguir, remetem a essa temática em seus títulos: *Formação continuada de professores: reflexões sobre a prática*, de Andrea Ferreira e Telma Leal, *Formação continuada de professores: questões para reflexões*, de Andrea Ferreira, Eliana Albuquerque e Telma Leal e *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*, de Phillippe Perrenoud.

A representação de alfabetizador reflexivo propõe que o professor faça uma autoavaliação, de modo que se ver, narrar-se, avaliar-se (Larrosa, 1994) e, conseqüentemente, transformar-se constituem etapas imprescindíveis ao seu fazer docente. Assim, a avaliação de sua própria prática é abordada como uma ação que incentiva a reflexão. Esse fato pode ser visto no *Caderno avaliação*, no qual, mais do que avaliar o aluno, o professor é compelido a avaliar suas ações, refletindo como essas podem ser mudadas e aprimoradas para um melhor aprendizado dos estudantes.

[...] se faz necessário o registro do acompanhamento das aprendizagens dos alunos, para que o professor possa verificar os avanços e as dificuldades, buscando adequar novas estratégias didáticas em função dos resultados observados nos instrumentos de avaliação. (Brasil. MEC, 2012c, p. 33).

Estratégias de controle de seu fazer pedagógico, como os quadros de monitoramento expostos na sequência, são algumas das sugestões propostas pelos *Cadernos*. Tais quadros incentivam o professor a registrar

suas estratégias de ensino e a frequência com que são utilizadas. Com base nesses registros, o docente é instigado a refletir sobre suas ações e constatar quais são eficientes e quais precisam ser modificadas para promover uma aprendizagem de sucesso a seus alunos.

Atividades	Novembro										
	04	05	06	07	08	11	12	13	14	15	
Leitura de livros literários para as crianças e conversa sobre os textos.											
Leitura de textos pelas próprias crianças (tentativas de leitura).											
Discussão sobre temas importantes.											
Apreciação de obras de arte.											
Produção coletiva de textos.											
Produção de textos individual ou em dupla.											
Atividades de familiarização com as letras (bingo de letras, construção de alfabeto ilustrado etc.).											
Exploração dos nomes das crianças (produção e reconhecimento).											
Decomposição de palavras (contar sílabas, comparar palavras quanto ao tamanho).											
Atividades de completar palavras (preenchimento de lacunas em palavras: palavras faltando vogais, palavras faltando sílabas etc.).											
Comparação de palavras quanto à sílaba inicial, medial ou final, com reflexão sobre as semelhanças sonoras e gráficas.											
Atividades de permuta, inserção ou retirada de letras para transformar uma palavra em outra.											
Atividades de encontrar palavras dentro de palavras.											
Atividades de ordenar letras ou sílabas para formar palavras.											
Leitura de palavras (parear palavras e figuras, procurar palavras em listas, etc.).											
Escrita de palavras.											
Identificação de aliterações ou rimas em textos (parlendas, poemas, trava-línguas, canções etc.).											

**Figura 1 – Quadro de monitoramento**

Fonte: Brasil. MEC, 2012e, p. 41.

Uso de materiais em sala de aula.	Novembro										
	04	05	06	07	08	11	12	13	14	15	
Atividades											
Livros de literatura infantil (PNBE e outros)											
Obras complementares (ou similares)											
Jogos de alfabetização											
Livro didático											
Jornais											
Revistas											
Filmes e fotografias											
Pinturas, desenhos e esculturas											
Materiais que circulam nas ruas (panfletos, cartazes, informativos, embalagens etc.)											
Materiais cotidianos de organização no tempo e no espaço (calendários, relógios, agendas, quadros de horário, mapas, itinerários etc.)											
Documentos e outros materiais de registro (registro de nascimento/batismo ou casamento, boletim escolar, cartões de saúde, contas etc.)											
Computador											
Televisão											
Rádio											
Fichas/cartelas de palavras, figuras, sílabas, letras											
Atividades avulsas											
Outros											

**Figura 2 – Quadro de monitoramento**

Fonte: Brasil. MEC, 2012e, p. 42.

Nesses quadros de monitoramento, explicita-se esse enfoque de mudanças para melhorar a qualidade do trabalho com controle diário das ações e estratégias de ensino do professor. A autoavaliação proposta incentiva o automonitoramento pela via do planejamento de atividades e da diversificação de recursos e métodos utilizados. Pode-se destacar que os quadros a serem preenchidos e as tarefas a serem realizadas pelos participantes do PNAIC tornam os professores juízes de si mesmos, não precisando de um parceiro externo para avaliar suas escolhas. Nesse sentido, Bocchetti e Bueno (2012, p. 376) destacam que:

Incitações ditas “reflexivas”, aliadas à ação de profissionais focados no acompanhamento das atividades realizadas pelos participantes [são]

capazes de constituir um conjunto de racionalidades legitimadoras dos saberes [...], valorizando junto aos professores cursistas uma certa maneira de avaliar o programa e de se reconhecer nele inseridos.

As atividades de análise de práticas de sala de aula (realizadas com base nos quadros de monitoramento) constituem-se num “bom dispositivo para trabalhar a reflexividade” (Brasil. MEC, 2012b, p. 13). Ao proporem que essas atividades devam ser exercitadas, os *Cadernos* enfatizam que elas favorecem as tomadas de decisão em sala de aula, ajudando o professor a antecipar os atos cognitivos de seus alunos. Por meio das orientações propostas nos materiais, o professor representado como reflexivo é instigado a pensar se o seu saber pode ser modificado e reconstruído. Conforme o trecho a seguir, isso pode ser efetivado por intermédio dos cursos de formação continuada:

Sabemos que os profissionais que estão vivenciando a formação continuada já possuem um saber sobre a sua profissão e, nos processos formativos, eles precisam compreender que o que eles já sabem pode ser modificado, melhorado, trocado, ratificado, reconstruído, refeito ou abandonado. (Brasil. MEC, 2012b, p. 14).

Nesse sentido, Larrosa (1994, p. 36) ressalta que “o mais importante não é que se aprenda algo *exterior*, um corpo de conhecimentos, mas que se elabore ou reelabore alguma forma de relação reflexiva do educador consigo mesmo”. O destaque dado à formação continuada para a reflexão e para a melhoria da prática também pode ser visto neste trecho:

A formação do professor não se encerra na conclusão do seu curso de graduação, mas se realiza continuamente em sala de aula [...]. Uma das possibilidades de superação de dificuldades é a oportunidade de discutir com outros profissionais da educação, o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática. E com a intenção de assegurar uma reflexão mais minuciosa sobre o processo de alfabetização e sobre a prática docente [...] que se criou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. (Brasil. MEC, 2012a, p. 27).

Ao criticar a falta de reflexão e o agir impulsivamente dentro de uma rotina, os *Cadernos* incitam o professor a se observar e se analisar. Conforme Bujes (2002), ao refletir sobre si mesmo e exteriorizar sua reflexão, o sujeito acaba fazendo-a na forma de uma autocrítica, avaliando e julgando suas próprias ações. Dessa maneira, evidenciam-se o refazer, o reconstruir e o repensar sobre seu caminho e sobre sua prática, exercendo uma autotransformação de suas ações e estratégias de ensino. A esse respeito, Bujes (2002, p. 35) salienta que “a tarefa da autotransformação é tanto governada por técnicas propostas por *experts* na administração do eu quanto pelos efeitos dos julgamentos que somos levados a fazer constantemente sobre nossa própria conduta”.

Alguns trechos dos *Cadernos* corroboram, de certo modo, essa ideia:

Perrenoud (2002) acredita que o professor, por mais comprometido que seja com o seu trabalho, nem sempre tem energia para se observar

caminhar. Muitas vezes, ele é guiado por ações irrefletidas, pelo próprio movimento do seu dia a dia, que o fazem agir impulsivamente dentro de uma rotina já estabelecida. Relembrar e refletir sobre o próprio caminho percorrido pode ser revelador de práticas que precisam ser superadas, reconstruídas e/ou modificadas. (Brasil. MEC, 2012b, p. 16).

Como é possível perceber, é reiterada a importância de os professores refletirem sobre suas práticas para que elas mudem, melhorem e tragam mais aprendizagens e resultados para os alunos. Essa representação docente que se vincula à ideia de professores reflexivos e, conseqüentemente, autorresponsáveis reforça a concepção de educação muito presente na sociedade atual, segundo a qual o professor, enquanto empreendedor de si mesmo, assume a reponsabilidade pelo gerenciamento de sua própria formação.

Ao lidar com as proposições dos *Cadernos*, os professores aprendem que elas fazem parte de um discurso possuidor de regras que precisam ser aprendidas e praticadas. Dessa forma, os discursos pedagógicos não apenas constroem representações de professores alfabetizadores como também os incentivam a se transformarem, segundo direções esperadas (Bujes, 2002).

A passagem a seguir reitera essa representação, pois o professor, ao fazer a reflexão por meio da chamada “tomada de consciência”, percebe seus “erros” referentes às estratégias utilizadas e evidencia sua autotransformação visando à solução do problema, ou seja, à garantia do aprendizado:

Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) relatam a tomada de consciência de uma professora alfabetizadora que, ao olhar para a frequência dos tipos de atividades realizadas em sua sala de aula, durante um espaço de tempo, chega à conclusão de que seus alunos não se alfabetizaram, até aquele momento, porque ela trabalhava muito a leitura e a produção de textos, mas não realizava atividades de reflexão linguística: “Agora eu sei por que meus alunos não estão alfabetizados. Eu trabalho muito com leitura e produção de textos, mando desenhar, mas não realizo essas atividades de reflexão com as palavras. Agora vou fazer diferente”. (Brasil. MEC, 2012d, p. 13).

Nas afirmações “Agora eu sei por que meus alunos não estão alfabetizados. Eu trabalho muito com leitura e produção de textos [...]. Agora vou fazer diferente”, a alfabetizadora reflete e se “autorresponsabiliza” pelo aprendizado de seus alunos. Convém salientar que a voz dada à professora por meio do seu relato provoca uma aproximação do leitor com os *Cadernos*. Com essa estratégia, os professores são incentivados a analisarem suas ações e práticas e incitados a refletirem e se transformarem enquanto docentes. Por meio desses relatos, os *Cadernos* constroem representações de professores “que se percebem, se conhecem, enfim, que se decifram e que, ao mesmo tempo, operam transformações no seu modo de ser, com base em um autojulgamento” (Bujes, 2002, p. 23).

Ao refletir sobre suas práticas de ensino, autoavaliando-se e, conseqüentemente, autojulgando-se, o professor acaba “tomando

consciência” das suas próprias ações. Dito de outro modo: ele passa a desenvolver os chamados “atos jurídicos da consciência”, ou seja, aqueles atos nos quais as pessoas realizam um julgamento sobre si mesmas (Larrosa, 1994). Ao ver-se, o indivíduo avança no conhecimento de si, e esse exercício de reflexão de avaliar e julgar a sua própria prática pedagógica é encontrado e proposto reiteradamente nos/pelos *Cadernos*. A experiência de si, conforme Larrosa (1994, p. 37):

[...] pode ser analisada como resultado do entrecruzamento, em um dispositivo pedagógico, de tecnologias óticas de autorreflexão, formas discursivas (basicamente narrativas) de autoexpressão, mecanismos jurídicos de autoavaliação, e ações práticas de autocontrole e autotransformação.

Dessa forma, o sujeito professor pode se autoconhecer por meio de sua reflexão. Ao se tornarem autoconscientes e autorreflexivos, os docentes se autoinventam, construindo-se com base em certas experiências e, também, em abordagens presentes nos *Cadernos*. Em decorrência do que vem sendo trazido até aqui, é possível argumentar que as representações recorrentes no material produzem formas específicas de sujeitos, constituindo-os mediante uma política de construção de identidades de professores alfabetizadores.

A avaliação do que os alunos aprendem (ou não), como também a autoavaliação docente, põe em destaque a representação do professor reflexivo, haja vista que, pela não aprendizagem do aluno, o professor reflete sobre suas ações para aprimorar suas práticas, seus recursos e suas metodologias, visando à garantia da aprendizagem discente.

Nessa direção, Bujes (2002, p. 33) argumenta que “o imperativo de julgar a si mesmo [...] está presente em todas as experiências que envolvem a autorreflexão e tem um alcance prático bem maior, uma vez que visa à transformação [...]”. Tal transformação, de acordo com Costa (2006, p. 98), “[...] passaria por cada um individualmente, autorreconhecendo-se, examinando-se e comprometendo-se com sua constante modificação”.

A prática avaliativa é incentivada visando a uma forma de monitoramento da própria prática docente e das atividades propostas pelo professor aos alunos. Ela se faz necessária, pois o professor é responsável direto pela aprendizagem das crianças. Nessa direção, no material se afirma que:

[...] a avaliação possibilita ao docente uma compreensão do processo de construção das aprendizagens pelos estudantes e de reflexão sobre as estratégias de ensino. (Brasil. MEC, 2012c, p. 8).

[...] a avaliação [...] auxilia o professor a pensar quais são seus “pontos fortes” e onde ele pode melhorar. A formação continuada deve servir de ponto de partida para esse revisitar da prática diária. (Brasil. MEC, 2012c, p. 11).

Veiga-Neto (2012, p. 3) destaca que “a todo o momento somos convocados a nos avaliarmos e avaliarmos os outros; pensamentos, ações

e corpos estão constantemente sob escrutínio e julgamento”. Assim, processos avaliativos constituem identidades dos sujeitos docentes, sustentando, nesse caso, os modos contemporâneos de os professores alfabetizadores refletirem e agirem.

### Considerações finais

Os textos que compõem os *Cadernos* em análise são aqui considerados campos de uma política de representação. Sendo assim, neste artigo procuramos problematizar o modo como os professores são representados como sujeitos reflexivos. Tal representação acaba determinando como o docente deve ser e agir com o intuito de promover a aprendizagem da alfabetização de todos os seus alunos.

Em decorrência disso, percebemos os *Cadernos* como um artefato que assume um caráter pedagógico, uma vez que representa os professores de maneira que eles assumam o “pacto” pela alfabetização, ou seja, o compromisso para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita por meio da sua própria formação continuada e das orientações referentes à prática pedagógica reflexiva. Como ressalta Bujes (2002), a forma utilizada na condução da ação pedagógica proposta pelos *Cadernos* põe em ação um conjunto de técnicas que são da ordem da produção e da constituição das identidades, pois há neles uma tentativa de expor representações particulares que acabam produzindo identidades, como se estas fossem universais.

Tomados como artefatos pedagógicos, os *Cadernos de formação* de professores do PNAIC procuraram, contemporaneamente, ensinar determinados modos de ser e agir e direcionar as práticas docentes. O estudo e as análises feitas nos permitiram perceber como os *Cadernos* objetivam capturar, seduzir e instigar os cursistas a seguirem suas indicações. A representação de professores reflexivos ficou bastante evidente em função dos relatos de docentes, os quais apresentaram experiências positivas realizadas em sala de aula que favoreceram o processo de alfabetização. Entretanto, seus relatos enfatizaram que, para obtenção desse sucesso, a reflexão sobre suas práticas foi fundamental para a efetivação de mudanças nas suas ações, nos métodos e nos recursos empregados na busca pela aprendizagem.

Ao dar conselhos e indicar teorias e metodologias supostamente mais eficientes, os *Cadernos* direcionam essa interpelação do leitor cursista ressaltando aspectos específicos, a fim de que ele possa conhecer conceitos, ampliar seus aprendizados, ver práticas de sucesso e refletir sobre suas próprias ações para, então, oportunizar a alfabetização de todos os seus alunos.

Ao incentivar e persuadir o alfabetizador a dar continuidade aos seus estudos, a fim de melhorar e aperfeiçoar sua prática, os *Cadernos* salientaram a necessidade de o professor modernizar-se, atualizar-se, aperfeiçoar-se e administrar seus conhecimentos, pondo em marcha certa

"liberdade regulada" (Carvalho, 2014). Afirmamos ser uma "liberdade regulada" porque, apesar de poderem se sentir autônomos durante a formação, já que são incentivados a fazerem escolhas, são interpelados a seguirem as orientações dispostas nos *Cadernos*, apresentadas como as mais eficientes no processo de alfabetização. As lições propostas nos *Cadernos*, de certo modo, assumem uma posição de "verdade", objetivando, com regras e normas regulatórias, um modelo de prática docente a ser seguido.

Enfim, é importante reafirmar que o material analisado, ao abordar técnicas e teorias supostamente mais indicadas para favorecer a aprendizagem e, mais especificamente, a alfabetização de todos os alunos até o final do 3º ano do ensino fundamental ou na idade "certa", reitera determinadas representações docentes. Essas representações de professores reflexivos e responsáveis pela aprendizagem dos alunos propagam o compromisso que os docentes devem assumir diante do processo de alfabetização. Dito de outro modo, os professores alfabetizadores são posicionados como os principais responsáveis pelo sucesso e/ou pelo fracasso da aprendizagem dos seus alunos.

Por meio das recorrentes representações de professores vistas nos materiais, pode-se afirmar que os docentes que o PNAIC pretende formar vinculam-se ao profissional exigido pela sociedade contemporânea, ou seja, autônomo, em constante busca de novos conhecimentos e incumbido de proporcionar um processo eficaz de alfabetização. Dessa forma, tendo consciência da atualidade e pertinência do tema, buscamos socializar as discussões realizadas, desconstruindo de certa forma a naturalidade como determinadas identidades são assumidas pelos sujeitos.

---

### Referências bibliográficas

BOCCHETTI, A.; BUENO, B. O. Um professor (sempre) a formar: o governo das subjetividades docentes em programas especiais de formação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 2, p. 376-392, maio/ago. 2012.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>>.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

*Diário Oficial da União*, Brasília, 25 abr. 2007. Seção 1, p. 5. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6094-24-maio-2007-553445-norma-pe.html>>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação*. Brasília: MEC/SEB, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa*. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões*. Brasília: MEC/SEB, 2012c.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa: ano 1, unidade 2*. Brasília: MEC/SEB, 2012d.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais: ano 1, unidade 7*. Brasília: MEC/SEB, 2012e.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno de educação especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva*. Brasília: MEC/SEB, 2012f.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 jul. 2012. Seção 1, p. 22.

BUJES, M. I. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 17-39, set./dez. 2002.

CARVALHO, R. S. Aprendizagem e formação docente: uma analítica da ordem do discurso do ProInfantil. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 20, n. 41, p. 167-187, jan./abr. 2014.

COSTA, M. V. (Org.). *O magistério na política cultural*. Canoas: Ed. da ULBRA, 2006.

FERREIRA, A. B. H. *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana Myrian Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa nacional por amostra de domicílios*. 2011. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2011/default\\_brasil.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2011/default_brasil.shtm)>.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIN, J. M. *Representações e identidades docentes nos cadernos de formação do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*. 2015. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2015.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86

MELLO, D. T. *Provinha Brasil (ou "provinha de leitura"?): mais "uma avaliação sob medida" do processo de alfabetização e "letramento inicial"?* 2012. 432 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E. Alfabetização e letramento: o que são? Como se relacionam? Como alfabetizar letrando? In: ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. *Alfabetizando jovens e adultos letrados: outro olhar sobre a educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 59-76.

NELSON, C.; TREICHLER, P.; GROSSBERG, L. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7-38.

SILVA, T. T. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, M. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília: Inep, 1991.

TRINDADE, I. F. *A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra. Queres ler? Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.*

TRINDADE, I. F. Letramento e alfabetização: as múltiplas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

VEIGA-NETO, A. Currículo: um desvio à direita ou delírios avaliatórios. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 10.; COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE CURRÍCULO, 6., 2012, Belo Horizonte. *Anais...*. Belo Horizonte: UFMG, 2012. Disponível em: <<http://www.michelfoucault.com.br/files/Del%C3%ADrios%20avaliat%C3%B3rios%20revisado%20-%20VI%20CLBQC%20-%2021set12.pdf>>.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 16. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. p. 7-72.

WORTMANN, M. L. Análises culturais: um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, M. *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 73-92.

---

Recebido em 30 de maio de 2016.

Solicitação de correções em 8 de novembro de 2016

Aprovado em 29 de novembro de 2016.

# Institucionalização da formação docente: análise de um programa de desenvolvimento profissional

Amanda Rezende Costa Xavier<sup>I, II</sup>

Michelle Cristine da Silva Toti<sup>III, IV</sup>

Maria Antonia Ramos de Azevedo<sup>V, VI</sup>

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i249.2830>

## Resumo

Este estudo tem como objetivo principal analisar, com base na literatura discutida, a institucionalização de um programa de desenvolvimento profissional de uma universidade federal brasileira, com vistas a identificar seu nível de consolidação, bem como a concepção dos docentes sobre ele. Adotou-se como metodologia a pesquisa qualitativa e foram utilizadas, para coleta de dados, a análise documental e a aplicação de questionário estruturado aos docentes participantes do programa. O referencial teórico que embasa a análise está pautado nos estudos da pedagogia universitária, especialmente de Cunha, Masetto, Morgado. Foi possível inferir que os documentos institucionais analisados reforçam a visão do programa de formação docente apenas como uma exigência legal para aprovação no estágio probatório, destinado, dessa forma, aos professores ingressantes. Verifica-se, ainda, maior interesse docente nas questões ligadas aos aspectos práticos e/ou burocráticos da docência (uso de sistemas acadêmicos, trâmites legais) em detrimento dos saberes específicos da atuação docente. No entanto, não podemos desconsiderar que a experiência analisada retrata um programa relativamente jovem, com apenas dez anos de existência, e que, frente às alterações que já experimentou, acreditamos haver uma preocupação em aprimorar o programa de formação pedagógica e de desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: formação docente; desenvolvimento profissional; assessoria pedagógica.

<sup>I</sup> Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG), Poços de Caldas, Minas Gerais, Brasil. *E-mail*: <arezendexavier@hotmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0003-0097-3577>>.

<sup>II</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Rio Claro, São Paulo, Brasil.

<sup>III</sup> Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG), Alfenas, Minas Gerais, Brasil. *E-mail*: <mcristines@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0003-0270-9649>>.

<sup>IV</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil.

<sup>V</sup> Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Rio Claro, São Paulo, Brasil. *E-mail*: <razevedo@rc.unesp.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-6215-2902>>.

<sup>VI</sup> Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

### **Abstract**

#### ***Institutionalization of teacher education: analysis of a professional development program***

*Based on the discussed literature, this study has the main goal of analyzing the institutionalization of a professional development program in a Brazilian public university. It aims at identifying the level of the program's consolidation and also the opinion that participant teachers have about it. The methodology applied was qualitative research. Document analysis and structured survey were also applied to raise data from teachers participating in the program. The theoretical referential is underpinned by university pedagogy studies, in particular, those by Cunha, Masetto, Morgado. It was possible to infer that the institutional documents analyzed reinforce the image of the teacher training program as a mere legal formality in the path for approval in the supervised traineeship and, as such, a program aimed at newcomers only. The study also demonstrates an increasing interest in issues related to practical and/or bureaucratic aspects of teaching (use of academic systems, legal procedures) over the specific knowledge related to teaching practice. However, the experience analyzed portrays a fairly new program, with no more than ten years. Considering the changes the program has already been through, there is the interest to improve the pedagogical training program and the teacher's professional development program.*

*Keywords: teacher education; professional development; pedagogical support.*

---

### **Introdução**

Historicamente, a universidade foi construída sob um modelo curricular no qual o processo de ensino consistia em transmitir os conhecimentos e as experiências profissionais. Os professores universitários eram, portanto, pessoas com sucesso em sua área profissional, pessoas que sabiam fazer o que teriam que ensinar. O objetivo do processo de ensino universitário era conduzir os alunos a saberem fazer com o mesmo sucesso de seus professores (Masetto, 1998).

Esse modelo ainda é encontrado na universidade contemporânea. Trata-se de uma lógica que se fundamenta na transmissão de conhecimentos por um professor, que sabe, aos alunos, que não sabem. Essa foi, e ainda é, a lógica que fundamenta a crença inquestionável de que "quem sabe, automaticamente sabe ensinar", como assevera Masetto (2003), porque passou pelos bancos escolares e se consolidou como reconhecido profissional. Assim, essa lógica reafirma a ideia de que não é necessária a apropriação dos constructos epistemológicos e pedagógicos da profissão docente pelo professor.

Pesquisas recentes no campo da pedagogia universitária têm buscado a conscientização, no universo acadêmico, de que a docência exige capacitação própria, porque exige um exercício de competências específicas, que não estão restritas à obtenção de um diploma ou título. A docência é, segundo Masetto (1998), uma profissão que demanda competências próprias, as quais são alicerçadas por saberes próprios da docência.

Os saberes da docência correspondem ao conjunto de conhecimentos, habilidades, competências e percepções que compõem a capacitação do sujeito para a atividade profissional da docência (Xavier, 2014); são plurais e heterogêneos, constituídos processualmente na existência das pessoas, como concluem os estudos de Tardif (2000). São todos os saberes construídos pelos professores nos diferentes espaços, de vida e de atuação, e que são acionados nos espaços cotidianos da docência. Por isso, nas palavras de Cunha (2006), os saberes da docência são caracterizados como experienciais, acadêmicos, profissionais, curriculares, disciplinares.

O domínio dos saberes docentes alicerça a prática pedagógica do professor, sendo esta, no contexto universitário, entendida como uma ação que envolve todas as atividades que permeiam a docência, na missão de indissociabilizar ensino, pesquisa e extensão. De tal forma, refere-se a todas as ações pedagógicas do exercício da docência. Amparada pela concepção defendida por Cunha (2010a), a prática pedagógica docente alicerçada em saberes próprios da docência se caracteriza como uma prática intencional, que se ocupa da produção do conhecimento e da cultura e que não se reduz à questão didática ou às metodologias de ensinar e de aprender.

Não obstante, embora fundamentais para o exercício da docência, os saberes, com exceção daqueles relacionados ao conteúdo específico da área de formação do professor e das disciplinas que leciona, foram compreendidos historicamente na universidade como desnecessários. Como consequência, a formação dos docentes universitários nesse rol de saberes, ainda hoje, não é valorizada. Assim, se entendemos por *habitus* (Bourdieu, 1994) a matriz de princípios que predispõe o sujeito a agir de uma maneira predeterminada, mediante analogias e com disposição estável, como aponta Cunha (2008), esse descompromisso com os saberes docentes contribui para que a formação do professor universitário se componha como um *habitus* carregado de conservadorismo. A prática pedagógica docente é, portanto, um modelo que foi e assume, ainda hoje, a transmissão e a reprodução de conhecimentos como dois dos seus pilares.

O que se conclui é que os conhecimentos pedagógicos, que compõem os saberes docentes, foram colocados em posição de desprivilegio na formação do professor universitário, conforme afirma Cunha (2008). Com isso, a ideia de que o bom modelo de ensino é baseado unicamente na transmissão e reprodução científica, com sobreposição às questões didático-pedagógicas, enraíza-se na universidade.

Nessa lógica, Morgado (2009) indica que o modelo de ensino baseado na transmissão dos conhecimentos científicos se perpetuou no tempo e contribuiu para que a reflexão pedagógica e o ensino crítico não se tornassem práticas da profissão docente.

É nesse contexto, situado e historicamente construído, que emerge a preocupação com a formação pedagógica institucional do professor universitário, como elemento basilar do desenvolvimento profissional docente.

### **Desenvolvimento profissional docente: conceito**

Vaillant (2009) defende a concepção de desenvolvimento profissional docente como formação profissional que remete a um ato contínuo ao longo da vida. Além da formação, o desenvolvimento profissional docente também envolve a profissionalização, “estabelecendo entre esses componentes uma relação dialética” (Leitinho, 2012, p. 134).

Nessa linha, o conceito de desenvolvimento profissional a orientar o programa de formação docente das instituições deverá ser o que propõe Carlos Garcia, isto é, “um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional” (Garcia, 2009, p. 11). Ainda segundo o autor, o desenvolvimento profissional docente é um processo “no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente” (Garcia, 2009, p. 7).

Na mesma direção, Imbernón (1998, p. 45) se refere ao desenvolvimento profissional docente como “uma atitude de constante aprendizagem por parte do professorado”. Desse modo, a formação pedagógica docente, entendida como parte integrante do desenvolvimento profissional, define-se como um processo permanente de construção coletiva que renova a cultura profissional (Leitinho, 2012).

Fernandes, Bastos e Selbach (2010) argumentam que a formação pedagógica ocorre quando há a desinstalação, a insatisfação e o desequilíbrio com a racionalidade única do paradigma dominante – a competência técnico-científica reconhecida e legitimada pelos pares –, o que estimula e conduz o professor a procurar alternativas para sua prática, seu trabalho. Assim posto, lembra Leitinho (2012) que a questão não se centra unicamente em atitudes constantes de aprendizagem por parte dos docentes, nem em intencionalidades isoladas, mas se vincula ao contexto político que se estabelece nas instituições de ensino universitário. Essas relações políticas contribuem para facilitar ou dificultar a institucionalização de programas de desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, de formação pedagógica docente. Nesse sentido, a formação pedagógica pode, portanto, ser estimulada por meio de programas que unam essas intencionalidades (desenvolvimento profissional e formação pedagógica), de forma que se propicie ao corpo docente em formação oportunidades de aprimoramento e atualização.

### **Responsabilidade institucional: a quem compete a oferta de programas de desenvolvimento profissional docente?**

Pensar a oferta de formação pedagógica com vistas ao desenvolvimento profissional docente, de acordo com a literatura aqui utilizada, requer pensar

em institucionalização das ações. Nesse propósito, cabe o questionamento sobre a quem recai a responsabilidade institucional pela oferta de tais ações.

Tomamos a definição de institucionalização defendida por Xavier (2014) para tratar essa questão. A institucionalização, nesses casos, adota o sentido de promoção e valorização, em níveis institucionais, de espaços coletivos de formação. Essa institucionalização não se refere à imposição vertical de órgãos da instituição; pelo contrário, origina-se na construção horizontal de espaços formativos, que são coletivos e que, por tais características, transformam-se em lugares de formação. Nesses termos, a institucionalização é percebida como resposta às iniciativas individuais dos docentes, no sentido de estabelecerem práticas inovadoras, que fazem rupturas com as formas tradicionais de ensinar e aprender.

Cunha (2010b, p. 34) afirma "que o fato da formação do professor universitário ser realizada em múltiplos lugares, em diferentes modalidades e formatos, revela o seu 'não lugar', isto é, a escassa legitimidade dos lugares existentes". É, portanto, nesse cenário que se devem apresentar as Assessorias Pedagógicas Universitárias, como espaços próprios para o desenvolvimento da formação pedagógica do docente.

Broilo (2015) conceitua a Assessoria Pedagógica Universitária como o setor pedagógico que se preocupa em trabalhar grandes questões educativas, como forma de relacionar o ato pedagógico com o universo social dos professores, porque a ação pedagógica deve estar sempre vinculada ao modelo de sociedade em que se vive. Trata-se, portanto, de um setor que institucionalmente representa a formação pedagógica do docente, dentre um rol de atividades referentes ao ensinar e ao aprender na universidade. "A assessoria pedagógica universitária [...] é reconhecida como uma profissão de ajuda em um meio onde as práticas de intervenção se orientam a obter mudanças que afetam a instituição educativa como um todo e a aula em particular" (Lucarelli, 2008, p. 4).

A Assessoria Pedagógica precisa, então, ser um espaço legitimado institucionalmente. Entretanto, há que se considerar, nesse íterim, que "a existência do espaço, sendo sempre potencial, abriga a possibilidade da existência de programas de formação docente, mas não a sua efetivação" (Cunha, 2010b, p. 53). Para que essa legitimidade seja alcançada, o espaço de formação precisa se constituir, segundo orienta Cunha (2010b), como um lugar, isto é, constituir-se com base em sentidos dados a esses espaços, na dimensão humana envolvida no processo de formação.

### **Institucionalização de um programa de desenvolvimento profissional docente: histórico de um caso**

Do ponto de vista metodológico, esse estudo adotou uma abordagem qualitativa. Segundo Ludke e André (1986, p. 11-12), "a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta e o pesquisador como seu principal instrumento".

Bogdan e Biklen (2006) destacam como características básicas da pesquisa qualitativa: a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador o instrumento principal; é primordialmente descritiva; há maior interesse pelo processo do que, simplesmente, pelos resultados ou produtos; a análise tende a ser feita de forma indutiva; o significado que os participantes dão aos objetos é de vital importância.

Foram utilizados, como procedimentos de coleta de dados, a análise documental (do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI –, da resolução que instituiu o programa e suas diversas alterações) e a aplicação de questionário estruturado aos professores que participaram do programa de formação.

Com base na literatura apresentada, analisamos a institucionalização de um programa de desenvolvimento profissional da Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG), com vistas a identificar seu nível de consolidação, bem como a concepção dos docentes sobre ele. A instituição foi fundada em 1914 e transformada em universidade em 2005, quando foi proposto o primeiro programa de formação para seus docentes.

Antes de sua transformação em universidade, os cursos oferecidos eram restritos à área de saúde (quatro cursos). Após poucos anos de sua transformação, a instituição demonstrou rápido crescimento, contando atualmente com quatro *campi*, 33 cursos de graduação e 18 programas de pós-graduação, com 22 cursos (16 mestrados acadêmicos, 2 mestrados profissionais e 4 doutorados). A instituição tem, portanto, uma história peculiar, pois é centenária, mas jovem enquanto universidade.

Segundo dados do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2016-2020, a universidade possuía, em junho de 2015, 485 docentes efetivos, dos quais 385 com titulação de doutor. No documento, a previsão para 2016 era que o total de docentes chegasse a 495, sendo 409 doutores. No entanto, esse quantitativo já foi superado, pois a instituição encerrou o ano de 2015 com 497 docentes efetivos. No período de 2016 a 2020, está prevista a contratação de 41 novos docentes por meio de vagas já autorizadas.

Após a transformação da instituição em universidade, foi aprovado o Programa de Capacitação Pedagógica para Docentes, em agosto de 2005, pela Resolução nº 10/2005 do Conselho de Pesquisa, Ensino e Extensão (Cepe). O objetivo do programa, declarado na Resolução, era “propiciar aos docentes [...] oportunidades de aprimoramento e de melhoria do processo ensino-aprendizagem e da prática docente” (Unifal-MG, 2005). Previa a participação tanto dos professores ingressantes quanto dos estáveis, que já faziam parte do corpo docente da instituição. No entanto, percebe-se, ao longo do documento, o foco no professor ingressante que ainda está cumprindo o estágio probatório.

O programa de formação era composto por duas ações: apresentação da estrutura acadêmica e administrativa da instituição, com duração de 8 horas, “visando promover a ambientação do professor ao local e às condições de trabalho, facilitar sua integração aos demais servidores e nortear sua vida funcional junto à instituição” (Unifal-MG, 2005); e o curso Metodologia e Didática de Ensino Superior, com carga horária de 30 horas, que deveria contemplar os

[...] elementos pedagógicos indispensáveis ao exercício da carreira de docente de ensino superior, destacando aspectos que aprimorem o processo ensino-aprendizagem e permitam a elevação do padrão de qualidade do ensino praticado nos cursos e programas oferecidos. (Unifal-MG, 2005).

A participação nas duas atividades era requisito para aprovação no estágio probatório. A Resolução previa também a participação dos docentes estáveis, a cada ano, em parte do programa do curso Metodologia e Didática de Ensino Superior, sem clarificar como se daria esse processo. Efetivamente, a participação dos docentes estáveis não aconteceu.

Nessa primeira Resolução, que se concentra no período de estágio probatório e no cumprimento de uma carga horária determinada e baixa, identifica-se uma concepção de pedagogia universitária instrumental, "entendida como um conjunto de normas e prescrições" (Cunha, 2004, p. 526) que transformarão o profissional oriundo de diferentes áreas em um docente do ensino superior, apto a lidar com os desafios da universidade.

Em 2008, foram aprovadas as Resoluções nº 12/2008 e nº 13/2008, separando o programa de formação permanente dos docentes estáveis e o programa de formação para os docentes ingressantes. A Resolução nº 13/2008 tratava da formação dos professores estáveis por meio do Programa de Capacitação Pedagógica Permanente, que tinha como objetivo: "introduzir por meio de oficinas práticas didático-pedagógicas inovadoras, que somadas aos conhecimentos adquiridos durante a formação, produzirão resultados positivos em relação ao processo educacional" (Unifal-MG, 2008). Essa proposta não se efetivou.

Já a Resolução nº 12/2008 abordava exclusivamente o Programa de Capacitação Pedagógica para Docentes em Estágio Probatório, com a finalidade de "propiciar aos docentes ingressantes [...] oportunidades de aprimoramento e de melhoria do processo ensino-aprendizagem e da prática docente" (Unifal-MG, 2008). Não houve mudanças, em relação à Resolução nº 10/2005, no que se refere à estrutura do programa. Ele continuou sendo organizado em um curso de apresentação da estrutura acadêmica e administrativa, tendo sido alterada sua carga horária de 8 para 4 horas, e um curso de Metodologia e Didática do Ensino Superior, com alteração da carga horária de 30 para 90 horas.

No curso Metodologia e Didática do Ensino Superior, foram incluídos temas que permitiriam "uma ampla visão da realidade da instituição destacando a explanação de sua estrutura, seus objetivos, programas e planos de ensino" (Unifal-MG, 2008), além do objetivo já presente na Resolução nº 10/2005. Nota-se que o curso aumentou sua carga horária, mas incluiu temas de caráter administrativo ou burocrático, como preenchimento de programas e planos de ensino no sistema acadêmico e organização da instituição.

Retomando o histórico constitutivo do programa de desenvolvimento profissional da instituição, revela-se que as duas resoluções aprovadas em 2008 tiveram a preocupação de fomentar a participação dos professores estáveis no programa de formação. Essa preocupação explica-se, em muito,

pela história da instituição, que manteve em seu quadro muitos professores que atuavam havia vários anos, mas em uma realidade institucional e de alunado diferente. No entanto, as resoluções fizeram uma distinção entre professores experientes e ingressantes, criando dois programas diferentes.

Em 2011, foi aprovada a Resolução nº 9/2011, que revogou integralmente as Resoluções nº 12/2008 e nº 13/2008. Na resolução de 2011, o Programa Permanente de Desenvolvimento Profissional e Formação Pedagógica de Docentes volta a dirigir-se aos docentes da instituição sem distinção entre estáveis e ingressantes.

Há mudanças nessa nova proposta. O programa passa a ser dividido em quatro dimensões: I – Organização e gestão da estrutura acadêmico-administrativa da instituição; II – Fundamentos educacionais do ensino superior; III – Bases epistemológicas, sociais e culturais do desenvolvimento no ensino superior; IV – Recursos, inovações e metodologias educacionais do ensino superior. O professor ingressante deveria cumprir 60 horas ao longo dos três anos de estágio probatório, sendo, pelo menos, 20 horas cumpridas na dimensão I. Das 40 restantes, o professor poderia utilizar até 20 horas em congressos, seminários e outros eventos dos quais tenha participado fora do programa.

Essas alterações demonstram uma preocupação maior com as questões práticas e/ou burocráticas, ou seja, funcionamento da carreira no que se refere aos critérios e procedimentos para progressão, funcionamento dos sistemas administrativos e acadêmicos, quando comparadas às questões pedagógicas e metodológicas. Tal postura corrobora a ideia de que “quem sabe, sabe ensinar”, segundo a qual o professor acredita que, por ter a titulação exigida e ser aprovado em um concurso, saberá “dar aulas”. Em geral, essas aulas se baseiam na reprodução daquilo que o docente viveu enquanto aluno.

Consideramos que houve avanços em relação às resoluções de 2008, pois o programa volta a ser tratado como formação docente para todos os professores da instituição, embora permaneça a ênfase no caráter de formação para os ingressantes, tratando quase exclusivamente das exigências para o estágio probatório. Outro progresso consistiu em contemplar novas dimensões da formação docente, tornando possível a participação de outras instâncias da universidade, além da Pró-Reitoria de Graduação.

É possível constatar o aumento da carga horária destinada a questões relativas à organização e gestão da estrutura acadêmico-administrativa da instituição (dimensão I) que, na Resolução nº 12/2008, era de 4 horas e, em 2011, passa a ter 20 horas obrigatórias. Por outro lado, as dimensões que contemplam fundamentos da educação, metodologias, bases epistemológicas, sociais e culturais, além de recursos e inovações para o ensino superior, antes contempladas no curso Metodologia e Didática de Ensino Superior, que tinha 90 horas, passam a ser abordadas em atividades que somam 40 horas, das quais 20 podem ser abatidas mediante outras atividades e eventos de que o professor participar.

Em 2015, foram aprovadas alterações na resolução que regula o programa, que tiveram como objetivo principal fomentar a participação e responsabilização de outras Pró-Reitorias. Essa Resolução reforça, no Parágrafo Único do Art. 1º, a identificação do programa como exigência para a aprovação no estágio probatório, visto que "constitui-se na ação institucional de recepção e integração dos docentes ingressantes [...] a qual se refere o artigo 24 da Lei nº 12.772/2012" (Unifal-MG, 2015a).

### **Desafios da institucionalização da formação pedagógica docente: análise dos dados de pesquisa**

O docente que atua no ensino superior tem como especificidade profissional o fato de ter constituído sua identidade profissional vinculada à sua área de formação, sem conscientizar-se, muitas vezes, da importância de se apropriar de competências próprias ao seu fazer docente (Masetto, 1998; Cunha, 2004).

Nesse cenário, as dificuldades encontradas mesmo nos casos em que há tentativas de institucionalização da formação pedagógica são grandes, porque, ainda que haja espaços institucionais para garantir essa formação, eles enfrentam resistências para se transformarem em lugares, o que significa conseguir legitimação com base nos sentidos dados a esses espaços.

Em todo seu histórico, desde seu início em 2005, podemos afirmar que os maiores desafios do programa continuam sendo a participação dos docentes estáveis, que já cumpriram o estágio probatório, e a criação de uma cultura institucional de valorização da formação permanente do professor do ensino superior. No ano de 2015, dos 497 docentes efetivos da instituição, 217 participaram de pelo menos uma atividade do programa, o que representa, aproximadamente, 44% de participação. No entanto, se desse total considerarmos apenas os docentes estáveis, isto é, aqueles que já passaram pelo período de estágio probatório, verificamos que a participação corresponde a aproximadamente 32% (70 docentes estáveis). Convém destacar que a participação maciça dos estáveis ocorreu em uma atividade cujo tema foi a redação científica, temática ligada à atuação do docente como pesquisador, o que reforça as teorizações aqui apontadas, no que tange à valorização dos saberes da área específica de atuação do professor, em detrimento dos saberes próprios da docência.

Esse número nos leva a refletir sobre a efetividade da participação dos docentes, quando não estão submetidos a normas e regulações. Parece ser evidente que a maior participação se dá entre os que estão em período de estágio probatório, obrigados a cumprir uma exigência legal. O índice de participação parece demonstrar que a preocupação com a formação pedagógica permanente, fundamental para o exercício pleno da docência, não representa uma prioridade para o público analisado.

Assim como tratado por Leitinho (2012), a questão política, que se estabelece nas instituições de ensino universitário e contribui para facilitar a institucionalização de programas de desenvolvimento profissional

e consequente formação pedagógica docente, ainda não parece ser uma realidade consolidada. Afora isso, é necessário questionar se os espaços de formação e as políticas instituídas são transpostos para lugares de formação. Parece fundamental referendar que sem a legitimidade devida às Assessorias Pedagógicas Universitárias, conquistadas mediante tal transposição, a efetivação da formação pedagógica docente ficará sempre à mercê de atos regulatórios que obriguem a participação dos professores.

Ao analisar as atividades ofertadas no programa de formação aqui discutido, no segundo semestre de 2015, verifica-se maior interesse docente nas questões ligadas aos aspectos práticos e/ou burocráticos da docência (uso de sistemas acadêmicos, trâmites legais), como já mencionado, do que no conhecimento específico para o ensino. Nas avaliações que os docentes preencheram durante as atividades desse período, a maioria das temáticas consideradas de interesse para realização de atividades dentro do programa estão ligadas a esses aspectos práticos e burocráticos.

As temáticas de interesse apontadas pelos docentes, no segundo semestre de 2015, foram:

- Programas de tutoria (aplicação prática; dificuldades encontradas; estratégias de tutoria; avaliação de tutoria).
- Transição da vida escolar para a vida acadêmica.
- *Apresentação da instituição a docentes ingressantes.*
- *Diário de frequência.*
- *Plano de aula e programa de ensino.*
- *Discussão sobre o sistema acadêmico.*
- *Progressão na carreira.*
- *Administração do tempo.*
- *Gestão de projetos.*
- Conceção de ensino-aprendizagem.
- Metodologias ativas de ensino.
- Avaliação.
- Estratégias de motivação dos alunos.

Das 13 temáticas apresentadas, 7 (que estão destacadas) relacionam-se ao funcionamento administrativo da instituição e das atribuições docentes. Destaca-se que as duas primeiras apareceram, provavelmente, porque a instituição discutia, no momento da coleta e análise dos dados, a implementação de um programa de tutoria e acolhimento de alunos ingressantes, proposto pela equipe técnica da Pró-Reitoria de Graduação, e não porque seja um tema trazido pelos próprios docentes.

Essas indicações reforçam a posição subalterna do saber docente, sendo, portanto, evidências diárias no cotidiano da docência universitária. Essa assertiva é reforçada pelo fato de que a dedicação dos profissionais da docência para as questões pedagógicas e humanísticas do ensino não são valorizadas na mesma intensidade como são os conhecimentos e conteúdos específicos que ministram.

Cunha (2009b) afirma que o fato realmente interessante para o professor universitário é o domínio do conhecimento da área na qual se especializou, de forma que este se prepara e busca excelência nas atividades de pesquisa. Alia-se a essa realidade a preocupação com as questões administrativas da instituição, também em sobreposição à formação pedagógica para a docência. Essa condição parece reforçar o desprestígio da formação pedagógica docente, afirmada pela lógica de recrutamento de professores no ensino superior. Ainda hoje, essa lógica se embasa na ideia de que “quem sabe fazer sabe ensinar” (Cunha, 2009a; Masetto, 2003). Então, “o próprio ingresso na carreira universitária revela que não há uma preocupação com a formação pedagógica do professor universitário” (Fernandes; Bastos; Selbach, 2010, p. 126).

### Algumas considerações

Com base nas concepções de desenvolvimento profissional docente apresentadas e na realidade que circunda a formação pedagógica para a docência, torna-se necessário não apenas propor ações que fomentem maior participação dos docentes estáveis, mas também elaborar documentos institucionais que favoreçam essa participação, diferentes das resoluções adotadas até agora na instituição.

Os documentos institucionais analisados reforçam a visão do programa de formação docente como uma exigência legal para aprovação no estágio probatório, destinado, dessa forma, aos professores ingressantes. Entretanto, entendemos que os documentos institucionais deveriam demonstrar que o programa se apoia em uma concepção de formação docente enquanto “um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional” (Garcia, 2009, p. 11) e “uma atitude de constante aprendizagem por parte do professorado” (Imbernón, 1998, p. 45), em que o cumprimento da exigência para aprovação no estágio probatório seja apenas um apêndice, bem diferente do que se adota atualmente.

Considerando, assim, a essencialidade que o desenvolvimento profissional docente representa para o processo de ensinar e de aprender, para a constituição da profissionalidade e identidade docente e para a promoção de oportunidades de superação das dificuldades vivenciadas nas ações objetivas da prática pedagógica, os programas de desenvolvimento profissional devem ser concebidos de maneira institucional, revelando a intencionalidade e o compromisso com a formação docente, assumidos como percursos permanentes de aprimoramento formativo (Xavier, 2014). É necessário configurar a formação pedagógica “como um construto teórico-prático marcado pela intencionalidade de um projeto de ação transformadora e emancipatória que tem na sua dimensão coletiva e na responsabilidade institucional uma possibilidade de concretude” (Fernandes; Bastos; Selbach, 2010, p. 133).

O construto teórico-prático se constitui dos saberes da prática e da teoria, que nascem da reflexão, e permite a criação de redes com as várias epistemologias de outras áreas, não somente as humanas. É assumida a responsabilidade com o percurso de aprimoramento formativo, em busca da concretude e definição da profissionalidade e identidade docente.

Toda essa reflexão nos direciona a alguns questionamentos, já apontados por Xavier (2014): Não seria uma incoerência delimitar uma carga horária mínima a ser cumprida, pois essa ação levaria à inferência de que é possível se quantificar a participação em espaços de formação? Não reforçaria, com isso, a ideia de que é possível delimitar o início e o fim da formação docente, quantificada em horas, indo, portanto, contra a concepção de formação contínua ao longo da carreira? Ora, se são esses espaços que conduzem à reflexão e à construção de novos saberes, por que a obrigatoriedade de estipular uma carga horária mínima de participação?

Enfim, não podemos desconsiderar que a experiência analisada retrata um programa de formação pedagógica e de desenvolvimento profissional docente relativamente jovem, com apenas dez anos de existência. Assim, frente às alterações que o programa já experimentou, pode-se inferir que há uma preocupação em aprimorá-lo. Somente por meio dessa preocupação com a formação pedagógica serão construídos espaços que poderão se transformar em lugares de formação.

---

### Referências bibliográficas

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 2006.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1994. p. 122-155.

BROILO, C. L. *Assessoria pedagógica na universidade: (con)formando o trabalho docente*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2015.

CUNHA, M. I. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. *Educação*, Porto Alegre, v. 27, n. 3, p. 525-536, set./dez. 2004.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 258-271, maio/ago. 2006.

CUNHA, M. I. *Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária*. São Paulo: Ed. da USP, 2008. (Cadernos Pedagogia Universitária, 6).

CUNHA, M. I. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). *Pedagogia universitária*. São Paulo: Ed. da USP, 2009a. p. 211-236.

CUNHA, M. I. Inovações pedagógicas na universidade. In: CUNHA, M. I.; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (Orgs.). *Docência universitária: profissionalização e prática educativa*. Feira de Santana: Ed. da UEFS, 2009b. p. 169-190.

CUNHA, M. I. Indicadores de qualidade e a relação do ensino com a pesquisa e a extensão na universidade brasileira. In: COLOQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTIÓN UNIVERSITARIA EM AMÉRICA DEL SUR, 10., 2010, Mar del Plata. *Actas...* Mar del Plata: UNMdP, 2010a.

CUNHA, M. I. (Org.). *Trajetórias e lugares da formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010b.

FERNANDES, C. M. B.; BASTOS, A. R. B.; SELBACH, P. T. S. Cursos e disciplinas de formação pedagógica do professor universitário: movimentos em aberto. In: CUNHA, M. I. (Org.). *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES/CNPq, 2010. p. 125-145.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 8, p. 7-22, 2009.

IMBERNÓN, F. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó, 1998.

LEITINHO, M. C. Política de desenvolvimento profissional docente: fundamentos e práticas. In: D'ÁVILA, C.; VEIGA, I. P. A. (Orgs.). *Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores*. Campinas: Papirus, 2012. p. 133-146.

LUCARELLI, E. Asesoría pedagógica y cambio en la universidad. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Granada, v. 12, n. 1, p. 1-14, 2008.

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

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. (Org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 1998. p. 9-25.

MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MORGADO, J. C. Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 37-62, jan./abr. 2009.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS (Unifal-MG). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução nº 10, de 17 de agosto de 2005*. Aprova o programa de capacitação pedagógica para docentes da Unifal – MG. Alfenas, 2005. Disponível em: <<http://www.unifal-mg.edu.br/secretariageral/files/file/CEPE/2005/Res10CEPE2005.pdf>>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS (Unifal-MG). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução nº 12, de 22 de outubro de 2008*. Dispõe sobre o programa de capacitação pedagógica para docentes em estágio probatório da Universidade Federal de Alfenas – Unifal/MG. Alfenas, 2008. Disponível em: <<http://www.unifal-mg.edu.br/secretariageral/files/file/CEPE/2008/Res12CEPE2008.pdf>>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS (Unifal-MG). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução nº 13, de 22 de outubro de 2008*. Dispõe sobre o programa de capacitação pedagógica permanente para docentes da Universidade Federal de Alfenas – Unifal/MG. Alfenas, 2008. Disponível em: <<http://www.unifal-mg.edu.br/secretariageral/files/file/CEPE/2008/Res13CEPE2008.pdf>>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS (Unifal-MG). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução nº 9, de 18 de maio de 2011*. Dispõe sobre o programa permanente de desenvolvimento profissional e formação pedagógica de docentes da Universidade Federal de Alfenas – Unifal- MG. Alfenas, 2011. Disponível em: <[http://www.unifal-mg.edu.br/secretariageral/files/file/CEPE/2011/Resolucao\\_009-2011\\_CEPE.pdf](http://www.unifal-mg.edu.br/secretariageral/files/file/CEPE/2011/Resolucao_009-2011_CEPE.pdf)>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS (Unifal-MG). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução nº 29, de 23 de novembro de 2015*. Dispõe sobre o programa permanente de desenvolvimento profissional e formação pedagógica de docentes da Universidade Federal de Alfenas. Alfenas, 2015a. Disponível em: <[http://www.unifal-mg.edu.br/secretariageral/files/file/CEPE/2015/Resolucao\\_029-2015.pdf](http://www.unifal-mg.edu.br/secretariageral/files/file/CEPE/2015/Resolucao_029-2015.pdf)>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS (Unifal-MG). *Plano de desenvolvimento institucional 2016 a 2020*. Alfenas, 2015b. Disponível em: <<http://www.unifal-mg.edu.br/planejamento/sites/default/files/proplan/PDI%20com%20a%20Resolu%C3%A7ao%20e%20com%20anexos.pdf>>.

VAILLANT, D. Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. In: MEDRANO, C. V.; VAILLANT, D. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI; Fundación Santillana, 2009. p. 29-38.

XAVIER, A. R. C. *Universidade Nova: desafios para a prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar*. Rio Claro: Ed. da Unesp, 2014.

---

Recebido em 11 de julho de 2016.

Solicitação de correções em 8 de novembro de 2016.

Aprovado em 22 de novembro de 2016.

## Produção acadêmica sobre financiamento da educação: 2000-2010

Rosana Evangelista da Cruz<sup>I, II</sup>

Márcia Aparecida Jacomini<sup>III, IV</sup>

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i249.2770>

### Resumo

O artigo investiga a produção acadêmica em financiamento da educação com base em levantamento e análise de teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação em Educação no período de 2000 a 2010 cuja nota na avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no triênio concluído em 2010 tenha sido igual ou superior a 5. O objetivo é examinar os resultados das pesquisas com o propósito de construir um quadro sobre financiamento da educação. O estudo, de cunho documental, baseia-se na análise dos resumos das teses e dissertações coletadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes. Os resultados indicam que o financiamento da educação tem conquistado espaço na agenda acadêmica e que o conjunto dos trabalhos observados converge para a conclusão da necessidade de mais recursos para a efetivação do direito à educação. Conclui-se que, para avançar na consolidação do campo de pesquisa em financiamento da educação, é fundamental que os pesquisadores considerem os avanços e as lacunas da produção na área e tragam novas contribuições em relação à abordagem teórico-metodológica, na perspectiva de contemplar aspectos ainda pouco analisados e debatidos na literatura relativa ao tema.

**Palavras-chave:** política educacional; financiamento da educação; produção acadêmica.

<sup>I</sup> Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, Piauí, Brasil. *E-mail:* <rosanacruz@ufpi.edu.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-8341-0835>>.

<sup>II</sup> Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

<sup>III</sup> Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Guarulhos, São Paulo, Brasil. *E-mail:* <marciajacomini@uol.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0003-2936-3174>>.

<sup>IV</sup> Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

## **Abstract**

### **Academic production on education funding: 2000-2010**

*This article analyzes the academic production on education funding. It focuses on the gathering and the study of thesis and dissertations in postgraduate education programs from 2000 to 2010 whose assessment by Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes) was equal or higher than five in the triennium ending in 2010. The goal is to analyze the findings of researchers to build a framework for education funding. The study was documental, based on the analysis of abstracts of thesis and dissertations from Capes' database. The results indicate that education funding has conquered space in the academic agenda and also that all studies collected reach the conclusion that a greater allocation of resources is necessary to guarantee the right to education. The article concludes that to advance the field of research on education funding, it is imperative for researchers to consider both the progress and the gaps in the academic output on the subject. It is also important to foster new contributions on theoretical and methodological approaches, in order to contemplate aspects still not fully analyzed and discussed in the literature.*

*Keywords: educational policy; education funding; academic production.*

---

## **Introdução**

A garantia do direito à educação implica recursos para sua oferta. No Brasil, a Constituição Federal (CF) determina que a União deve aplicar nunca menos de 18% da receita líquida de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE). Os estados, o Distrito Federal e os municípios aplicarão no mínimo 25% dos referidos recursos em MDE, incluindo aqueles provenientes de transferências de impostos (Brasil, 1988). Não obstante a relevância da vinculação, o setor educacional vivencia a insuficiência de recursos, o que se expressa nas precárias condições de atendimento de grande parte das escolas públicas brasileiras (Alves; Pinto, 2011; Gatti, 2014; Gouveia; Souza, 2014; Pinto, 2014).

Para reverter esse quadro, a proposição de ampliação do investimento em educação tem estado presente nos espaços que pautam as políticas educacionais, como os congressos organizados pelo Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública e as conferências de educação. Além dos referidos espaços de discussão sobre os problemas da educação e de seu financiamento, produções acadêmicas têm indicado a necessidade da ampliação de investimento na área (Araújo, 2013; Ednir; Bassi, 2009; Pinto, 2014), expressa pela aplicação mínima de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) em educação, que, após longo processo de tramitação, foi contemplada no atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

No entanto, a demanda por ampliação dos recursos para a educação entra em confronto direto com proposições de diminuição do tamanho do papel do Estado na sociedade, de redução de recursos públicos para as políticas sociais e de focalização dos gastos em ações direcionadas aos segmentos mais vulneráveis da sociedade, concepção coerente com as proposições dos organismos internacionais, mas que vai de encontro à perspectiva universalista da CF/1988 (Peroni, 2003; Shiroma; Moraes; Evangelista, 2000).

A importância do financiamento para a efetivação do direito constitucional à educação, seja pela ampliação da obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos – conforme prevê o art. 208, inc. I, da CF/1988, alterado pela Emenda Constitucional nº 59/2009 (Brasil, 2009) –, seja pela premente necessidade de garantir insumos fundamentais à efetivação de uma educação de qualidade, tem levado o tema a ocupar as agendas de governos e de pesquisadores nas últimas décadas.

Na academia, o financiamento da educação também vem ganhando espaço nos programas de pós-graduação e constituindo-se como campo de estudo. Com o objetivo de conhecer as abordagens da temática em teses e dissertações, neste artigo são analisadas as conclusões dos trabalhos sobre financiamento da educação que compõem o banco de dados da pesquisa *A produção acadêmica em políticas educacionais no Brasil: características e tendências – 2000-2010* (Silva, 2014).<sup>1</sup>

O escopo da pesquisa compreendeu 1.283 teses e dissertações defendidas no período de 2000 a 2010 em 20<sup>2</sup> programas de pós-graduação, cuja nota na avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no triênio concluído em 2010 foi igual ou superior a 5, distribuídos em diferentes regiões do País: 13 na região Sudeste (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Uerj, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Universidade Federal Fluminense – UFF, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, Universidade de São Paulo – USP, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes, Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp (Marília-SP), Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Universidade Metodista de Piracicaba – Unimep, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ); 5 na região Sul (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC-RS, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, Universidade Federal de Pelotas – UFPel, Universidade Federal do Paraná – UFPR, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS); 1 no Centro-Oeste (Universidade Federal de Goiás – UFG); e 1 na região Nordeste (Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN).

As teses e dissertações foram coletadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes no ano de 2012, com base num conjunto de palavras-chave pré-estabelecido, que permitiu a classificação dos trabalhos em nove eixos: 1 – Planejamento e gestão; 2 – Avaliação; 3 – Qualidade; 4 – Estado e reformas educacionais; 5 – Políticas de formação de professor e carreira docente; 6 – Financiamento da educação; 7 – Abordagens teórico-metodológicas; 8 – Análise de programas e projetos; 9 – Políticas inclusivas.

<sup>1</sup> Pesquisa financiada pelo Edital nº 7/2011, MCTI/CNPq/MEC/Capes, Ciências Humanas e Sociais, envolvendo pesquisadores de sete instituições de ensino superior públicas do Brasil.

<sup>2</sup> Embora 20 programas de pós-graduação em Educação tenham atendido aos critérios da pesquisa, o programa de pós-graduação em Educação da PUC-SP, que obteve nota 5 na avaliação da Capes no triênio investigado (Currículo), não apresentou produção sobre políticas educacionais no período estudado.

Dos 1.283 trabalhos, 56 foram classificados no eixo 6 – Financiamento da educação, sendo a maioria trabalhos de mestrado (62%). A busca baseou-se nas seguintes palavras-chave: financiamento da educação; controle social do financiamento da educação; gasto público e educação; Fundef<sup>3</sup>; Fundeb<sup>4</sup>; recursos públicos; conselho de acompanhamento; controle social do Fundeb; conselho de acompanhamento do Fundef.

Neste artigo, são analisados os resultados apresentados nos resumos das teses e dissertações, com o propósito de construir um quadro dos estudos sobre financiamento da educação balizados pelo escopo da pesquisa.

### O financiamento da educação e os resultados indicados nas teses e dissertações

O financiamento da educação é aspecto relevante da política educacional, consistindo em condição para viabilizar ações governamentais que assegurem o direito à educação. A importância da temática se expressa no aumento das produções acadêmicas sobre o assunto, inclusive nos programas de pós-graduação. Visando a constituir um panorama das pesquisas sobre financiamento da educação, foram analisados os resultados apresentados nos resumos dos 56 trabalhos selecionados, os quais foram agrupados por temas específicos, conforme apresenta o Quadro 1.

**Quadro 1 – Agrupamento das Teses e Dissertações sobre Financiamento da Educação por Temas Específicos<sup>5</sup>**

Temas	Número de produções
Fundef/Fundeb	13
Controle social dos recursos, orçamento participativo e participação na elaboração de políticas	10
Financiamento do ensino superior e profissional	6
Financiamento da educação básica	6
Relações entre receitas, gastos educacionais, custo e condições de oferta e qualidade	5
Participação dos entes federados no financiamento da educação	5
Autonomia da gestão financeira da escola	4
Valorização dos profissionais da educação	3
Estudos comparados sobre financiamento da educação	3
Instituições financeiras multilaterais	1
Total	56

Fonte: Elaboração própria, com base em Silva (2014).

<sup>3</sup> Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

<sup>4</sup> Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

<sup>5</sup> A relação completa dos trabalhos encontra-se anexa ao final deste artigo.

Embora o tema financiamento da educação básica já contenha a política de fundos, dada a especificidade da abordagem optou-se por destacar o Fundef/Fundeb, pois foi o tema mais estudado (13 trabalhos), seguido por controle social dos recursos, orçamento participativo e participação na elaboração de políticas (dez trabalhos). Esses temas apareceram como predominantes também na pesquisa sobre o estado da arte da produção acadêmica em financiamento da educação realizada por Santos (2013), indicando certa centralidade. Entre os aspectos do financiamento da educação menos pesquisados, com menos de cinco trabalhos, estão: autonomia da gestão financeira da escola, valorização dos profissionais da educação, estudos comparados sobre financiamento da educação e instituições financeiras multilaterais.

A maior presença de pesquisas sobre a política de fundos indica seu impacto na reorganização do financiamento da educação. O Fundef foi criado pela Emenda Constitucional nº 14/1996, que vinculou a maior parte dos recursos da educação de estados e municípios ao ensino fundamental (Brasil, 1996a). Assim, passaram a constituir os fundos contábeis de âmbito estadual 60% dos recursos de MDE dos seguintes impostos e transferências constitucionais: Fundo de Participação dos Estados (FPE), Fundo de Participação dos Municípios (FPM), Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), Imposto sobre Produtos Industrializados proporcional às exportações (IPI-exp) e Desoneração de Exportações de que trata a Lei Complementar nº 87/96 (Lei Kandir). A referida “cesta” de impostos passou a ser redistribuída, em cada estado, entre as redes estaduais e municipais de educação, com base no número de matrículas.

Pretendendo minimizar as diferenças na capacidade de gasto por aluno, o Fundef previa a instituição de um valor por aluno/ano, definido pelo governo federal. Aqueles estados que não alcançassem o valor mínimo definido anualmente receberiam uma complementação da União. No entanto, o valor por aluno definido pelo próprio governo federal durante a vigência do Fundef (1996-2006) não correspondeu ao necessário para garantir a equalização da oferta, justamente por não estar baseado num custo-qualidade, mas nas receitas que o governo disponibilizava para o gasto por aluno (Arelaro, 2007; Davies, 1999, 2001; Lima; Didonet, 2006).

Continuando a política de fundos, na sequência do Fundef, foi aprovada, em 2006, a Emenda Constitucional nº 53, que instituiu o Fundeb, com vigência de 2007 a 2020. As diferenças centrais entre o Fundef e o Fundeb são: 1) aumento dos recursos direcionados ao fundo – de 60% para 80% dos impostos incorporados no fundo anterior, acrescidos do Imposto sobre Transmissão de Causas Mortis de Bens e Direitos (ITCMD), Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA) e cota-parte municipal do Imposto Territorial Rural; 2) abrangência de todas as etapas e modalidades da educação básica, com exceção da educação a distância; 3) aumento da participação da União na complementação, com no mínimo 10% do total do fundo; e 4) reorganização dos conselhos de controle e acompanhamento social, de forma a inserir alguns mecanismos que pudessem contribuir para sua maior efetividade.

Embora se reconheça o avanço do Fundeb em relação ao fundo anterior, alguns problemas centrais persistiram, especialmente no que concerne à ausência de metodologia para o cálculo do valor aluno/ano definido nacionalmente. Ao instituir anualmente o valor por aluno, o governo federal não adota metodologia que permita dimensionar o custo efetivo das diferentes etapas e modalidades contempladas pelo Fundeb, o que dificulta a concretização do Custo Aluno-Qualidade (CAQ), ou seja, o estabelecimento de um valor que garanta a oferta com padrão de qualidade, nos termos definidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996.

Nas produções acadêmicas em políticas educacionais, o impacto da política de fundos se expressa no maior número de teses e dissertações sobre essa temática. Dos 13 trabalhos de pós-graduação dedicados à política de fundos, 11 estudaram especificamente o Fundef e 2 analisaram ambos os fundos. A maioria (9) estudou a implementação e as implicações do Fundef em redes estaduais e municipais e 4 discutiram a política de fundos num contexto mais geral, relacionado à concepção de financiamento intermediado por fundos e à trama política que os envolve.

Conforme indicado por Frey (2000) e Azevedo e Aguiar (2001), a predominância de estudos setorializados em políticas educacionais reafirma-se nos trabalhos analisados. Embora se reconheça a importância de tais pesquisas para a compreensão das especificidades adquiridas pelas políticas educacionais em cada contexto, considerando a dimensão continental do País e a diversidade regional, é salutar informar a necessidade de investigações que tomem o objeto em sua macrodimensão e produzam análises sobre a política de financiamento de forma mais ampla. Ademais, reconhecendo o fato de o financiamento da educação estar diretamente vinculado “à lógica estruturante do Estado brasileiro” (Dourado, 2006, p. 31), faz-se necessário que as pesquisas considerem a constituição histórica, socioeconômica e política que condiciona a adoção de determinadas ações e programas que compõem as políticas públicas de educação.

As conclusões das pesquisas que abordam a política de fundos de maneira mais alargada indicam problemas relacionados: à arrecadação e divisão de impostos entre os entes federados para o cumprimento das obrigações educacionais previstas na LDB (Brasil, 1996b); à insuficiência de recursos – balizados pelo disposto na legislação dos fundos – para a garantia de um valor aluno/ano condizente com a educação de qualidade; e à pouca ênfase dada à questão financeiro-política no trato dos problemas educacionais. Em certa medida, essas conclusões corroboram análises de Davies (2008), para quem há má distribuição, mas principalmente escassez de recursos para a educação, o que não foi solucionado pelo Fundeb.

Além dos 13 trabalhos que tratam especificamente da política de fundos – destaque justificado anteriormente –, seis foram agrupados em financiamento da educação básica, entre os quais dois abordam o financiamento em nível nacional e quatro nas esferas municipal e estadual. Desses seis estudos, um trata do financiamento da educação básica em seu

conjunto, e os demais, das seguintes etapas ou modalidades desse nível de ensino: educação infantil (três), ensino médio (um) e educação de jovens e adultos (um). Entre os resultados desses trabalhos sobre financiamento da educação básica, aqueles que estudaram a educação infantil informam que, apesar do aumento de recursos destinados a essa etapa, ainda não é garantido o atendimento de toda a demanda. A mesma situação foi verificada em relação ao ensino médio e, no caso da educação de jovens e adultos, o estudo concluiu que, embora contemplada no Fundeb, a modalidade tem o menor valor por aluno/ano, desmotivando sua oferta. Ademais, os estudos destacam que os recursos não são utilizados de forma clara e transparente, dificultando o controle social, além de serem insuficientes para a democratização do acesso e a permanência na escola.

É importante destacar que em período posterior aos estudos compilados foram inseridas algumas mudanças na legislação, que colocam novas questões relativas ao financiamento da educação básica. Especificamente quanto à educação infantil e ao ensino médio, houve a ampliação da obrigatoriedade do ensino para crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos de idade, conforme previsto na Emenda Constitucional nº 59/2009 e nas metas do PNE 2014-2024. Para a educação infantil, o PNE prevê universalizar, até 2016, o atendimento na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a contemplar, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência do plano. Para o ensino médio, está prevista a elevação da taxa de matrícula líquida para 85% até o final do período de vigência do PNE.<sup>6</sup> As metas estabelecidas resultarão na necessidade de novas fontes de recursos para o financiamento da educação básica.

No tema específico que contempla controle social dos recursos, orçamento participativo e participação em elaboração de políticas, foram agrupados dez trabalhos que analisam a atuação dos conselheiros, sua formação e capital social, a implementação e funcionamento dos conselhos e os limites e possibilidades de controle social das ações do Estado. Nas conclusões, destaca-se o potencial dos conselhos em fiscalizar efetivamente os recursos, embora existam dificuldades para a atuação dos conselheiros, havendo a necessidade de o poder público atuar na criação de condições indispensáveis para que o trabalho desses profissionais possa ser realizado e de maior mobilização da população para participar dos conselhos de controle social. De acordo com o indicado nas conclusões dos trabalhos, para melhor e maior participação da população é essencial a educação política do povo, nos termos de Benevides (1994), associada à “construção de um novo projeto de sociedade e Estado”, que viabilize o efetivo controle social sobre o bem público, conforme preconiza Davies (2014a, p. 135).

Na temática financiamento do ensino superior e profissional, foram agrupados seis trabalhos, dos quais cinco tratam do ensino superior e abordam a política nacional (dois), a política estadual (um) e o financiamento em universidades específicas (dois). Houve apenas um trabalho sobre o financiamento do ensino profissional, evidenciando a necessidade de mais estudos que contemplem essa modalidade de ensino,

<sup>6</sup> Em 2013, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), a taxa líquida de matrícula no ensino médio para o território nacional era de 55,3% (Brasil, 2014b).

especialmente os diferentes mecanismos de repasse de recursos públicos ao setor privado, uma vez que vem sendo consolidado no Brasil um modelo de financiamento da educação profissional que privilegia as parcerias com a iniciativa privada para a oferta dessa modalidade de ensino.

Em relação aos resultados, os estudos indicaram que: houve dificuldade no cumprimento da meta do PNE 2001-2010 de elevar matrículas no ensino superior; as políticas de financiamento pós-CF/1988 contribuíram para a expansão das instituições federais de ensino superior (Ifes) ao mesmo tempo que as induziram ao "quase-mercado"; e nos estados prevalecem discursos e práticas neoliberais em consonância com a reforma econômica e a política nacional. A pesquisa sobre financiamento do ensino profissional concluiu que o Estado disponibiliza fundos públicos para a reprodução do capital mediante repasse direto, programas direcionados, ou por meio de isenções fiscais e previdenciárias à iniciativa privada.

Na temática relações entre receitas, gastos educacionais, custo e condições de oferta e qualidade, foram agrupados cinco trabalhos, entre os quais quatro discutiram as relações entre financiamento, atendimento e qualidade da educação em realidades locais e um tratou da relação entre o financiamento e os resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) nos municípios.

Os resultados destacaram: os limites dos recursos municipais para a oferta de educação de qualidade; a não existência de relação direta entre financiamento (montante de recursos) e desempenho educacional medido pelo Ideb nos municípios. De forma resumida, tais trabalhos sugerem a necessidade de mais recursos para os municípios e indicam complexidade na relação entre financiamento e desempenho educacional, o que corrobora o estudo sobre financiamento e qualidade da educação de Gouveia e Souza (2014), baseado no Índice de Condições de Qualidade (ICQ),<sup>7</sup> que traz a conclusão de que "o investimento em educação não se transforma de maneira automática em condições de qualidade" (Gouveia; Souza, 2014, p. 33).

Os cinco trabalhos agrupados na temática participação dos entes federados no financiamento da educação buscaram, de diferentes formas, analisar como cada ente federado tem cumprido suas responsabilidades com a oferta educacional, considerando a disponibilidade de recursos e tendo em vista o art. 75 da LDB, que trata da ação supletiva e redistributiva da União e dos estados com vistas a corrigir disparidades de acesso e garantir padrão mínimo de qualidade de ensino (Brasil, 1996b).

Os estudos concluem que: a vinculação constitucional de recursos para a educação não foi aplicada em sua totalidade; a União não cumpre a função supletiva e redistributiva prevista na CF/1988; e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) cumpre de forma incipiente a tarefa de equalizar oportunidades educacionais. Em síntese, o previsto na CF/1988 e na LDB/1996, especificamente em relação às atribuições de cada ente federado no financiamento da educação, ainda não é uma realidade no País, conforme indicado nos resumos dos trabalhos analisados e corroborado pelos debates sobre a temática.

---

<sup>7</sup> O ICQ, construído por pesquisadores do Núcleo de Políticas Educacionais da Universidade Federal do Paraná, considera aspectos referentes às condições materiais e estruturais das escolas, as condições do professor e de gestão escolar (Gouveia; Souza, 2014).

A questão da participação dos diferentes entes federados no financiamento da educação pública tem sido foco de vários estudos (Araújo, 2013; Castro, 2007; Ednir; Bassi, 2009; Farenzena, 2006; Martins, 2011; Pinto, 2007, 2012) que evidenciam a existência de um desequilíbrio entre a capacidade tributária e as responsabilidades constitucionais com a oferta da educação pública. O governo federal é o ente que concentra a maior parte do bolo tributário nacional, no entanto, tem o menor percentual de oferta educacional, geralmente restrita ao ensino superior e tecnológico.

Dos quatro trabalhos que tratam da autonomia de gestão financeira das escolas – prevista na LDB/1996, que estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar a progressiva autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira –, alguns se detiveram a analisar a viabilidade de as escolas serem unidades de despesas, a descentralização e desconcentração de recursos aos estabelecimentos de ensino e os impactos desse tipo de política. Todos foram realizados em redes estaduais ou municipais específicas. Constatou-se que a autonomia financeira da escola é possível e viável, sendo necessárias condições políticas e técnico-operacionais para sua realização, no sentido de garantir o atendimento das necessidades materiais e de serviços mais imediatos das escolas públicas. Em síntese, esse tema demanda mais estudos acerca de como a política de descentralização, com repasse de recursos às escolas, tem sido implementada pelos diferentes entes federados, já que a constituição de unidades executoras de direito privado para a gestão dos recursos tem sido problematizada por alguns autores, que alertam para a coerência entre esse modelo de descentralização e um padrão de reforma do Estado que dialoga diretamente com a desresponsabilização dos governos (Peroni; Adrião, 2007).

A discussão quanto à valorização dos profissionais da educação ganha impulso com o Fundeb, especialmente porque a Lei nº 11.494/2007 previu prazo para a definição de um piso salarial profissional nacional (PSPN) (Brasil, 2007), finalmente alcançada pela Lei nº 11.738/2008. Essa lei instituiu o piso salarial para os docentes da educação básica pública, formados em nível médio, na modalidade normal, com contrato de trabalho de 40 horas semanais. Também definiu que a interação entre professores e alunos deve ocorrer em 2/3 da carga horária contratada (Brasil, 2008).

O PSPN, a desvalorização do trabalho docente em perspectiva histórica e as relações entre valorização docente e qualidade do ensino no contexto do Fundeb foram analisados nos três trabalhos agrupados na temática valorização dos profissionais da educação. Seguindo a tendência dos trabalhos desse eixo da pesquisa, dois trataram a temática mediante estudos de caso em âmbito estadual e municipal e um a abordou em nível nacional.

As conclusões destacam: o não cumprimento do PSPN; a luta entre capital e trabalho na valorização salarial dos professores da educação básica; e o deslocamento do foco da resolução dos problemas educacionais, da atuação política e financeira dos entes federados, para a responsabilização dos professores, cuja valorização vem acoplada a princípios meritocráticos.

Resumidamente, a valorização dos professores da educação básica, conforme preconizada na legislação, permanece distante da realidade educacional brasileira, situação evidenciada também nos estudos de Gouveia e Souza (2011) e Jacomini, Minhoto e Camargo (2014).

Entre os 56 trabalhos do eixo financiamento da educação, três foram estudos comparados: um analisou as políticas de descentralização e de financiamento da educação obrigatória no Chile e no Brasil nas décadas de 1980 e 1990; outro estudou a atuação do Estado na reconfiguração da educação básica na Argentina e no Brasil nos anos 1990; e um terceiro fez análise comparativa de programas de financiamento estudantil no Brasil e em Portugal. Os estudos destacaram similitudes e diferenças na política de financiamento da educação entre os países, referentes à sua condição econômica e social, assim como aos determinantes mais amplos de utilização do fundo público, em certa medida relacionados ao processo de privatização no setor.

A questão das instituições financeiras multilaterais foi abordada em apenas um dos trabalhos, que estudou o processo de contratação e concessão de financiamento por essas instituições, tendo verificado que tais contratos são submetidos a ordenamentos jurídicos nacionais e internacionais, o que permitiria que se questionassem determinadas cláusulas desses contratos, especialmente as que se referem às condicionalidades de reformas e ajustes nas políticas nacionais. Considerando os diversos tipos de financiamento da educação advindos de instituições financeiras multilaterais, essa temática demanda maior atenção dos pesquisadores, em colaboração aos esforços empreendidos por Fonseca (1998), Monlevade e Silva (2000), Nogueira (1999), entre outros autores dedicados ao estudo do tema cooperação internacional no campo da educação.

### **Considerações finais**

Os temas mais estudados no campo do financiamento da educação se relacionam a políticas de fundos, mais especificamente à instituição do Fundef/Fundeb (22%). Se se considerar que esse é um segmento do tema financiamento da educação básica e que o controle social, em geral, é abordado no âmbito dos conselhos de acompanhamento e controle social dos fundos mencionados, verifica-se que estudos sobre financiamento da educação básica representam 52% das produções sistematizadas neste artigo. Apesar do fato de a maior parte dos trabalhos voltar-se ao financiamento da educação básica, o campo de estudo do financiamento da educação carece de pesquisas dedicadas especificamente à educação infantil e ao ensino médio e às modalidades educação de jovens e adultos e ensino profissional.

Em estudo sobre a produção acadêmica acerca do financiamento da educação nos anos de 1990, Velloso (2001) já informava a necessidade de diversificar as temáticas de produção. Essa realidade não foi modificada,

como comprovam os resultados desta pesquisa, que contempla a primeira década dos anos 2000. Assim, é preciso convocar os pesquisadores interessados em financiamento da educação a considerarem, na escolha de seus objetos de pesquisa, as áreas menos estudadas, que carecem de investigação, com vistas à produção de conhecimento significativo para o campo.

Embora os estudos sobre Fundef/Fundeb abordem a questão da inclusão ou exclusão das demais etapas e modalidades da educação básica na política de fundos, assim como as consequências da inclusão ou exclusão quanto à contenção ou ampliação das matrículas, abordagens específicas sobre educação infantil (três trabalhos), educação de jovens e adultos (um trabalho) e ensino médio (um trabalho) indicaram o problema da insuficiência de recursos para a democratização do acesso, permanência e qualidade da oferta, remetendo à necessidade de se estabelecer um CAQ no País.

A maior parte das referidas pesquisas foi desenvolvida durante o período de vigência do Fundef, portanto, no contexto de exclusão da educação infantil, do ensino médio e da educação de jovens e adultos da política de financiamento por intermédio de fundos. Isso indica a necessidade de novos estudos que possam comunicar a existência de mudanças em relação ao padrão de financiamento após a introdução das diferentes etapas e modalidades da educação básica no Fundeb. Considerando que o presente estudo coletou teses e dissertações até 2010, pode-se supor que nos últimos seis anos já existam produções acadêmicas nos programas de pós-graduação sobre os efeitos do Fundeb no financiamento da educação básica, especialmente das etapas e modalidades de ensino que não eram abrangidas pelo Fundef.

As produções evidenciam a consolidação de forma mais acelerada da pesquisa sobre o financiamento da educação básica em seus diferentes aspectos, sendo ainda restrita a produção acadêmica sobre o ensino superior e a educação profissional, aqui representados por apenas 10% dos trabalhos. Essa tendência foi assinalada por Oliveira (2006) como uma consequência do Fundef, dada a ampliação substantiva de estudos sobre financiamento da educação após a aprovação deste fundo, que reconfigurou o financiamento do ensino fundamental na segunda metade dos anos 1990 e na primeira metade dos anos 2000.

As produções sobre educação profissional e ensino superior revelam um acelerado processo de reforma, em consonância com a reforma econômica de caráter neoliberal implementada no País na década de 1990. Assim, o fundo público tem sido utilizado para a reprodução do capital, mediante inúmeras estratégias que envolvem parcerias público-privadas, isenções fiscais, entre outras. Em geral, os estudos sugerem recursos insuficientes para o financiamento do ensino superior e da educação profissional.

A maior parte das pesquisas desenvolvidas no campo do financiamento da educação tem caráter setorializado. Pelo que evidenciam os resumos, algumas, mesmo tomando como objeto aspectos locais da política, não deixam de fazer a articulação com dimensões mais amplas, que, em geral,

condicionam a política de financiamento da educação. Isso se confirma, por exemplo, pela presença de problematizações sobre a relação entre a macroeconomia e a política de financiamento da educação e sobre a existência e influência de organismos internacionais nas políticas educacionais.

No que se refere à progressiva autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, os estudos evidenciaram que os programas de descentralização de recursos têm viabilizado alguma autonomia, sendo essencial criar condições políticas e técnico-operacionais para sua plena realização, no sentido do atendimento a necessidades materiais. No entanto, esse aspecto do financiamento da educação ainda demanda estudos mais complexos sobre seu sistema e limites – relacionados, inclusive, com a experiência de outros países –, no sentido de que a referida descentralização pode relacionar-se com processos mais acelerados de autonomização das escolas nos termos defendidos pelas perspectivas da reforma do Estado, levando à desresponsabilização dos governos.

Assim, os estudos comparados – restritos a três no período analisado – são de grande importância para a compreensão mais ampla de como o movimento do capital condiciona as políticas educacionais, inclusive de financiamento da educação. O único estudo específico sobre a presença de instituições financeiras multilaterais na amostra pesquisada evidencia a presença de condicionalidades para reformas e ajustes estruturais nos modelos políticos nacionais, demonstrando que esse tema precisa ser sistematicamente pesquisado nas produções acadêmicas no Brasil.

No que se refere à questão da valorização dos profissionais da educação, aspecto contemplado nas discussões sobre a política de fundos, mas presente, especificamente, em apenas três trabalhos, observa-se a necessidade de mais estudos, uma vez que o PSPN foi aprovado em 2008 e ainda não é cumprido por vários governos estaduais e municipais. As políticas meritocráticas de remuneração, propagadas de forma acelerada desde os anos 1990, ainda não alcançaram a dimensão almejada por aqueles que tendem a atribuir exclusivamente ao professor os problemas que o ensino vivencia no País.

Para essa perspectiva, contribuem as políticas de avaliação da educação. Quanto à relação entre financiamento da educação e resultados em testes padronizados em larga escala, estudos evidenciam a inexistência de relação direta entre financiamento (montante de recursos) e desempenho educacional medido nos referidos testes, indicando complexidade nessa associação e revelando que essa temática ainda carece de maiores investigações.

A questão das relações intergovernamentais no processo de financiamento da educação surge como tônica de muitos trabalhos, especialmente no que concerne à garantia de condições de oferta e qualidade, que deve contar com a participação de todos os entes federados, em regime de colaboração. Essa questão, embora tenha ganhado mais fôlego no processo de discussões do novo PNE (2014-2024), aparece nos resumos como tema central ou decorrente da política de fundos, devido

à necessidade de maiores insumos que garantam um padrão mínimo de qualidade, a valorização dos profissionais da educação e mais recursos para a gestão financeira das escolas.

A assimetria na disponibilidade de recursos entre os entes federados, com maior concentração tributária por parte da União, tem levado a pressões para que o governo federal participe de forma mais efetiva do financiamento da educação básica, o que deverá ocorrer caso se consolide um padrão de financiamento expresso no CAQ, superando as limitações do Fundeb. Essa tendência de maior responsabilização da União aparece nas produções analisadas neste trabalho.

O CAQ, matriz de financiamento incorporada ao PNE, poderá, se implantado, reverter a atual condição de oferta educacional no País. O PNE prevê o prazo de dois anos para a implantação do Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi), referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base em insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem. Caberá à União a complementação de recursos financeiros em todos os estados, no Distrito Federal e nos municípios que não conseguirem atingir o valor do CAQi e, posteriormente, do CAQ. Portanto, competirá ao ente federado com maior disponibilidade de recursos assegurar as condições para que sejam corrigidas as disparidades de acesso e garantido o padrão mínimo de qualidade de ensino, ação que demandará organização da sociedade no processo de monitoramento e pressão pela implementação do PNE.

Os estudos convergem para a conclusão da necessidade de mais recursos para o financiamento da educação, condição essencial para o alcance de uma oferta de qualidade. No entanto, além do aumento efetivo dos recursos da educação, a questão da participação e do controle social se destaca em dez trabalhos, tendo em vista a fundamental presença atuante da população nos conselhos de controle social e nos demais espaços em que se pauta a política educacional, condição imprescindível para a reversão da atual oferta educacional no País. É evidente que as limitações do sistema de representação dificultam a atuação dos conselheiros e o potencial dos conselhos em fiscalizar efetivamente os recursos. Os trabalhos sobre essa temática já oferecem elementos para repensar e propor mudanças que contribuam para o efetivo controle social sobre os recursos da educação. Se se considerar, conforme assinalado por Oliveira (2006), que o conhecimento sobre a produção acadêmica deve/pode incidir na configuração de agenda de pesquisa, esta investigação sugere algumas questões, consonantes às recomendações de Oliveira (2006) e Velloso (2001), para avançar na produção de conhecimento em financiamento da educação: ampliar os estudos sobre os temas menos estudados; efetivar investigações e análises de âmbito nacional; efetivar diálogo prudente e crítico com arcabouços teóricos recentes, especialmente internacionais. Nesse sentido, estudos comparados podem contribuir tanto para a compreensão do financiamento da educação no marco do atual contexto internacional como para maior conhecimento/aproximação da literatura internacional que trata da temática.

A pesquisa ora apresentada reforça as conclusões dos estudos de Dourado (2006), Oliveira (2006) e Velloso (2001) de que há um campo de estudo e pesquisa em financiamento da educação em plena construção no Brasil. Nesse sentido, contribuem o estudo e a ponderação de Davies (2014b) sobre a necessidade de formação de um quadro acerca da produção de conhecimento na área, no sentido de municiar pesquisadores em processo de definição de temas de investigação e facilitar a pesquisa sobre o assunto.

Como parte da preocupação com o avanço do conhecimento sobre a temática de financiamento da educação, é importante destacar o fato de as conclusões dos trabalhos analisados neste artigo reiterarem as principais questões indicadas pelas pesquisas sobre esse campo desde os anos 1990. Assim, conhecer as características da produção nessa área do conhecimento é fundamental para que futuras pesquisas possam avançar, trazendo novas contribuições em relação à abordagem teórico-metodológica, na perspectiva de indicar aspectos ainda pouco analisados e debatidos na literatura relativa ao financiamento da educação.

Dado o momento de sua constituição, para o campo de pesquisas em financiamento da educação consolidar-se, há o desafio de considerar os avanços e as lacunas da produção na área, sob pena de, a despeito da ampliação de pesquisas e pesquisadores, o campo não avançar na análise dos objetos e problemas de pesquisa e deixar de colocar novos desafios e questões. Assim, estudos de análise sistemática de produção acadêmica devem considerar as pesquisas realizadas em nível de pós-graduação, as desenvolvidas por núcleos, grupos e redes de pesquisa e as individuais, realizadas por pesquisadores dedicados a tal campo de investigação.

---

### Referências bibliográficas

ALVES, T.; PINTO, J. M. R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-638, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a14v41n143.pdf>>. Acesso em: 1 abr. 2013.

ARAÚJO, R. L. S. *Limites e possibilidades da redução das desigualdades territoriais por meio do financiamento da educação básica*. 2013. 416 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

ARELARO, L. Fundef: uma avaliação preliminar dos dez anos de sua implantação. In: REUNIAO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu, 2007. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT05-3866--Int.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2008.

AZEVEDO, J. L.; AGUIAR, M. Â. A produção do conhecimento sobre política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 77, p. 49-70, dez. 2001.

BENEVIDES, M. V. M. Cidadania e democracia. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, São Paulo, n. 33, p. 5-16, ago. 1994.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 20 nov. 2014.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 set. 1996a.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 dez. 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm)>.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 nov. 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)>.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 21 jun. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm)>.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 jul. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm)>.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 jun. 2014a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>.

BRASIL. *PNE em movimento*: situação das metas dos planos. Brasília, 2014b. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php>>. Acesso em: 11 mar. 2016.

CASTRO, J. A. Financiamento e gasto público na educação básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 857-876, out. 2007.

DAVIES, N. Controle estatal ou social das verbas da educação? In: PINTO, J. M. R.; SOUZA, S. A. (Orgs.). *Para onde vai o dinheiro?* Caminhos e descaminhos do financiamento da educação. São Paulo: Xamã, 2014a. p. 133-146.

DAVIES, N. *Fundeb*: a redenção da educação básica? Campinas: Autores Associados, 2008.

DAVIES, N. Levantamento bibliográfico sobre financiamento da educação no Brasil de 1988 a 2014. *Educação em Revista*, Marília, v. 15, n. 1, p. 91-162, jan./jun. 2014b. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/4749/3469>>. Acesso em: 2 set. 2014.

DAVIES, N. *O Fundef e as verbas da educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

DAVIES, N. *O Fundef e o orçamento da educação*: desvendando a caixa preta. Campinas: Autores Associados, 1999.

DOURADO, L. F. Financiamento da educação no Brasil: aportes teóricos e a construção de uma rede de pesquisadores. In: GOUVEIA, A. B.; SOUZA, Â. R.; TAVARES, T. M. (Orgs.). *Conversas sobre financiamento da educação no Brasil*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006. p. 27-40.

EDNIR, M.; BASSI, M. *Bicho de sete cabeças*: para entender o financiamento da educação brasileira. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

FARENZENA, N. *A política de financiamento da educação básica*: rumos da legislação brasileira. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006.

FONSECA, M. Financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: 20 anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 229-253.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Planejamento e Políticas Públicas*, Brasília, n. 21, p. 221-259, jun. 2000.

GATTI, B. *A atratividade da carreira docente no Brasil*. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2014.

GOUVEIA, A. B.; SOUZA, Â. R. Desafios atuais para o financiamento de uma educação de qualidade. In: PINTO, J. M. R.; SOUZA, S. A. (Orgs.). *Para onde vai o dinheiro?* Caminhos e descaminhos do financiamento da educação. São Paulo: Xamã, 2014. p. 1-17.

GOUVEIA, A. B.; SOUZA, Â. R. Os trabalhadores docentes da educação básica em uma leitura possível das políticas educacionais. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Arizona, v. 19, p. 1-22, jan. 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275019735035>>. Acesso em: 1 abr. 2013.

JACOMINI, M.; MINHOTO, M. A.; CAMARGO, R. B. Financiamento da educação e remuneração docente na educação básica. In: PINTO, J. M. R.; SOUZA, S. A. (Orgs.). *Para onde vai o dinheiro?* Caminhos e descaminhos do financiamento da educação. São Paulo: Xamã, 2014. p.169-205.

LIMA, M. J. R.; DIDONET, V. (Orgs.). *Fundeb*: avanços na universalização da educação básica. Brasília: Inep, 2006.

MARTINS, P. S. *Fundeb, federalismo e regime de colaboração*. Campinas: Autores Associados, 2011.

MONLEVADE, J. A. C.; SILVA, M. A. *Quem manda na educação no Brasil?* Brasília: Idéa, 2000.

NOGUEIRA, F. M. G. *Ajuda externa para a educação brasileira*: da Usaid ao Banco Mundial. Cascavel: Ed. da Unioeste, 1999.

OLIVEIRA, R. P. Financiamento da educação no Brasil: um estado da arte provisório e algumas questões de pesquisa. In: GOUVEIA, A. B; SOUZA, Â. R.; TAVARES, T. M. (Orgs.). *Conversas sobre financiamento da educação no Brasil*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006. p. 13-26.

PERONI, V. *Política educacional e papel do Estado*: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, V; ADRIÃO, T. *O Programa Dinheiro Direto na Escola*: uma proposta de redefinição do papel do Estado na educação? Brasília: Inep, 2007.

PINTO, J. M. R. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 877-897, out. 2007.

PINTO, J. M. R. Dinheiro traz felicidade? A relação entre insumos e qualidade na educação. In: PINTO, J. M. R.; SOUZA, S. A. (Orgs.). *Para onde vai o dinheiro?* Caminhos e descaminhos do financiamento da educação. São Paulo: Xamã, 2014. p. 147-168.

PINTO, J. M. R. Financiamento da educação básica: a divisão de responsabilidades. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 6, n. 10, p. 155-172, jan./jun. 2012. Disponível em: <retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/176/333>. Acesso em: 1 abr. 2013.

SANTOS, A. S. R. *Financiamento da educação no Brasil*: o estado da arte e a constituição do campo (1996 a 2010). Jundiaí: Pacto Editorial, 2013.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, A. A. (Coord.). *A produção acadêmica em políticas educacionais no Brasil*: características e tendências (2000-2010). Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2014. Disponível em: <<http://www2.uefs.br/cede/estudos.html>>. Acesso em: 14 nov. 2014.

VELLOSO, J. Pesquisas no país sobre financiamento da educação: onde estamos? In: WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (Coords.). *O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil 1991 a 1997*. Brasília: Inep, 2001. p. 63-74.

## Anexo

### *Relação das 56 teses e dissertações do eixo financiamento da educação analisadas no artigo\**

ALENCAR, J. E. A. *O Fundef como política para o financiamento do ensino fundamental: avaliação preliminar, o discurso do MEC, a análise dos especialistas, a opinião de um segmento da comunidade educacional*. 2001. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

ALTOÉ, N. *As universidades estaduais do Paraná: os caminhos da heteronomia*. 2007. 128 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.

ALVES, W. J. M. *Financiamento e políticas públicas para a educação profissional no Paraná (2003-2007)*. 2009. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

ARAÚJO, E. L. P. *Descentralização da oferta e financiamento educacional no Brasil e no Chile: implicações das reformas dos anos 1980 e 1990*. 2005. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

ARAÚJO, R. L. S. *Limites e possibilidades da redução das desigualdades territoriais por meio do financiamento da educação básica*. 2014. 416 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

BRAZ, T. P. *O financiamento do ensino médio da rede estadual de Mato Grosso do Sul (1996-2006)*. 2008. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BUTARELO, F. S. *A municipalização do ensino fundamental: a política nacional de financiamento e a aplicação de recursos da educação pelos municípios do estado de São Paulo após a emenda constitucional nº 14/96*. 2007. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2007.

CRUZ, R. E. *Pacto federativo e financiamento da educação: a função supletiva e redistributiva da União - o FNDE em destaque*. 2009. 434 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ESPINDOLA, A. A. *Contratação de financiamento externo multilateral: recursos para o setor educação*. 2008. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

---

\* Fonte: Banco de dados da pesquisa A produção acadêmica em políticas educacionais no Brasil: características e tendências (2000-2010).

- ESTEVES, L. C. G. *Fundef no RJ: a ótica dos perdedores*. 2005. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- FARIA, G. G. *Política de financiamento e desempenho educacional: um estudo comparativo sobre a capacidade de atendimento dos municípios brasileiros*. 2009. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- FERNANDES, M. D. E. *Políticas públicas de educação: o financiamento da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (1991 a 1994)*. 2001. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
- GEMAQUE, R. M. O. *Financiamento da educação: O Fundef na educação do Estado do Pará: feitos e fetiches*. 2004. 372 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- GIL, J. *Financiamento da educação e gestão democrática: um estudo acerca do Conselho do Fundef, no âmbito da União*. 2007. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- GOUVEIA, A. B. *Orçamento participativo, controle social e o poder público municipal: a experiência de União da Vitória/PR (1997-2000)*. 2002. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- GRABOWSKI, G. *Financiamento da educação profissional no Brasil: contradições e desafios*. 2010. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- HERBERT, S. P. *As condições para a emergência e a formação de lideranças pelo orçamento participativo na perspectiva de Freire e Gramsci*. 2007. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.
- JARDIM, K. S. M. *Mudanças no financiamento da educação no Brasil e na Argentina nos anos 90*. 2010. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- KOLSLINSKI, M. C. *O processo de implementação de políticas sociais descentralizadas: o estudo do Fundef*. 2000. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- MACHADO, J. P. *Piso salarial profissional nacional do magistério: conflitos e limites de sua implantação na rede pública estadual de Goiás*.

2010. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

MACHADO, M. G. F. *A proposta de Fundeb do Executivo federal: interlocuções na formulação da política*. 2007. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MAGALHÃES, J. L. S. *Realidade operacional e desempenho dos conselhos gestores do Fundef da Baixada Fluminense*. 2004. 109 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

MAGALHÃES, L. C. *O financiamento da universidade estadual de Goiás: o programa bolsa universitária e o custo do aluno*. 2009. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

MATTA, M. R. B. *O Fundef em Anápolis: os caminhos de uma intervenção em 2003*. 2009. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

MONLEVADE, J. A. C. *Valorização salarial dos professores*. 2000. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MORAIS, P. S. *Os conselhos como mecanismos de democratização da política educacional: participação e poder de decisão nas ações do Conselho de Controle Social do Fundef no município de Parnamirim/RN*. 2006. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

MOREAU, S. F. *Itinerários da educação infantil: políticas de financiamento, oferta e atendimento em Porto Alegre e Viamão*. 2005. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MOSNA, R. M. P. *Financiamento da educação e (des)igualdade nas condições de oferta educacional: uma análise a partir de escolas da rede municipal de Porto Alegre*. 2008. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

NEUTZLING JUNIOR, J. *Análise do programa de crédito educativo federal - o caso da UCPel*. 2004. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2004.

NUNES, M. F. R. *Educação infantil no estado do Rio de Janeiro: um estudo das estratégias municipais de atendimento*. 2005. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

OLIVEIRA, R. F. *O Fundef em três dimensões: formulação, regulamentação e implementação*. 2000. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

PAIVA, S. A. R. *Políticas de financiamento para a educação superior: avaliação institucional e gestão orçamentária na Universidade Federal de Uberlândia/UFU (1995-2008)*. 2007. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

PARENTE, C. M. D. *O processo decisório de implementação da assistência financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), via Plano de Trabalho Anual (PTA), no município de Vinhedo-SP (1997-1999)*. 2001. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

PERGHER, C. J. *Mapeamento da capacidade de financiamento da rede municipal de ensino de Getúlio Vargas – RS: gastos, condições de oferta e trajetória do processo educativo (1993 – 2005)*. 2007. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

POPP, B. *Análise das propostas de políticas públicas para o financiamento da educação infantil no município de São Paulo*. 2006. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

RAMACCIOTTI, J. A. M. A. *A gestão educacional no município de Araraquara: a questão dos Conselhos*. 2006. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

RAMOS, G. P. *Entre a proposta e o pretexto da qualidade do ensino: uma leitura sobre os liames da valorização docente a partir do Fundef*. 2008. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

RONCHI, O. I. *Os des(caminhos) do financiamento da educação básica pública*. 2000. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2000.

ROSSINHOLI, M. *Política de financiamento da educação básica no Brasil: do Fundef ao Fundeb*. 2008. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008.

SANTOS, A. S. R. *As políticas educacionais de financiamento e a autonomia financeira municipal*. 2004. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2004.

SANTOS, K. A. *O conselho de acompanhamento e controle social do Fundef: um estudo de caso do município de São Paulo*. 2007. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SCHUCH, C. C. T. *Implementação da política da autonomia financeira em duas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul: um estudo de caso*. 2007. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SIECZKOWSKI, M. A. C. *O financiamento da educação básica nas reformas educacionais dos anos de 1990 e do regime militar de 1964-1985: o papel dos entes federados no ordenamento constitucional-legal*. 2007. 245 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SILVA, F. J. *Custo-aluno e condições tangíveis de oferta educacional em escolas públicas do Distrito Federal: (des)igualdades à flor da pele*. 2010. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SILVA, G. M. L. *Dimensões legais na política de financiamento da educação: Goiás, 1995/1998*. 2002. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2002.

SILVA, T. L. *A descentralização de recursos financeiros como indutor da gestão democrática: estudo sobre as escolas municipais de São Carlos, SP*. 2009. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SILVEIRA, D. *Fiscalização e controle do Fundef: ação dos órgãos do Estado e dos conselhos de acompanhamento e controle social nos municípios de Duque de Caxias e Rio de Janeiro*. 2006. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SIMÕES, N. A. *Fundef e o movimento sindical: a experiência de Duque de Caxias/RJ*. 2000. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2000.

SOUSA JÚNIOR, L. *Financiamento da educação: os impactos do Fundef na educação básica do Estado da Paraíba*. 2003. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SOUSA, A. M. G. *Financiamento público estudantil do ensino superior: uma análise comparativa dos casos do Brasil e de Portugal*. 2008. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

TORRE, S. D. *O programa de descentralização financeira nas escolas municipais de Curitiba no período 1997/2008: aspectos administrativos, financeiros e jurídicos*. 2010. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

UMANN, J. M. B. *O controle social e público da gestão financeira da educação através dos conselhos municipais em Triunfo / RS: uma reflexão das relações governo e sociedade*. 2008. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

VIANA, A. S. R. *O Fundef no Espírito Santo: alguns processos instituídos nas políticas públicas para o ensino fundamental do município de Vitória*. 2006. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

VOLPE, G. C. M. *O financiamento da educação de jovens e adultos no período de 1996 a 2006: farelos de migalhas*. 2010. 649 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

WAGNER, C. L. F. A. *Financiamento da educação pública: análise da aplicação de recursos na educação no município de Campinas 1986 a 1999*. 2001. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

WEYH, C. B. *Educar pela participação: Uma leitura político-pedagógica do orçamento participativo estadual no município de Salvador das Missões/RS*. 2005. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2005.

---

Recebido em 7 de junho de 2016.

Solicitação de correções em 11 de novembro de 2016.

Aprovado em 22 de novembro de 2016.

## Associações comunitárias e políticas educacionais para a infância: entre relações de força e performances

Antonia Almeida Silva<sup>I, II</sup>

Faní Quitéria Nascimento Rehem<sup>III, IV</sup>

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.v.98i.249.2867>

---

### Resumo

O artigo põe em relevo as funções políticas das associações comunitárias, buscando identificar como tais instituições têm se portado e influenciado na oferta da educação infantil e no delineamento de políticas públicas municipais para esse setor em Feira de Santana, Bahia. O estudo tomou como fontes documentos produzidos no âmbito da Secretaria Municipal de Educação do município e matérias que circularam no jornal Folha do Estado, na década de 2000. Para além do espaço local, o trabalho analisa os projetos sociais em disputa e as relações entre a sociedade política e a sociedade civil.

**Palavras-chave:** associações comunitárias; infância; educação infantil; política educacional.

---

<sup>I</sup> Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana, Bahia, Brasil. *E-mail:* <antoniasilv@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-6790-7761>>.

<sup>II</sup> Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

<sup>III</sup> Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana, Bahia, Brasil. *E-mail:* <fanirehem@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0003-2752-689X>>.

<sup>IV</sup> Doutora em Política Social pela Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil.

**Abstract**

***Community associations and childhood educational policies: between power struggles and performance***

*This article discusses the political role performed by community associations and also identifies the usual practices of such institutions. Furthermore, it highlights the influence they have been exercising over the supplying of education for children and the outlining of local public policy for this sector in Feira de Santana, Bahia. This study was based on documents produced by the Secretaria Municipal de Educação (in Feira de Santana, Bahia) and reports from the newspaper Folha do Estado, throughout the 2000s. Beyond the local community, this paper analyzes controversial social projects and the relationship between civil and political society.*

*Keywords: community associations; childhood; education for children; educational policies.*

Desde o final do século 20, a infância e sua educação vêm ganhando destaque social e político, seja nas discussões acadêmicas, seja nos fóruns nacionais e internacionais que influenciam as agendas, principalmente nos chamados países emergentes, entre os quais se encontra o Brasil. A busca pela universalização do direito à educação infantil, capitaneada por lutas sociais dos movimentos feministas, políticos e populares, tem colocado em pauta a sua dimensão de direito social e, ao mesmo tempo, obtido consideráveis êxitos, embora ainda haja muito a ser feito no sentido de garantir que as conquistas se efetivem.

Nesse cenário, o presente estudo põe em relevo as funções políticas das associações comunitárias, perquirindo suas escolhas e performances nos processos de constituição das políticas educacionais para a educação infantil em Feira de Santana - Bahia (BA), na década de 2000. Para tanto, analisaram-se documentos impressos produzidos no âmbito do sistema municipal de educação referentes à educação infantil, com ênfase nos relatórios da Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Feira de Santana, além de matérias que circularam no jornal Folha do Estado,<sup>1</sup> buscando identificar como as associações comunitárias têm se portado e influenciado na oferta da educação infantil e no delineamento de políticas públicas municipais para esse setor.

Compreendendo as associações como organismos privados de hegemonia, que dão substância ao terreno da sociedade civil, essas instituições são situadas como expressão da dialética das relações força-fraqueza que envolvem a noção de Estado integral em Gramsci (1968). Esse é definido como “[...] todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não só o seu domínio, mas consegue obter o consentimento ativo dos governados” (Gramsci, 1968, p. 87). Nesse sentido, o autor rompe com o conceito comum de Estado, que o restringe à condição de aparelho governamental (sociedade política), e passa a abranger os aparelhos privados de hegemonia ou sociedade civil.

<sup>1</sup> Trata-se do único jornal diário em circulação no período estudado, que, portanto, registra os temas e debates em evidência no município.

Nesse marco, o texto evidencia a identificação dos elementos de constituição das concepções de infância e os embates que envolvem o suposto consenso do direito à educação no Brasil, explorando as relações entre os projetos sociais em disputa e suas interfaces com as relações de força que estão dadas (frequentemente em contiguidade) entre governo e sociedade civil, para além do espaço local.

Assim, a hipótese que orienta este estudo é a de que, na arena da luta pelo direito à educação e, mais especificamente, à educação infantil, as performances das associações de moradores informam os projetos que assumem e as suas dimensões políticas como estratégias conservadora-institucionalizadas (Gohn, 2012). A noção de performance, em diálogo com Bourdieu (1998) e Silva (2013), refere-se aqui às práticas políticas que procuram dar mais relevo aos efeitos do discurso do que à substância das ações, isto é, às práticas de espetacularização da realidade em que sobressaem as questões de pura tática política.

Combinada a essa compreensão, a noção de "relações de força" trazida por Gramsci (1968) dá pistas para serem pensados os papéis políticos potenciais e/ou reais dos organismos da sociedade civil. Percebe-se, nesse autor, a clara noção não maniqueísta das instituições, posto que as distinções que operam nas expressões de suas práticas não se vinculam meramente às escolhas pessoais, mas aos projetos políticos que representam. Em uma sociedade cindida em classes, as relações que estão dadas entre grupos dominantes e dominados, portanto, não se explicam por si, mas antes requerem a aproximação cuidadosa, incluindo a distinção dos diversos momentos constitutivos das "relações de força". Essas, embora não possam ser lidas de forma esquemática, dado que podem sofrer uma grande variedade de combinações, são caracterizadas em linhas gerais nos seguintes termos:

- a) relação de força social: condições sociais e desenvolvimento das forças materiais;
- b) relação de força política: grau de homogeneidade e organização dos grupos sociais. Nessas relações, estão em relevo as escolhas políticas refletidas que possibilitam a formação da unidade intelectual e moral de grupos dirigentes (ou fundamental) sobre os subordinados (Gramsci, 1968);
- c) relação das forças militares: envolve as relações militares em sentido estrito, mas também a dimensão política ali implicada (Gramsci, 1968).

Para a análise proposta, destacamos a relação de força social e a relação de força política como expressões que iluminam, mais diretamente, as práticas das associações e seus efeitos nas políticas para a educação infantil. A noção de relação de força é assumida aqui, portanto, como relação constitutiva das políticas educacionais para a infância, tendo como pressuposto o fato de que as políticas públicas são pautadas, produzidas e materializadas em razão da unidade intelectual e moral que ordena as ações dos organismos da sociedade civil.

## Sociedade civil e educação para a infância: da hierarquização social à política pública

A organização da sociedade civil no Brasil é tratada por Dreifuss (1989) como a expressão do estado de dominação que vem prevalecendo no País, no qual sobressaem o “[...] não-desenvolvimento [sic] pleno de classes sociais populares e a não-consolidação [sic] dos segmentos sociais subordinados e subalternos como classes completas” (Dreifuss, 1989, p. 17). Nessa formulação, o autor destaca a incipiência da sociedade civil dos setores populares e o seu inverso nos setores dominantes.

As tentativas de criação de agrupamentos e partidos autênticos (autônomos) da sociedade civil-popular – por cima e além das delimitações clientelistas ou da atomização individualista – foram regularmente coibidas, de formas diversas, chegando até a proibição legal, a repressão ideológica e a coerção física. (Dreifuss, 1989, p. 18).

Essas contradições entre as organizações da sociedade civil e os papéis por elas desempenhados certamente não podem ser minimizadas quando se observam as relações de poder instituídas e os percursos das lutas sociais no Brasil, particularmente a partir do século 20. Como registra Teixeira (2008), a urbanização crescente no País, que se iniciou na década de 1940, fez surgir o movimento associativista, inicialmente centrado na questão da terra e no uso do solo, além das reivindicações por serviços públicos e equipamentos urbanos. Dentro de um amplo leque de orientações políticas, Teixeira (2008) destaca que:

Em todo este percurso, as organizações da sociedade civil assumem vários papéis e formatos. No primeiro momento, tem [sic] um papel beneficente e assistencial, voltadas para atender necessidades dos associados, atuando na esfera privada, sem reconhecimento do Estado; posteriormente, passam a ser reguladas pelo Estado, porém de forma bem ampla, sem maiores exigências burocráticas a não ser quanto ao registro e, depois, com a certificação de utilidade pública para efeito de obter subvenção de recursos públicos. Em vários momentos estas associações são criadas com fins políticos e chegaram a desenvolver papéis de mobilização e divulgação ideológica, como aconteceu no período inicial do governo getulista, com organizações de filiação integralista (Ação Integralista Brasileira), comunista (Sociedade Amigos da Rússia), cristã-conservadora (Centro Don Vital) ou democrática (Aliança Libertadora Nacional). (Teixeira, 2008, p. 29).

Em relação à educação, a ação da sociedade civil não destoa nem quanto ao período, nem quanto à diversidade de orientações das contradições do não desenvolvimento pleno da classe popular, pelas razões já aludidas por Dreifuss (1989). Expressão disso é o próprio espaço ocupado pelo tema nas pesquisas. Em estudo sobre as lutas sociais e a educação, Campos (1991) localiza a pesquisa realizada por Celso Beisiegel, em 1964, como pioneira no Brasil. Depois dessa, só na década de 1980 outras iniciativas foram

registradas, observando-se que, até hoje, trata-se de um tema marginal. Isso se amplia em relação às políticas de educação infantil como expressão e parte das lutas sociais brasileiras.

Nesse contexto, falar da educação infantil e de suas políticas exige observar tanto o lugar ocupado pelo tema quanto as próprias características das lutas sociais travadas no âmbito da sociedade civil brasileira. Tais lutas se relacionam à localização de seus atores e também aos interesses a partir do lugar social por eles ocupado. De partida, cabe salientar que falar de crianças como sujeitos construídos dialeticamente na e com a cultura é um fenômeno recente, embora remeta à própria história dos lugares sociais desses sujeitos e aos movimentos de constituição de um sistema de princípios fundamentais, que estabeleceu a educação como um direito universal (vide a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e a Declaração dos Direitos da Criança, de 1959).

Diversos estudos (Ariés, 1981; Narodowski, 2000; Heywood, 2004) reportam que, apenas no Iluminismo a infância passou a ser considerada objeto de estudo da ciência. Foi naquele contexto histórico, embasado na perspectiva de tornar o homem livre da escuridão do não saber, que a criança foi reconhecida como o pequeno adulto que, no futuro, poderia libertar-se da ignorância. Constituiu-se, nesse movimento, a necessidade da formação de um conjunto de saberes que prescrevessem, disciplinassem e padronizassem a normalidade (Sarmento, 2004). Esses padrões visavam explicar a infância pela sua naturalização e, ao mesmo tempo, negando a criança como

[...] agente na sua própria construção e na construção do mundo, mas um agente cuja ação desenvolve-se no contexto de uma práxis inelutavelmente social e histórica, que inclui tanto as sujeições e potencialidades da natureza como as ações de outros agentes. (Wartofsky, 1999, p. 89).

Procurando entender as contradições desse processo desde os aspectos etimológicos que lhe dão contorno, Lajolo (1997) ressalta que a palavra *infante* – infância –, em sua origem latina, “[...] recobre um campo semântico estreitamente ligado à ideia de *ausência de fala*” (Lajolo, 1997, p. 225, grifo da autora). A terminologia, portanto, constituída por meio dos prefixos e radicais linguísticos que compõem a palavra é a seguinte: *in* é um prefixo que indica negação; *fante* é o princípio presente do verbo latino *fari*, que significa falar, dizer. Em consonância com essa possível significação, a história da infância, segundo Lajolo (1997), tem sido marcada pelo silêncio.

Por não se falar, a infância não se fala, não se falando, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer eu, por jamais assumir o lugar do sujeito do discurso, e, conseqüentemente, por consistir sempre em ele/ela nos discursos alheios, a infância é sempre definida de fora. (Lajolo, 1997, p. 226).

Certamente, a etimologia, por si só, não explica as concepções de infância que se vêm registrando nos estudos de sociologia da infância e de políticas. Todavia, as relações implicadas entre a terminologia e as práticas sociais se fazem notar quando se observam, ao longo do tempo, os contornos que modelaram essa categoria em íntima relação com um processo de marginalização dos espaços sociais ocupados pelas crianças, principalmente nos estudos das políticas públicas. Assim, as análises que se voltaram para a desnaturalização da hierarquização social à qual a criança era e é submetida foram fundamentais para a compreensão da educação como um direito universal, cuja materialização não se desvincula de ações sistêmicas por meio de políticas específicas.

Como analisa Faleiros (2009), pode-se afirmar que as políticas pensadas e implementadas para a infância no Brasil se forjaram nas disputas entre trabalho e educação, público e privado, domínio sobre a criança e direito sobre a criança. Para o autor, as políticas devem ser analisadas com base em três eixos: a política de inserção dos pobres no trabalho precoce e subalterno; a relação entre causa pública e coisa privada; e a relação entre repressão, filantropia e cidadania.

As disputas assinaladas por Faleiros (2009) podem ser também visualizadas no trabalho de Kuhlmann Jr. (1998), quando o autor destaca três olhares que direcionaram as ações para esse segmento geracional (a infância) no Brasil: médico-higienismo, jurídico-policial e religioso.

A concepção médico-higienista é entendida, de acordo com Kuhlmann Jr. (1998), como preocupação com o saneamento e combate à mortalidade infantil – que, na década de 1870, apresentava altos índices, desfavorecendo o projeto civilizatório e moderno defendido pela ordem dominante. Por essa concepção, a infância é tratada na perspectiva da puericultura, que era considerada “a ciência da família”, segundo a qual a condução do trabalho com as crianças era dada pelas mães burguesas, aliadas dos médicos no controle das condições exigidas para o papel de mãe.

A “infância moralmente abandonada” é tema da concepção jurídico-policial sobre a assistência às crianças. Nela, segundo Kuhlmann Jr. (1998), a pobreza é segmentada como ameaçadora à ordem e à paz social das elites. A ideia do abandono moral resulta de um olhar estigmatizador sobre as famílias populares, às quais é atribuída a responsabilidade pelas condições em que vivem as crianças, sendo “os pais socialmente imprestáveis”, distribuídos, conforme Kuhlmann Jr. (1998, p. 94), em três classes: “[...] os negligentes, os incapazes, que necessitam da melhoria das condições de vida (habitação etc.) e os indignos”.

A religiosidade é outro fator preponderante na definição de práticas pensadas para o controle das classes trabalhadoras e, portanto, dos seus filhos, tendo a Igreja Católica como principal instituição homogeneizadora. Apesar de empregar um discurso de oposição aos excessos do liberalismo, desde a Encíclica *Rerum Novarum* – elaborada em 1891 pelo Papa Leão XIII – notabilizou-se pelo combate às organizações de proletários, lutando notadamente “[...] contra os sindicatos e o socialismo, vistos como irreligiosos e aproveitadores das condições do proletariado” (Kuhlmann

Jr., 1998, p. 95). No tocante às crianças, portanto, as igrejas em geral não lograram rupturas, mantendo a tônica caritativa e de assistência à pobreza, que antes favoreceu as relações de força do capital.

Percebe-se, pois, que a preocupação com a infância é recoberta por ambiguidades, ora vinculando-a ao futuro do País, ora protegendo-a das iniquidades da pobreza e dos seus malefícios para a vida social. A ambiguidade referente ao sujeito infantil é interpretada por Rizzini (2008) como elemento desencadeador de sentimentos ambivalentes entre os adultos.

Em relação às crianças, esses sentimentos produziram atitudes que oscilaram entre salvá-las e proteger-se delas, o que remete às disputas que orientam as políticas para a infância, já sinalizadas por Faleiros (2009). Essas atitudes observadas no Brasil, contudo, não podem ser lidas, apenas, como particularidades, mas como parte de movimentos mais amplos que começaram a ser registrados nos séculos 19 e 20, tendo como uma de suas expressões o *Movimento de salvação da criança*, surgido nos países protestantes da Europa e nos Estados Unidos.

As reformas em prol da criança, que caracterizam o referido movimento, faziam parte de um movimento mais amplo, que visava à adaptação das instituições às demandas do sistema capitalista emergente. (...) Tratava-se de uma reação diante da visível instabilidade nos negócios ao final do século XIX e das manifestações de insatisfação dos trabalhadores, que lutavam pela melhoria das condições econômicas e sociais. (Rizzini, 2008, p. 102).

O que se destaca no movimento é que ele não foi uma ação humanista a favor das classes trabalhadoras. Ao contrário, tratou-se de uma iniciativa da burguesia que buscava novas formas de controle social. Essas contradições entre patrões e trabalhadores – mais precisamente as trabalhadoras – e a pressão social exercida sobre os poderes constituídos apresentam-se aqui como elementos fundantes das políticas para a infância e, como tal, estão além dos sentimentos ambivalentes em si; porém, abrangem as tensões e as tessituras morais, que vão constituindo-se nas relações entre dominantes e dominados. As associações comunitárias são parte disso, como demonstraremos a seguir.

### **Associações comunitárias e políticas educacionais para a infância**

A educação infantil, mesmo em um contexto de expansão recente, continua invisibilizada até em bases de dados como o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), o qual registrou progressos importantes na oferta da educação em Feira de Santana, mas não trouxe dados específicos sobre a educação infantil. Segundo essa base de dados, o município foi situado na faixa alta de IDHM, com índice de 0,712 em 2010. Não obstante, no mesmo período, ainda conservava uma grande massa de crianças na faixa de 0 a 5 anos sem atendimento ou com atendimento educacional em condições controversas, como indicam os dados do Plano

Municipal de Educação (PME) 2011-2021 (Feira de Santana, 2012). Segundo esse documento, em 2010, o município possuía uma população infantil de 0 a 5 anos de 49.700 crianças, com 33.118 na faixa etária de 0 a 3 anos e 16.582 na de 4 a 5 anos. Desse universo de crianças, menos de 1.500 tiveram acesso à creche (faixa etária de 0 a 3 anos) tanto em 2010 quanto em 2011, sendo a maior parte do acesso garantido pela rede municipal. Na pré-escola (faixa etária de 4 e 5 anos), a relação entre a população e o atendimento foi mais equilibrada, embora ainda se observe um grande contingente sem atendimento e muita proximidade entre o quantitativo de matrículas da rede municipal e da rede particular, com queda no total em 2011 e expansão do atendimento pela rede particular, como se observa na Tabela 1.

**Tabela 1 – Matrículas na Educação Infantil em Feira de Santana – 2010 e 2011**

Etapa da educação infantil	ano	Dependência administrativa				Total
		Federal	Estadual	Municipal	Particular	
Creche	2010	–	–	941	395	1.336
	2011	–	–	996	500	1.496
Pré-escola	2010	–	158	7.390	6.506	14.054
	2011	–	104	6.044	7.131	13.279

Fonte: Elaboração própria com base em dados do PME (Feira de Santana, 2012, p. 35-36).

Como é possível notar, o maior *déficit* no atendimento ocorria na etapa da creche, sendo o número pequeno de instituições específicas dessa natureza um fator determinante para a limitação do acesso das crianças. Essa, no entanto, não é uma realidade recente, posto que historicamente a educação infantil, e particularmente a creche, vem recebendo pouca ou nenhuma atenção dos poderes públicos no município. Segundo Brito (2015), desde a década de 1980, movimentos de bairro no município começaram a lutar por creches e a atender às crianças pequenas por meio de clubes de mães, associações de bairros e outras instituições privadas de naturezas e finalidades diversas. As creches públicas municipais surgiram na mesma década, mas de forma muito tímida, totalizando apenas quatro na gestão do prefeito José Falcão da Silva (1983-1988); entretanto, seu sucessor, Colbert Martins da Silva (1989-1992), tomou a decisão de reorientar o atendimento dessas instituições para o pré-escolar, inaugurando seis novos estabelecimentos dessa natureza ao longo do governo. Assim, as poucas creches que acolhiam as crianças em tempo integral (oito horas diárias), foram readaptadas para funcionarem em classes com turnos independentes de quatro horas de trabalho. Tal decisão, embora amparada na suposta prioridade do atendimento às crianças de 4 a 6 anos, resultou em um pacto subliminar de divisão de responsabilidades entre o governo municipal e entidades da sociedade civil na promoção do acesso à educação infantil.

Como assinala Brito (2015):

A manutenção das creches foi sendo reforçada pelos conveniamentos com o poder público municipal, o que foi estimulado não só porque a assistência financeira dos órgãos federais foi gradativamente tornando-se escassa, mas também pelas medidas legais adotadas pelo município, como por exemplo a instituição da Lei nº 1.265, 18/06/1990, que autoriza o poder público municipal a firmar convênio com entidades públicas e particulares reconhecidas como de utilidade pública para execução de obra e manutenção de serviços (...). Deste modo, o atendimento das crianças de menos de quatro anos foi, intencionalmente, retirado das instituições públicas de educação e do raio de atuação da Secretaria Municipal de Educação, e passou a ser objeto de convênios da alçada da área de assistência social. (Brito, 2015, p. 106).

Entre 1983 e 1992, portanto, a rede municipal foi equipada com cerca de dez instituições públicas de educação infantil e, desde então, esse quadro permaneceu praticamente inalterado, em relação às instituições públicas exclusivas, embora tenha se ampliado o número de classes de educação infantil em escolas de ensino fundamental e a presença de instituições conveniadas com a prefeitura. Esse último dado indica certa preferência dos governos municipais que se sucederam no período pela conservação da divisão de responsabilidades na promoção do direito à educação com as instituições privadas, notadamente as associações. Como revelam as informações oficiais trazidas no PME 2011-2021:

Conforme fontes do MEC/Inep/SEC, ano 2006, o número total de instituições por dependência administrativa está assim distribuído: na *rede municipal* das 154<sup>2</sup> instituições que ofertam atendimento de educação infantil, 1,3% (2) são creches, 6,6% (10) pré-escolas, 21,2% (32) *associações conveniadas* e 70,9% (107) escolas de ensino fundamental com classes de educação infantil; das 7 existentes na rede estadual, 42,9% (3) são creches, 28,6% (2) pré-escolas e 28,6% (2) escolas de ensino fundamental com classes de educação infantil; enquanto que, das 190 pertencentes à rede privada, 3,7% (7) são creches, 12,6% (24) pré-escolas e 83,7% (159) escolas de ensino fundamental com classes de educação infantil. Nas redes estadual e privada não há registro de instituições conveniadas. (Feira de Santana, 2012, p. 37, grifos nossos).

Esses dados são reiterados no mais novo diagnóstico da educação infantil que integra o PME 2015-2024, em tramitação, com o adendo de que nesse período a rede estadual deixou de ofertar a educação infantil integralmente e está em fase final de municipalização dos anos iniciais do ensino fundamental (Feira de Santana, 2015). Assim, embora se tenha registro de que desde a década de 1980 os clubes de mães, as associações de bairros e as instituições filantrópicas e confessionais tenham atuado em favor do acesso à educação infantil, isso foi se cristalizando no município por meio de convênios em que os demandantes são também ofertantes da educação, com subsídios públicos. Não por acaso, 32 associações são conveniadas com a rede municipal.

Tais entidades, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 –, são definidas como instituições privadas e, de acordo com o artigo 20, são classificadas

<sup>2</sup> A soma das instituições relacionadas à rede municipal totaliza apenas 151 nessa mesma citação.

quatro categorias, segundo as suas finalidades: particulares em sentido estrito, comunitárias, confessionais e filantrópicas (Brasil, 1996). Não obstante a definição legal, as parcerias estabelecidas muitas vezes levam a confusões sobre a identidade das instituições, se públicas ou privadas, como se faz notar no próprio texto do PME 2011-2021, citado anteriormente, quando relaciona as instituições conveniadas à rede municipal, sem distinguir as categorias de estabelecimentos credenciados pelo órgão (Feira de Santana, 2012). Essa imprecisão, se por um lado informa sobre os limites político-administrativos dos órgãos do sistema municipal, por outro traduz certa naturalização do fato de que as instituições vinculadas às associações são subvencionadas com recursos públicos, mas permanecem sob o controle privado.

Nesse cenário, a ação das associações de moradores, embora com respaldo legal, também é carregada de significados políticos, pois se, de um lado, ocupa os espaços criados pela ausência de políticas de Estado, de outro, põe em questão o próprio sentido das lutas pela educação infantil, à medida que as entidades passam a reivindicar para si a responsabilidade pela oferta direta de serviços. Ao fim e ao cabo, como registra o estudo de Campos (1991), o trabalho dessas instituições tem cumprido um importante papel na denúncia dos embargos à materialização do direito à educação.

As lutas de moradores das periferias das grandes cidades não são recentes. O percurso das mobilizações nos bairros populares de São Paulo (SP), Belo Horizonte (MG), Teresina (PI), Salvador (BA) e São Leopoldo (RS), registrados nos estudos de Campos (1991) e de Filgueiras (1994), bem como em Recife (PE), como indica Fontes (2013), permite notar a íntima relação entre a emergência das lutas populares e as necessidades que envolvem a vida nesses lugares.

Todavia, a própria organização popular trouxe, para alguns desses movimentos, a autocrítica sobre o papel das entidades e dos demandantes do direito. É o caso de algumas lideranças comunitárias de São Paulo em relação aos limites de suas reivindicações por creches quando desvinculadas de uma proposta pedagógica, além da falta de acompanhamento dos trabalhos realizados nesses espaços (Campos, 1991). Poder-se-ia agregar a essas duas questões, ainda, a ausência de exigência quanto à formação profissional das equipes que atuam na educação e no cuidado das crianças. Reconhecer a importância dessas iniciativas na falta de uma política de Estado não obsta a necessária reflexão sobre o significado de tal ausência na vida das camadas mais pobres da população.

No estudo de Campos (1991), percebe-se que a oportuna autocrítica levou alguns grupos a reverem sua atuação na luta pelo direito à educação, ressignificando as relações de força política da consciência econômico-corporativa para a consciência da solidariedade de interesse entre membros da classe social. Isso, no entanto, não é o que se observa no município de Feira de Santana, onde perdura a cisão entre educação e guarda das crianças, haja vista a própria dificuldade em dissociar as instituições conveniadas que mantêm atendimento educacional dos vínculos históricos com assistência social, conforme indicado por Brito (2015) e observado nos documentos analisados, os quais comentaremos mais detidamente a seguir.

Portanto, diferentemente dos movimentos de autocritica operados nas grandes cidades referidas por Campos (1991), entre outros, nota-se que em Feira de Santana as associações buscam manter-se como protagonistas da oferta da educação. Acompanhando tanto os relatórios da Divisão de Educação Infantil da Secretaria de Educação do município quanto as notícias que circularam na cidade pelo Jornal Folha do Estado, percebe-se que a luta pelo atendimento às crianças em instituições públicas esteve fora de órbita durante a década de 2000. Assim, as poucas aparições do tema da educação infantil nesse jornal revelam que o foco das atenções recaiu sobre as solicitações específicas relativas ao funcionamento das instituições, sem problematizar a presença delas e a relação com o poder municipal.

Entre as escassas matérias que circularam no jornal analisado que tratam da educação infantil, uma, especialmente, exemplifica bem essa situação: *Educação infantil ampliada*. A matéria se refere a convênios da prefeitura de Feira de Santana com associações de bairros e filantrópicas, num total de 30, que “sediam escolas na área de educação infantil” (Educação..., 2002, p. 3). Afirma que todas as entidades beneficiadas oferecem um atendimento adequado na área de educação infantil, que são fiscalizadas e acompanhadas pela SEC, acolhendo e naturalizando a atuação das instituições. Isso também é observado em outras matérias que, em lugar da problematização da oferta da educação infantil pelos poderes públicos, registram reivindicações das entidades conveniadas por repasses de recursos para pagamento de água, luz e aluguel, compra de material escolar e merenda e outros custeios, bem como por cessão de profissionais. Assim, sem a problematização da própria existência de instituições conveniadas de educação, vão sendo mantidos os espaços para algumas demandas inusitadas, como “[...] manutenção financeira para pagamento dos professores e funcionários para atenuar os *efeitos da inadimplência*” (Feira de Santana, 2003, s. p., grifos nossos).

A matéria *Moradores colaboram com a creche tia Bebê* também ilustra esse fato quando informa que a diretora da creche criou um bazar visando a estabelecer o hábito de colaboração dos moradores com a instituição, que atende a 120 crianças: “Vamos tentar fazê-lo todo final de mês para entrar no calendário, eles que colaboram com a creche que, afinal de contas, atende seus filhos” (Moradores..., 2005, p. 4).

Olhando para os relatórios produzidos pelos próprios técnicos da SME ao longo da década (Feira de Santana, 2001a, 2001b, 2003, 2004, 2005, 2006, 2008), pode-se não só identificar como as instituições conveniadas são percebidas por eles, mas também caracterizar as condições de funcionamento e atendimento da educação infantil. O Relatório sobre as Associações do Município de Feira de Santana – BA, de 2001, registra essa situação de forma explícita em um trecho que define as condições de funcionamento como extremamente precárias. Em continuidade a essa avaliação, expõe o relatório:

Vale ressaltar que não existe nenhuma creche municipal e que as pré-escolas existentes são insuficientes para atender a demanda, uma vez que há mais de dez anos não é construída uma instituição de educação infantil em Feira de Santana, o que estimula o aparecimento das associações. (Feira de Santana, 2001a, s.p.).

Nos anos seguintes, os relatórios confirmam a manutenção desse cenário. A despeito disso, o Memorial da Gestão da Educação Municipal 2004/2008 informa, em relação ao desenvolvimento da educação básica, que a diminuição dos convênios com as instituições de educação infantil era uma meta. Não obstante, o que a secretaria logrou foi apenas o acompanhamento dos convênios de creches e a definição de um cardápio, supostamente, mais saudável (Feira de Santana, 2008). Não constam ali dados sobre o quantitativo de instituições conveniadas no período, embora o PME 2011-2021 se refira a um contingente de 32 associações atuando em convênio com o município (Feira de Santana, 2012).

Pode-se depreender desses dados, bem como do conjunto de informações dos 28 relatórios da Secretaria Municipal de Educação sobre a ação das associações, que a educação infantil em Feira de Santana tem sido ofertada de forma ampla por instituições não governamentais e que a relação desses setores com um projeto educacional tem sido problematizada apenas conjunturalmente e sem efeitos políticos na agenda municipal.

Com base na análise desse material, percebe-se que boa parte das instituições funciona em condições não satisfatórias, conforme consta na Tabela 2. Ademais, algumas delas ainda mantêm algum tipo de cobrança à população atendida.

**Tabela 2 – Avaliação das Áreas e Condições de Funcionamento das Escolas de Associações do Município de Feira de Santana – 2001**

Áreas/ condições/ existência	Espaços físicos					
	Salas	Banheiro	Mobiliário	Secretaria	Área para recreação	Cozinha
Muito Boa	–	–	–	–	–	1
Péssima	–	–	–	–	–	1
Adequado	–	5	15	–	–	1
Inadequado		18	10	–	–	–
Satisfatório	16	1	–	–	4	13
Insatisfatório	8	–	–	–	3	5
Razoável	1	–	–	–	–	–
Sim	–	–	–	21	10	1
Não	–	–	–	4	8	3
Cobrança de taxa pela escola						
Sim	4	–	–	–	–	–
Não	14	–	–	–	–	–

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Relatório sobre as Associações do Município de Feira de Santana (Feira de Santana, 2001a).

Além das condições de funcionamento das escolas e associações, outras informações presentes nos relatórios (Feira de Santana, 2001a, 2001b, 2002, 2005) avaliados dão pistas do cenário da educação infantil oferecida por essas instituições:

- a) ofertam creches e pré-escolas;
- b) recebem merenda escolar, corpo docente e material da secretaria de educação;
- c) quase 100% se localizam na periferia da cidade;
- d) aproximadamente 80% funcionam em construções com estrutura residencial, sem espaço para o desenvolvimento de atividades educativas e socializadoras;
- e) possuem muitas salas pequenas para acomodar um número excessivo de crianças, em mobiliário inadequado, com iluminação e ventilação deficientes;
- f) mais de 85% não possuem banheiros adequados para o uso de crianças pequenas.

Assim, além das condições precárias de funcionamento das instituições, da baixa qualidade e da desarticulação pedagógica, sobressai também, como aspecto contraditório, o fato de que a demanda é apresentada pelos ofertantes, isto é, pelas próprias organizações. Nessa dinâmica, há vários elementos contidos, pois entidades de movimentos sociais que emergiram em nome da luta pelos direitos se converteram em ofertantes diretos da educação. Aliada a essa presença controversa das associações, percebe-se que, no período estudado, nenhuma iniciativa sistêmica do governo municipal para o delineamento de uma política pública de educação infantil foi realizada. A não política, ou a sua definição pela ausência, indica que o tom para as ações no setor vem sendo dado pelas práticas de filantropia, tendo como fundamento o benefício das crianças necessitadas, bem ao modo das feições ambivalentes das abordagens mencionadas em diálogo com Kuhlmann Jr. (1998) e Rizzini (2008).

Nesse percurso, as associações colocaram-se diretamente como executoras da educação infantil, acentuando a distorção entre causa pública e coisa privada. Como já se buscou assinalar, as organizações da sociedade civil assumiram no Brasil papéis e formatos diferenciados (Teixeira, 2008). No cenário dos últimos 20 anos, isso se evidenciou ainda mais em virtude das configurações políticas que passaram a ordenar as funções dos governos.

Nesse cenário, a ideia da inoperância do Estado, disseminada como justificativa para as reformas administrativas desencadeadas e as suas formas de expressão, acentuou como alternativa a descentralização das responsabilidades governamentais no provimento de políticas sociais e, simultaneamente, o papel das organizações sociais (OS) em atividades complementares à ação do Estado.

Vinculado aos princípios da reforma administrativa defendida por Bresser Pereira (1996), o conceito refere-se à triangulação de tipos de propriedade que, na visão do autor, potencializam a administração das atividades na vida social contemporânea: estatal, pública não estatal e privada. Nessa forma de organização das responsabilidades sociais,

flexionou-se a dicotomia entre o estatal e o privado, transferindo às organizações sociais a gestão de serviços (Silva, 2007).

Essa contradição alcança o atendimento às crianças pequenas antes mesmo das formulações de Bresser Pereira (1996), posto que a atuação de entidades privadas, sem fins lucrativos e subsidiadas com recursos públicos não é recente no município, mas, ao que indica, foi evidenciada nas últimas duas décadas e se fortaleceu com o desenvolvimento do conceito de descentralização das responsabilidades. As razões para isso, além do alinhamento aos princípios da reforma administrativa, podem ser encontradas, também, no crescente esvaziamento das lutas sociais populares nascidas de baixo e orientadas pela resistência ao projeto hegemônico.

Os movimentos entre o direito reivindicado e o direito protegido situam-se como espaços temporais e sociais de organização e disputas, que fazem germinar as próprias políticas públicas enquanto processos de concepção, ordenamento e implementação de ações demandadas pelas forças políticas em suas dinâmicas de acomodação/administração dos conflitos inerentes ao Estado capitalista. Para além do aparato governamental, a sociedade civil organizada, em suas múltiplas clivagens, não pode ser vista apenas como mensageira de projetos de interesses coletivos, mas, principalmente, como agente político, que pode operar tanto na manutenção do *status quo* quanto no seu combate. Nesse aspecto, as políticas para a educação na e da infância não apenas se vinculam à positivação do direito à educação, pois, sendo parte do jogo no qual forças e consensos são confrontados, também fazem eclodir fluxos contraditórios – e frequentemente descontínuos – nos seus processos de constituição.

Como bem registrou Dreifuss (1989), no Brasil, a separação de sociedade civil e sociedade política consubstanciou-se mediante a luta das elites e da classe dominante emergente para assegurar o contínuo *realinhamento conservador*, calcado no sistemático desarranjo da sociedade civil-popular. Não por acaso muitos aparelhos privados de hegemonia se revestem do papel de aparentes defensores dos interesses coletivos, porém, prestam-se ao papel de reproduzir relações de dominação. Portanto, quando falam em nome da coletividade o fazem mais como uma performance teatral do que como expressão dos reais interesses que representam.

Embora a inclusão das crianças resguarde uma dimensão social da promoção da igualdade de condições, também encerra aspectos performáticos que encobrem os interesses burocráticos e políticos daqueles que, em nome do direito à educação, têm encoberto as tensões e os conflitos que envolvem a luta pela sua materialização como dever do Estado. Assim, ainda que reconheçamos o papel desempenhado pelas associações ao denunciarem, por meio de suas presenças, as relações controversas do Estado na garantia do direito à educação infantil, chamamos atenção para o uso dessas instituições por agentes que falam em nome dos interesses coletivos, mas têm servido de instrumento de formação de consenso em torno da idealização das ações da sociedade civil, ao passo que se esvazia a responsabilização dos governos na promoção da educação pública para todos.

## Considerações finais

As associações comunitárias no município em tela têm se mostrado frágeis como vetores de mudança das correlações de forças dominantes. Em lugar de uma ameaça real às práticas econômico-corporativas, elas têm servido de instrumento para a subsunção aos projetos dominantes. A subsunção, em sua dupla dimensão de subordinação-inclusão, revela-se pela prática de inclusão das crianças em condições precárias que, muitas vezes, reproduzem o lugar social ocupado pelos seus destinatários. Nesse contexto é que as associações têm operado mais como agentes de legitimação do que de resistência e proposição de um projeto de classe que confronte a lógica dominante.

Ao se colocarem como responsáveis diretas pela execução das atividades educativas, como indicam alguns documentos, essas entidades acabaram por sombrear o seu papel de pressionar pela oferta da educação pública estatal, mas, antes, têm contribuído para a precarização da educação mediante a manutenção de instituições em condições operacionais aquém dos requisitos pedagógicos e de infraestrutura já regulamentados no País.

Por fim, cabe lembrar que a nova redação dada ao artigo 4º da LDB tornou obrigatória a educação de 4 a 17 anos de idade e reafirmou o direito à educação infantil gratuita. Como na redação anterior, o artigo 5º preconiza que a educação básica obrigatória é direito público subjetivo, "[...] podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo" (Brasil, 1996). Isso não só significa a ampliação da obrigatoriedade da educação para uma faixa das crianças da educação infantil, mas traz, para a ordem do dia, o acento da emergência da luta por políticas públicas em bases comprometidas com a indissociação da relação educação-cuidado na/para a infância, tendo em vista a superação das relações de força dominantes.

---

## Referências bibliográficas

ARIÉS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. *Perfil Municipal*. 2013. Disponível em: <[http://atlasbrasil.org.br/2013/perfil/feira-de-santana\\_ba](http://atlasbrasil.org.br/2013/perfil/feira-de-santana_ba)>. Acesso em: 12 set. 2013.

BOURDIEU, P. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/scfie1.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2012.

BRESSER PEREIRA, L. C. *Crise econômica e reforma do Estado no Brasil: para uma nova interpretação da América Latina*. São Paulo: Editora 34, 1996.

BRITO, C. F. *Transição política e educação infantil em Feira de Santana: a democratização e seus sentidos no governo Colbert Martins (1989-1992)*. 2015. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015.

CAMPOS, M. M. As lutas sociais e a educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 59, p. 56-64, nov. 1991.

DREIFUSS, R. *O jogo da direita*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

EDUCAÇÃO infantil ampliada. *Jornal Folha do Estado da Bahia*, Feira de Santana, p. 3, 24 abr. 2002.

FALEIROS, V. P. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (Org.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 33-96.

FEIRA DE SANTANA (BA). Governo Municipal. *Documentos aprovados em Plenária Final do PME: textos por salas temáticas*. Disponível em: <<http://www.feiradesantana.ba.gov.br/conferenciadeeducacao/doc1.asp>>. Acesso em: 30 maio. 2016.

FEIRA DE SANTANA (BA). Secretaria Municipal de Educação (SME). *Relatório sobre as associações do município de Feira de Santana*. Feira de Santana, 2001a. Mimeografado.

FEIRA DE SANTANA (BA). Secretaria Municipal de Educação (SME). Divisão de Educação Infantil (DEI). *Relatório – 2001*. Feira de Santana, 2001b.

FEIRA DE SANTANA (BA). Secretaria Municipal de Educação (SME). Divisão de Educação Infantil (DEI). *Relatório das atividades desenvolvidas pela divisão de Educação Infantil*. Feira de Santana, 2002.

FEIRA DE SANTANA (BA). Secretaria Municipal de Educação (SME). Divisão de Educação Infantil (DEI). *Relatório das ações desenvolvidas no ano de 2003*. Feira de Santana, 2003.

FEIRA DE SANTANA (BA). Secretaria Municipal de Educação (SME). Divisão de Educação Infantil (DEI). *Relatório das ações desenvolvidas no ano de 2004*. Feira de Santana, 2004.

FEIRA DE SANTANA (BA). Secretaria Municipal de Educação (SME). Divisão de Educação Infantil (DEI). *Relatório das ações desenvolvidas em 2005*. Feira de Santana, 2005.

FEIRA DE SANTANA (BA). Secretaria Municipal de Educação (SME). Departamento de Ensino. *Plano de Trabalho/2006*. Feira de Santana, 2006.

FEIRA DE SANTANA (BA). Secretaria Municipal de Educação (SME). *Memorial da gestão da Educação Municipal 2004/2008*. Feira de Santana, dez. 2008. Mimeografado.

FEIRA DE SANTANA (BA). Governo Municipal. *Lei 3.326, de 5 de junho de 2012*. Aprova Plano Municipal de Educação e dá outras providências—PME 2011-2021. Feira de Santana, 2012. Disponível em: <[http://www.feiradesantana.ba.gov.br/seduc/arq/Plano\\_educa.pdf](http://www.feiradesantana.ba.gov.br/seduc/arq/Plano_educa.pdf)>. Acesso em: 9 mar. 2014.

FEIRA DE SANTANA (BA). Governo Municipal. *Plano Municipal de Educação 2015-2025*. Feira de Santana, 2015. Versão aprovada pela Conferência Municipal de Educação.

FILGUEIRAS, C. A. C. A creche comunitária na nebulosa da pobreza. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 88, p. 18-29, fev. 1994.

FONTES, B. A. S. A estrutura organizacional das associações políticas voluntárias: um estudo de caso das associações de moradores no Recife. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL, 15., 2013, Recife. *Anais...* Recife: ANPUR, 2013. p. 979- 1007.

GOHN, M. G. *Movimentos sociais e educação*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GRAMSCI, A. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HEYWOOD, C. *Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IANNI, O. *Construção de categorias*. São Paulo, 1986. Transcrição de aula dada no curso de Pós-Graduação em Ciências Sociais da PUC/SP.

KUHLMANN JR., M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAJOLO, M. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, M. C. *História social da infância no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 225-246.

MORADORES colaboram com a creche tia Bebê. *Jornal Folha do Estado da Bahia*, Feira de Santana, p. 4, 6 set. 2005.

NARODOWSKI, M. Adeus à infância (e à escola que educava) In: SILVA, L. H. A escola cidadã no contexto da globalização. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.172-177.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*: adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília: Unesco, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos das Crianças*. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c\\_a/lex41.htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm)>.

REHEM, F. Q. N. "Coisa de pobre": a política de educação infantil em Feira de Santana (2001-2008). 2013. 241 f. Tese (Doutorado em Política Social) – Departamento de Serviço Social, Universidade de Brasília, Brasília. 2013.

RIZZINI, I. *O século perdido*: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: CERISARA, A. B.; SARMENTO, M. J. (Org.). *Crianças e miúdos*: perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação. Porto: Asa Editores, 2004. p. 9-34.

SILVA, A. A. *As políticas públicas para a educação básica na Bahia nos anos 90*: propostas e ações nas gestões de Antônio Carlos Magalhães e Paulo Souto (1991-1998). 2007. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2007.

SILVA, A. A. Ensino fundamental de nove anos: ordenamento e contradições em escolas públicas e privadas na Bahia. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, v. 29, n. 3, p. 427-444, set./dez. 2013.

TEIXEIRA, E. C. Organizações da sociedade civil e poder público. In: TEIXEIRA, E. C. (Coord.). *Sociedade civil na Bahia*: papel político das organizações. Salvador: Ed. da UFBA, 2008. p. 21-35.

WARTOFSKY, M. A construção do mundo da criança e a construção da criança do mundo. In: KOHAN, W. O; KENNEDY, D. (Org.). *Filosofia e infância*: possibilidades de um encontro. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 89-128.

---

Recebido em 2 de agosto de 2016.

Solicitação de correções em 6 de novembro de 2016.

Aprovado em 30 de março de 2017.

## Os saberes e a formação profissional em lazer: uma análise no campo das políticas públicas

Bruno Ocelli Ungheri<sup>I, II</sup>  
Hélder Ferreira Isayama<sup>III, IV</sup>

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i249.2842>

### Resumo

Este estudo objetiva identificar e analisar os saberes necessários para atuação de profissionais em elaboração, implementação, desenvolvimento e avaliação de políticas públicas de esporte e lazer. Para a realização da pesquisa de campo, optou-se pela análise do trabalho desenvolvido na Secretaria Municipal de Esporte e Lazer de Belo Horizonte, órgão responsável pela coordenação das políticas públicas de esporte e lazer no município. Utilizou-se uma abordagem qualitativa que envolveu pesquisa bibliográfica e de campo, tendo esta ocorrido em duas etapas distintas, sendo a primeira uma imersão no campo de estudo, complementada pela realização de nove entrevistas semiestruturadas com oito analistas de políticas públicas e um gestor. Identificou-se que as dificuldades e as problemáticas vivenciadas em campo permitem ao profissional identificar as lacunas de sua formação, que, no contexto analisado, se relacionam, principalmente, aos saberes ligados à gestão. Por fim, notou-se que os saberes mobilizados para atuação nas políticas públicas de esporte e lazer são compostos por quatro eixos que compreendem: saberes específicos da área de atuação (esporte e lazer); conhecimentos sobre política e políticas públicas; domínio de conteúdos relacionados à gestão; e conhecimentos sobre o contexto e os sujeitos da ação.

**Palavras-chave:** construção de saberes; formação profissional; políticas públicas; esporte; lazer.

<sup>I</sup> Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. *E-mail:* <bruno.ocelli@yahoo.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0003-4827-5874>>.

<sup>II</sup> Mestre em Estudos do Lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

<sup>III</sup> Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. *E-mail:* <isayamahf@hotmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-4442-5356>>.

<sup>IV</sup> Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil.

## **Abstract**

### ***The knowledge and professional training in leisure: an analysis performed in the field of public policy***

*This study aims at identifying and analyzing the know-how needed to professionally engage in the making, implementation, development, and evaluation of leisure and sports public policies. In order to conduct field research, the work done by Secretaria Municipal de Esporte e Lazer from Belo Horizonte was analyzed, an entity responsible for local sport and leisure public policies. A qualitative approach using both bibliographic and field research was employed. The field research was conducted in two different stages, the first one being an immersion in the field of study; the second, a nine semi-structured interviews with eight public policy analyst and one manager. It was verified that difficulties and problems experienced in the field only aid professionals to identify gaps on their training that, in the analyzed context, were primarily related to issues of management. Ultimately, it was observed that the handling of sports and leisure public policies encompasses four pillars, namely: specific know-how on the area (sports and leisure); knowledge of politics and public policies; grasp on management; and knowledge of the context and the subjects involved in the policies.*

*Keywords: construction of knowledge; professional qualification; public policy; sport; leisure.*

---

## **Introdução**

No Brasil, o lazer foi inserido como direito social no artigo 6º da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), sendo também destacado no artigo 217, o qual evidencia o papel do Estado no fomento às práticas de esporte e lazer. Sublinha-se o comprometimento do Estado com a destinação de recursos públicos para a promoção prioritária do desporto educacional e, em casos específicos, para o desporto de alto rendimento. O parágrafo 3º enfatiza, ainda, o papel do poder público de incentivar o lazer como forma de promoção social. A inclusão do esporte e do lazer como direitos sociais foram avanços, pois representaram a inserção dos temas na agenda política.

Marcellino (2001) afirma que o lazer não é um oásis a que todos têm acesso, dadas as inúmeras barreiras econômicas e sociais que justificam sua inserção na agenda de elaboração e implementação de políticas públicas. Como o acesso quantitativo e, principalmente, qualitativo das pessoas ao lazer é condicionado a questões sociais, a inexistência de ações públicas pode excluir parte significativa da população brasileira, a menos que esta

tenha condições de pagar pelas oportunidades oferecidas pelo mercado do entretenimento.

Menicucci (2008) acrescenta que as políticas públicas de esporte e lazer são iniciativas relativamente recentes no Brasil e adquirem visibilidade a partir da Constituição de 1988. Assim, o campo conceitual relacionado ao tema ainda é frouxo uma vez que há diferentes definições para os conceitos, associados a variados conteúdos culturais, o que dificulta a definição do escopo das políticas voltadas para a garantia do esporte e do lazer. Nesse sentido, a garantia desses direitos sociais não passa pela simples inclusão das palavras esporte e lazer em textos políticos, mas pela concepção de suas possibilidades na formação de uma sociedade justa e reflexiva.

Para que as políticas públicas de esporte e lazer sejam desenvolvidas, Vaz (2001, p. 12) afirma que "é necessária a vontade estatal de intervir". Apesar da existência de diversas ações, não se pode exigir da administração pública que fomenta um número definido de projetos vinculados ao esporte, devido ao fato de a própria Constituição Federal citar o esporte como direito individual, mas não como direito obrigatório. É, portanto, função do Estado proporcionar meios para o desenvolvimento de práticas esportivas e de lazer na sociedade, porém o indivíduo faz uso desses meios apenas de acordo com sua vontade. Assim, as políticas de esporte e lazer deveriam ir além das ações voltadas especificamente a seu atendimento. Deveriam estar presentes nas políticas de outras áreas, como educação, saúde, segurança e assistência social, o que contribuiria para a superação do olhar limitado de que o sujeito só as utiliza de acordo com a sua vontade.

Alcançar esse patamar requer o amadurecimento das relações político-institucionais estabelecidas no Brasil. Como observam Suassuna e Almeida (2005), a falta de planejamento tem impedido que a definição de políticas alcance caráter intersetorial, uma vez que a preparação de um plano de ação conferiria legitimidade a esse processo de intersetorialidade. Nessa direção, os autores ressaltam que o caráter setorial do planejamento adotado pelo governo nacional nas políticas públicas para o esporte e o lazer pode resultar em um conjunto de experiências não aprofundadas, devido ao caráter parcial assumido pela política.

As políticas de garantia ao incentivo do lazer devem estar voltadas para as premissas normativas da política pública. Com isso, evidencia-se a necessidade de democratizar o acesso a oportunidades de lazer e esporte, de promover inclusão social e de o Estado se obrigar a garantir a possibilidade de acesso a bens e serviços não unicamente pela via do mercado, quando esses assumem *status* de direito (Menicucci, 2008).

Isayama e Linhales (2008) apontam criticamente o caráter compensatório recorrente nas políticas públicas de lazer, que guarda estreita relação com as tensões e contradições do mundo do trabalho. Assim, o esporte e o lazer são considerados tempo de prevenção e cura do cansaço decorrente das ocupações profissionais ou práticas disciplinadoras capazes de guiar as pessoas à lógica da sociedade de massas.

Tal caráter deve ser questionado e superado em relação à institucionalização do esporte e do lazer mediante políticas públicas. Como aponta Gomes (2014), a concepção de lazer como oposição ao trabalho não tem conseguido problematizar as complexidades e as dinâmicas que marcam as diferentes dimensões da vida coletiva no século 21. Desse modo, é imprescindível reconhecer o lazer como prática social cotidiana, situada em distintos tempos e espaços sociais, que, por esse motivo, integra diferentes culturas.

Portanto, existem algumas dificuldades para a incorporação do esporte e do lazer em ações e promoções públicas que visem à garantia de direitos sociais. Entre essas dificuldades, destaque-se o caráter parcial e limitado atribuído ao conteúdo dessas ações, o que pode ser considerado um empecilho, uma vez que essas são restringidas a aspectos como tempo para descanso e divertimento. Além disso, aspectos materiais como a destinação de espaços e a liberação de recursos, aliados à ressonância diferenciada dessa temática, quando comparada a outras, constituem problemáticas relacionadas ao esporte e ao lazer enquanto ferramentas de ascensão social e direitos que devem ser garantidos.

Marcellino (1996) afirma que essas dificuldades fazem com que a formulação de políticas de esporte e lazer se resume a calendário de eventos ou a pacotes de atividades formuladas em gabinetes técnicos. Com isso, não são contempladas as possibilidades de transformação social que seus conteúdos podem viabilizar. Tendo em vista que essa configuração ainda se apresenta na realidade brasileira, pensar a atuação profissional nessas políticas passa pela construção de uma visão capaz de elevá-las ao patamar de atividades-fim, e não mais de atividades-meio.

A tendência de se limitar o lazer a atividades relacionadas ao esporte, à arte e à recreação reflete nas diferenciadas nomenclaturas dadas às repartições públicas e políticas que tratam o tema. Assim, durante o texto, utilizaremos os termos esporte e lazer tanto por entender ser esse o enfoque adotado por muitos órgãos públicos responsáveis por sua garantia, quanto por, sob perspectiva histórica, o tratamento desses elementos de forma conjunta ser identificado desde o século passado.

A partir de uma abordagem que considere os aspectos teóricos e conceituais relacionados ao esporte e ao lazer, torna-se importante direcionar o olhar aos profissionais e às ações públicas destinadas à sua garantia. Para Marcellino (2001), as áreas de educação física e turismo devem adotar esse enfoque como prioritário, bem como devem buscar, constantemente, a superação de uma visão centrada no fazer. Entendemos que há avanço quanto à formação de profissionais para atuação na área, mas concordamos com o autor quando afirma que essa abordagem não deve ser deixada de lado, evitando-se retrocessos.

Destacamos, então, a relevância de estudos que tratem especificamente da inclusão do esporte e do lazer em políticas públicas setoriais articuladas, uma vez que esses estudos podem orientar, com os conhecimentos necessários, os profissionais atuantes em elaboração, implementação, monitoramento e avaliação das políticas públicas nessa área.

No que diz respeito às equipes de profissionais dos programas de esporte e lazer, o estudo de Linhales *et al.* (2008) identificou os seguintes problemas: (i) a composição dos quadros ocorre sem padrões e normas; (ii) a mensuração da competência profissional para a realização das ações considera, prioritariamente, a inserção dos profissionais no mundo esportivo.

Esse é um fato que aponta para duas problemáticas: a primeira relaciona-se à desvinculação de uma formação profissional para atuação na área, uma vez que o passado esportivo é tido como suficiente para uma intervenção aceitável; a segunda, que remete à reflexão anterior, é o reforço dado à limitação do lazer ao esporte.

Diante disso, é relevante compreender as atitudes que envolvem o esporte e o lazer, os valores que os propiciam, a consideração de seus aspectos educativos, suas possibilidades como instrumento de mobilização e participação cultural, além das barreiras socioculturais verificadas para seu efetivo exercício. É preciso, porém, que se tome o cuidado de vincular formação e desenvolvimento de pessoal às políticas públicas na área, pois, para a implementação de políticas públicas alicerçadas em valores de participação popular e de contribuição, no plano cultural, para o exercício da cidadania, é fundamental a formação e o desenvolvimento de quadros para atuação. Esse aspecto deve ser pensado na perspectiva da reversão de expectativas da própria população, viciada pelos valores da indústria cultural em amplos setores, a fim de qualificar a demanda por serviços públicos para determinadas parcelas populacionais (Marcellino *et al.*, 2007).

De qualquer maneira, diferentes programas e projetos têm sido desenvolvidos e, com isso, ampliam as possibilidades de intervenção de profissionais de diferentes áreas, inclusive nos campos da educação física, educação e turismo. Diante do exposto, o objetivo deste trabalho foi identificar e analisar os saberes necessários para atuação de profissionais em elaboração, implementação, monitoramento e avaliação de políticas públicas de esporte e lazer.

## Metodologia

Visando analisar os saberes selecionados para a atuação profissional em políticas públicas de esporte e lazer, foi escolhida a abordagem qualitativa, combinada com pesquisa bibliográfica e de campo. Para realização da pesquisa de campo, optamos pela análise do trabalho desenvolvido na Secretaria Municipal de Esporte e Lazer de Belo Horizonte (SMEL), órgão responsável pela coordenação das políticas públicas de esporte e lazer no município.

A pesquisa de campo se deu em dois momentos distintos: a imersão e a realização de entrevistas. Inicialmente, fomos a campo para compreender o funcionamento administrativo, técnico e organizacional da SMEL, bem como para conhecer os sujeitos da pesquisa e as relações que se estabelecem em seu cotidiano laboral. Foram realizadas oito visitas à Secretaria, quando foi possível acessar documentos, conhecer seu quadro de colaboradores, os projetos desenvolvidos, as dinâmicas e as relações estabelecidas entre as áreas.

Como critério de seleção, decidimos pela indicação de um analista de cada programa ou área estruturadora da SMEL, visando a conferir visibilidade às diferentes realidades vivenciadas. Com isso, fizeram parte da pesquisa de campo oito analistas de políticas públicas de esporte e lazer.

Entrevistamos um analista de cada um(a) dos(as) seguintes programas/áreas: Programa Caminhar, Programa Esporte Esperança, Programa Superar, Programa Esporte e Lazer na Cidade (Pelc), Programa Vida Ativa, Centro de Memória do Esporte e Lazer (CBEL), Gerência de Eventos e Gerência de Esportes de Alto Rendimento. Além disso, um gestor – não entendido como profissional de carreira – foi entrevistado no intuito de trazer para o contexto de análise outro olhar acerca das políticas públicas de esporte e lazer no município. Os entrevistados foram informados sobre os objetivos da pesquisa e previamente consultados sobre a disponibilidade para a sua realização. Após confirmação das entrevistas, os sujeitos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A análise dos dados coletados das entrevistas se deu por intermédio da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), que envolve um conjunto de técnicas de análise das comunicações, cujo objetivo é, mediante procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens. Desse modo, os dados brutos são compilados e, posteriormente, sistematizados em categorias de análise que potencializam o apontamento de possíveis respostas às questões norteadoras da pesquisa.

### **A formação dos sujeitos da pesquisa**

A formação acadêmica não pode ser entendida como único caminho para a constituição de profissionais. Assumi-la como tal nos faria desconsiderar a influência das relações e experiências vividas pelas pessoas nas relações cotidianas, conforme destacado nos trabalhos de Tardif (2000, 2008).

Todos os analistas entrevistados possuíam graduação em Educação Física e vivências na área, uma vez que já atuavam, em média, havia 21 anos no mercado (o tempo da maior e da menor experiência era de 30 e de 12 anos). Dois dos entrevistados possuíam uma segunda formação acadêmica, motivada pelo interesse pessoal em ampliar os conteúdos necessários para sua atuação profissional (Turismo e Psicologia). Assim, complementaram sua formação inicial por meio da busca de conhecimentos relacionados à sua intervenção na SMEL.

Observamos que todos os profissionais complementaram sua formação acadêmica com cursos em pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Identificamos, ainda, que a busca por qualificação não ocorreu especificamente pela exigência do mercado, mas pela intenção de cada indivíduo em qualificar sua intervenção profissional.

Silva e Silva (2012, p. 70) afirmam que “a educação física tem como especificidade os conteúdos físico-esportivos do lazer”. Esse pode ser um ponto de partida para a intervenção, de modo que os profissionais de educação física não devem limitar sua atuação no lazer às manifestações físico-esportivas, mas compreender essa atuação como campo multidisciplinar, capaz de levar os indivíduos ao desenvolvimento social e pessoal.

As falas dos sujeitos exemplificaram essa demanda por expandir sua atuação, uma vez que foi relatada a busca por conhecimentos complementares em diversas áreas, não apenas na educação física. O sujeito 4 (S4), por exemplo, buscou aprofundar conhecimentos nos conteúdos de gestão e políticas públicas. Por outro lado, o sujeito 5 (S5) procurou uma segunda graduação, em Turismo, para compreender as relações que se estabelecem na cidade e como se dá a organização desse espaço.

Esse contexto aponta para o caráter multidisciplinar e interdisciplinar referente às políticas públicas de esporte e lazer, uma vez que os profissionais complementaram sua formação profissional por meio da busca de conhecimentos em áreas distintas à formação acadêmica inicial. Portanto, as informações que emergem da pesquisa vão ao encontro das reflexões de autores do lazer (Isayama *et al.*, 2011; Stoppa *et al.*, 2011), que apontam para a abrangência do tema e, conseqüentemente, para a necessidade de pensá-lo sob um viés integrador de diferentes áreas do conhecimento.

Um fato importante para se compreender esse processo também pode ser explicado pelas falas dos sujeitos, uma vez que foi recorrente nas entrevistas a constatação de que sua formação inicial teve limites quanto aos conhecimentos relacionados às políticas públicas de esporte e lazer:

Fui conhecer o serviço público depois de trabalhar aqui por dois ou três anos. Minha formação não teve nada sobre política, entrei na Secretaria sem saber o que viria pela frente. Mas hoje me considero apto a trabalhar aqui, até porque “corri atrás” do prejuízo e procurei me atualizar (S6).

Nessa direção, os sujeitos da pesquisa apontaram limites dos cursos de graduação no fornecimento de subsídios teórico-práticos para sua atuação como analistas de políticas públicas de esporte e lazer. Em geral, citaram a presença de algumas disciplinas como complementares à preparação para essa atuação, como a fisiologia do exercício, sociologia da educação e iniciação esportiva, com as quais a apropriação de conhecimentos se deu de forma mais acentuada durante sua atuação, por meio de processos formais ou não, que levam ao amadurecimento profissional.

É necessário ter em mente que abordar criticamente os processos formais não implica assumir que esses processos têm mais importância que as demais formas de absorção e utilização do conhecimento. Para Schön (2007), a formação profissional deve interagir com a teoria e a prática, por meio de um ensino reflexivo baseado no processo de “reflexão na ação”.

É possível inferir que, durante sua atuação profissional, os sujeitos da pesquisa perceberam a necessidade de aprimorar conhecimentos para superar os desafios enfrentados cotidianamente, como evidencia o trecho transcrito:

Cada um se virou por aqui e buscou um mestrado ou uma especialização. Eu mesmo fiz duas especializações porque tive a iniciativa de buscá-las, pagar a mensalidade e fazer os cursos. Se dependesse do serviço público eu realmente ficaria aqui de braços cruzados (S9).

Concordamos com Isayama (2002) quando afirma que existem limites na discussão dos conhecimentos sobre a formação em educação física no Brasil. O autor constata que esse quadro exige uma reformulação das propostas curriculares, para que se possa haver uma discussão de qualidade sobre o esporte e o lazer dentro dos cursos de formação profissional. Particularmente, acreditamos ser esse o tema central na discussão das políticas públicas de esporte e lazer. É preciso superar os modelos estabelecidos até então e construir outras propostas de formação para os profissionais que atuam e irão atuar no campo.

A formação dos sujeitos não deve se basear exclusivamente em currículos centralizados em disciplinas acadêmicas, uma vez que os conteúdos e conhecimentos necessários para atuação em campo podem emergir de diferentes formas. Nessa perspectiva, o fato de a formação inicial dos sujeitos não ter abordado disciplinas específicas sobre política e políticas públicas é significativo para a ausência de uma abordagem consolidada acerca desse aspecto na área de esporte e lazer, mas não pode justificar isoladamente essa formação deficitária.

Sendo assim, o currículo pode ser considerado um facilitador das ações docentes, mas não deve se apoiar na ideia de conteúdos essenciais ou na noção de construção livre, sem parâmetros ou diretrizes. Bagrichevsky (2007) acrescenta que a necessidade de formação superior em determinadas áreas evidencia a exigência de uma formação complexa e elaborada para atuação. Para o autor, esse processo confere maior aporte técnico-científico e mais elevado nível de reflexão crítica aos futuros profissionais, possibilitando-lhes a aquisição de embasamento para o cumprimento socialmente satisfatório de suas atribuições. Nessa perspectiva, destaca que tal percurso, por si só, não prepara os sujeitos para a vida profissional, tendo que se pensar uma formação ampliada, que valorize as trocas de conhecimentos em diferentes níveis.

Tendo em vista que, em média, os profissionais entrevistados concluíram sua graduação havia 21 anos, é importante avaliar o estado em que se encontrava a formação profissional para atuação nas políticas públicas de esporte e lazer. Isayama *et al.* (2011) afirmam que os processos de formação profissional nos campos do esporte e lazer vêm ganhando espaço nos meios acadêmicos, bem como no âmbito das políticas públicas vigentes. Os autores entendem como fundamental a formação de profissionais para atuar como dinamizadores das vivências oferecidas nas propostas do setor público.

Entendemos ser relevante uma reflexão que, de certo modo, pode se concretizar numa provocação: qual a interação possível para se estabelecerem vínculos entre a formação profissional em políticas públicas de esporte e lazer e sua efetivação junto aos programas e ações do poder público?

O fato de a formação profissional para atuação nas políticas de esporte e lazer se constituir num campo em crescimento não é suficiente para afirmar que os profissionais formados recentemente tenham melhor qualificação do que aqueles que já atuam. Por outro lado, observamos que pouco se fez para complementar ou aumentar os quadros de profissionais no contexto analisado, uma vez que, após a última chamada dos profissionais, houve a realização de apenas um concurso público.

Desse modo, não houve inclusão significativa de novos profissionais que pudessem atuar no campo e interagir com outros colegas com mais tempo de experiência. Certamente, não se pode desconsiderar a formação continuada dos profissionais analisados, mas acreditamos que a inserção de novos profissionais, com, obviamente, outras formações, seja uma questão importante a se pensar em futuras investigações, tendo em vista que a interação entre diferentes perfis profissionais poderia promover intercâmbio de conhecimento e qualificar as ações desenvolvidas pela SMEL.

Esse fator nos remete à ideia de interdisciplinaridade, uma vez que a atuação de profissionais de diferentes campos do conhecimento pode lançar diferentes olhares sobre determinado tema. Trazendo o esporte e o lazer para o cenário, é possível qualificar suas formas de intervenção na sociedade, na medida em que se permite a atuação de diferentes áreas, não apenas da educação física.

Linhaes *et al.* (2008) exemplificam a necessidade de abordagem interdisciplinar ao constatar que a presença do esporte e do lazer vai além das ações públicas destinadas à sua promoção como política isolada e está vinculada às políticas de saúde, educação, segurança e previdência social. A construção de propostas nessas áreas demanda a atuação de sujeitos com diferentes tipos de formação, evidenciando o trabalho interdisciplinar.

Trata-se, portanto, de repensar a formação dos profissionais e a forma como as políticas são gerenciadas. Nessa perspectiva, Pinto *et al.* (2011) apontam que é importante capacitar equipes multidisciplinares para a gestão do lazer, exigindo-se formação especializada. Com isso, é possível formar gestores públicos capazes de promover a democracia e os interesses ligados às práticas de lazer, valorizando sua ação transversal nas políticas sociais. Refletir criticamente sobre a formação profissional e valorizar a abordagem multidisciplinar na área do lazer e do esporte segue em direção à solução dos problemas enfrentados pelas políticas de esporte e lazer, mas é preciso ter em mente que se trata apenas de possibilidades.

Outro ponto que emergiu da fala de sete dos entrevistados se refere ao passado esportivo como elemento de interferência em sua vinculação às políticas de esporte e lazer. É importante destacar que seis analistas citaram esse elemento como relevante para a escolha da educação física enquanto área de atuação:

Meu envolvimento com o esporte, principalmente com o voleibol, foi essencial para eu escolher a educação física como profissão (S2).

Fiz atletismo muitos anos e sempre estive perto do esporte. Então, como estava confuso quanto à profissão que queria seguir, resolvi fazer o vestibular para educação física, passei e estou aqui até hoje (S5).

O passado esportivo como atleta dos gestores precisa ser analisado, pois pode estar ligado à promoção de popularidade do setor público perante a sociedade ou à promoção do alto rendimento esportivo como modelo de ascensão social e “caminho natural” para a ocupação de cargos públicos, ainda que o sujeito que possui o esporte em sua trajetória conheça as particularidades deste e possa contribuir para o desenvolvimento de ações nesse âmbito. Em outra direção, um dos entrevistados menciona como referência a formação esportiva que teve durante o ensino fundamental. Nesse caso, os professores de educação física também podem ser pensados como influência nas escolhas e na atuação profissional dos sujeitos:

Teve meu professor de educação física no colégio, que foi em quem eu me espelhei por identificar com sua perspectiva. Minha escola era uma referência de educação física na época, aí eu fiz atletismo e joguei vôlei – mesmo sendo baixo – e foi até isso que me motivou a trabalhar com pessoas com deficiência (S8).

Daolio (1996) destaca que o professor de educação física leva seu aluno ao reconhecimento de valores, muitas vezes inconscientes, que dão suporte e sentido às escolhas futuras do indivíduo e à sua forma de atuação no mundo. Diante dessa perspectiva, a fala de S8 é notável e aprofunda a questão exposta, apontando reflexos em sua vida pessoal e profissional.

Nessa perspectiva, Kogut e Martins (2009) afirmam que a formação profissional dos sujeitos tem reflexos dos primeiros anos escolares, uma vez que a escolha pela profissão é definida por perspectivas de trabalho e por muitas variantes, entre as quais o gosto pela carreira, a influência de familiares, de amigos ou da mídia. Para as autoras, ao chegarem na universidade, os alunos já têm algum conhecimento sobre o que é a profissão, o que o profissional faz, como e onde o ofício pode ser desenvolvido. Muitos desses conhecimentos foram construídos com base em informações recebidas em diversas situações ou experiências vividas no contato com a profissão – no caso da educação física, esse processo pode ser exemplificado pelas aulas escolares, por experiências competitivas ou pelas referências absorvidas com os professores.

Linhales *et al.* (2008) analisaram o perfil dos gestores municipais de esporte e lazer da Região Metropolitana de Belo Horizonte, concluindo que uma história de vida vinculada ao esporte foi a explicação mais formulada pelos gestores para justificar o caminho percorrido em direção à ocupação de cargos públicos vinculados ao esporte e ao lazer.

No caso de S8, é possível observar que sua realidade se assemelha apenas parcialmente ao cenário descrito por Linhares *et al.* (2008), haja vista que o passado esportivo desse profissional entrevistado não se deu como atleta profissional. Em contrapartida, sua vivência no esporte permeou seu cotidiano profissional e pode ser vista como influência em sua ocupação atual.

Diante disso, o vínculo com um passado esportivo é um dado relevante para se pensar a formação dos profissionais que atuam em políticas

de esporte e lazer. Não pode ser considerado uma condição *sine qua non*, mas, após a análise do contexto pesquisado, ficou claro que se trata de elemento presente recorrentemente na vida dos sujeitos.

Todos os entrevistados tiveram seu ingresso na SMEL por concurso público como oportunidade profissional obtida após a conclusão da graduação em Educação Física. Elucidam que, inicialmente, o gosto pelas políticas públicas não se constituiu em fator relevante para suas escolhas, até porque essa foi uma área pouco abordada em sua formação. Notamos que os sujeitos acabam por entrar no setor público sem conhecê-lo e sem referências para atuação em políticas públicas.

A forma de ingresso foi através de concurso público, nunca tinha pensado na possibilidade de atuar no setor público e na época vi o edital e as descrições das atividades e me interessei a fazer o concurso, pois no edital estavam muito explícitas as atividades do analista de políticas públicas, que era trabalhar com a formulação, elaboração e coordenação de políticas públicas de esportes e lazer. Então, para diversificar a área de atuação, resolvi fazer o concurso (S1).

O ingresso dos analistas no setor público ocorreu sem que possuíssem base conceitual – elemento importante a ser analisado. Esse é um ponto que reforça os limites da formação em educação física para atuação no campo profissional, mas não deve ser o único eixo de análise para se pensar na intervenção. O início de qualquer trabalho envolve uma fase de sensibilização, que leva os sujeitos a conhecerem o ambiente e, aos poucos, suas particularidades. Nesse contexto, surgem perguntas e inquietações que, quando elucidadas, acabam por amadurecer e trazer segurança para a intervenção dos profissionais.

Silva e Silva (2012) afirmam que a formação profissional para atuação nas políticas públicas de esporte e lazer deve enfatizar o duplo aspecto educativo dessas: o de veículo de educação e o de objeto de educação. Sob o prisma que as revelam veículo de educação, devem-se considerar as potencialidades para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. O aspecto de objeto de educação implica a necessidade de difusão do significado dessas políticas públicas, esclarecendo sua importância e incentivando a participação dos sujeitos.

Assim, Silva e Silva (2012, p. 31) comentam que

o profissional de educação física, ao ter uma formação sólida nas ciências sociais e humanas, poderá ter mais condições de uma intervenção efetiva no âmbito do lazer no sentido de viabilizar aos sujeitos o acesso aos conteúdos clássicos, o enfrentamento das barreiras sociais no sentido de superá-las, a realização de ações com o intuito de atingirem os níveis crítico e criativo. Enfim, terá uma atuação que leve em conta a abrangência do lazer e sua especificidade, seja na escola, nos clubes, seja nas comunidades.

As falas dos sujeitos suscitam discussões acerca dos conhecimentos envolvidos na formação em educação física. Faria Junior (2003) destaca que os profissionais da área se encontram diante de problemáticas que

não conseguem enfrentar em razão da sua formação especializada, que privilegia alguns conhecimentos em detrimento de outros.

Os currículos da educação física tendem a fracionar o conhecimento, centrando sua abordagem em elementos reconhecidamente específicos da área: motricidade, esporte, cultura do movimento, *fitness*. Para Taffarel (1993), esse contexto enfatiza um processo de formação acrítico, que ocorre sob o paradigma da aptidão física, com forte influência da área biológica. A autora aponta para a dicotomia entre teoria e prática, uma vez que os profissionais são preparados para atuar no mercado de trabalho por meio de uma intervenção centrada no fazer. No entanto, para que de fato seja possível intervir socialmente, é preciso que os sujeitos sejam estimulados a valorizar suas práticas de lazer e a pensá-las de forma crítica e reflexiva.

Nessa direção, Marcellino (2008) enfatiza que a educação para o lazer pode ser entendida como instrumento de defesa contra a homogeneização e internacionalização dos conteúdos veiculados pelos meios de comunicação de massa, atenuando seus efeitos, mediante o desenvolvimento do espírito crítico.

Mais uma vez deparamo-nos com a ideia de que o profissional é um ser cultural, permeado por diferentes tipos de experiências que contribuem para e influenciam sua formação como agente do lazer. A questão em foco relaciona-se com a organização de tais experiências e com a seleção, por parte dos profissionais, das experiências que reúnam elementos adequados para nortear as propostas de esporte e lazer sob sua responsabilidade.

Notamos, porém, uma tendência de preparação técnica dos profissionais de educação física, ao passo que há limites na construção de um conhecimento amplo, formado criticamente. Faria Junior (2003) propõe uma formação generalista, que suponha domínio de teorias que permitam ao profissional atuar em todos os campos de intervenção da área, inclusive nas políticas públicas. Para o autor, o conhecimento de teorias sociológicas, por exemplo, permite analisar o funcionamento da sociedade – a divisão de classes, os aspectos distributivos e relacionais entre elas, as políticas constituídas e seus princípios. Talvez, esse seja o caminho a ser percorrido para superar as dificuldades encontradas pelos profissionais quando ingressam no setor público.

Outro aspecto refere-se à contribuição das experiências profissionais dos sujeitos em sua formação. Observamos dois comportamentos distintos com relação às formas de entrada e permanência no mercado de trabalho. O primeiro é o dos profissionais que, apesar de passarem por outras áreas de atuação, concentraram toda sua vida profissional na Secretaria Municipal de Esporte e Lazer. Nesse caso, os sujeitos possuem experiências com docência, orientação de atividades físicas, esporte de rendimento, entre outras. Tais ocupações, porém, não se fizeram presentes por período superior a dois anos em suas vidas profissionais. Cinco sujeitos se enquadram nesse perfil:

Fora da Secretaria eu trabalhei em escola estadual como professor concursado com carreira estadual e trabalhei tanto no ensino médio quanto no fundamental do Estado e também trabalhei em academias na área da musculação. Porém, há quase dez anos me dedico exclusivamente às atividades da SMEL (S7).

Já o segundo comportamento provém de profissionais que conciliam o trabalho na SMEL com outras atividades ligadas à educação física. Durante as entrevistas, percebemos que não se trata, somente, de uma opção por complementação financeira. Optam por esse caminho para não se afastarem de outros espaços de intervenção no mercado de trabalho ou de alguma área do conhecimento que proporciona maior reconhecimento e visibilidade. Nesse aspecto, é importante destacar o desejo de não se afastar do mercado – como se a própria atuação no âmbito das políticas públicas não pudesse ser considerada uma possibilidade dentro do mercado de trabalho.

### **Saberes e competências: a visão de profissionais da SMEL**

Refletir sobre a formação de profissionais para atuação nas políticas de esporte e lazer nos remete à compreensão dos saberes, competências e habilidades necessárias à ação. Concordamos com Tardif (2000) em sua afirmação de que os conhecimentos profissionais exigem autonomia e discernimento, ou seja, não se constituem apenas em conhecimentos técnicos padronizados e codificados. Nessa direção, a formação deve conduzir o profissional a reflexões que o levem a compreender os problemas, organizá-los e buscar meios de atingir os objetivos almejados. O saber não é algo rígido, imutável, pois é também ferramenta de intervenção profissional que se desloca ao encontro das concepções e estratégias de cada sujeito.

Nesta pesquisa, investigamos os saberes que os sujeitos julgam importantes para sua atuação profissional, o que evidenciou o leque de possibilidades de atuação nas políticas públicas de esporte e lazer. Vale compreender que os saberes se traduzem no domínio de conhecimentos sobre determinado tema e nos conteúdos relacionados a ele. A utilização desses conteúdos na solução de problemas corresponde às competências profissionais.

A compreensão sobre os saberes pode diversificar as formas de intervir no campo, mas, em contrapartida, pode dificultar a definição de um eixo sobre os conhecimentos necessários para atuação. A entrevista de um dos sujeitos (S4) aponta para esse contexto de exigência de diversos conhecimentos que se complementam:

Primeiramente é preciso ter um conhecimento macro sobre lazer. Porque se a gente não tem esse conhecimento, deixamos de estar alertas para algumas situações e corremos o risco de cair em algumas ciladas que estão colocadas, como a cilada da indústria cultural e da esportivização do lazer. É preciso conhecer o lazer como um fenômeno moderno, assim como a gestão pública – até mesmo com a equipe que irá atuar na ponta. Também é preciso conhecer a área de atuação das demais secretarias,

bem como estabelecer um diálogo aberto com elas. Saber os princípios da gestão pública, da intersectorialidade e da participação popular é importante para não sermos tratados como animadores de circo (S4).

Uma importante dimensão da atuação do profissional que atua no campo de lazer refere-se à animação cultural, entendida, segundo Melo (2006, p. 28),

como uma tecnologia educacional – uma proposta de intervenção pedagógica – pautada na ideia radical de mediação, que busca permitir compreensões mais aprofundadas acerca dos sentidos e significados culturais que concedem concretude à nossa existência cotidiana, construída com base no princípio de estímulo às organizações comunitárias, sempre tendo em vista provocar questionamentos acerca da ordem social estabelecida e contribuir para a superação do *status quo* e para a construção de uma sociedade mais justa.

A partir dessa perspectiva, o desafio é criar condições para que todos possam ter acesso aos meios de produção cultural. Torna-se necessário, também, criar mecanismos para se garantirem fluxos culturais, encarando todos os envolvidos como potenciais produtores culturais, e não somente consumidores. O animador cultural deve compreender os processos de produção e consumo cultural da sociedade, sendo sua responsabilidade promover intervenções pedagógicas considerando o momento histórico vivido.

Marcellino (2011) afirma que o animador pode ter diferentes formações. São professores de educação física, arte-educadores, profissionais de turismo, hotelaria, entre outros que dominam um conteúdo cultural e desejam compartilhá-lo com outras pessoas. Para isso, é necessário ter uma sólida cultura geral que lhes possibilite perceber a ligação de seu conteúdo de domínio com os demais; exercer, cotidianamente, a reflexão e a valoração próprias à ação de educador, que os diferenciará dos mercadores da indústria cultural; e ter o compromisso político com a mudança da situação em que nos encontramos.

Considerando a diversidade cultural e social do Brasil, esse é o desafio a ser vencido pelos profissionais que irão elaborar, implementar, monitorar e avaliar as políticas públicas de esporte e lazer, uma vez que essas envolvem uma teia de conhecimentos para além da formação profissional específica da área. Consequentemente, o sujeito deve compreender seu papel formador e estabelecer estratégias para organizar os conhecimentos a fim de refletir acerca das possíveis formas de atuação que poderão garantir o alcance de seus objetivos.

Emergiu do contexto analisado a necessidade de conhecer as teorias ligadas à política e às políticas públicas, de modo mais específico, às questões da legislação e da gestão de serviços públicos. Dominar conteúdos específicos do esporte e do lazer também é necessário, uma vez que concebê-los de forma clara pode potencializar suas possibilidades de transformação da sociedade.

Os conhecimentos ligados à gestão também se evidenciam nas falas dos sujeitos. Nesse sentido, a figura do profissional que atua como analista de políticas públicas de esporte e lazer não se enquadra somente em padrões técnicos ou executivos; relaciona-se também com a perspectiva gerencial, uma vez que organizam e atuam como gestores dos programas e ações de sua responsabilidade. Somada a isso, a fala do sujeito 4 (S4) mostra que há necessidade de se conhecer a realidade daqueles que trabalharão na ponta, sendo esse um ponto fundamental para a concepção de ações e programas pautados na realidade do campo de intervenção.

Percebemos que os saberes ligados à intervenção profissional nas políticas públicas de esporte e lazer se enquadram em quatro eixos principais: (a) os saberes específicos da área de intervenção das políticas, ou seja, da área do esporte e do lazer; (b) os saberes relacionados às políticas; (c) os saberes ligados à gestão; (d) os saberes que envolvem a prática profissional.

Por atuarem nas políticas de esporte e lazer, todos os sujeitos pesquisados mencionaram que é fundamental conhecer os conteúdos ligados especificamente ao esporte e ao lazer. Nessa perspectiva, é relevante para a intervenção desse profissional que ele tenha concepções bem definidas sobre as temáticas, o que irá auxiliá-los na solução dos problemas do dia a dia – como pode ser observado na declaração do sujeito 8 (S8):

Meu programa tem as duas coisas: lazer e esporte. Tem os meninos que vêm aqui para iniciar um processo de socialização junto à sociedade, mas já tem meninos que têm ótimos resultados nas competições. Eu preciso saber lidar com isso porque em alguns momentos as características de um e de outro se afastam. A cobrança de fazer uma técnica adequada no judô pode ser diferente numa mesma aula por aqui (S8).

É preciso ter em mente, porém, que existem diferentes concepções sobre esporte e lazer, que ora os aproxima, ora os distancia. Menicucci (2008) destaca que os conceitos sobre esporte e lazer podem conter ambiguidades e ser definidos de diferentes formas. Para a autora, esse é um fator que traz dificuldades para a definição do escopo de políticas voltadas para sua garantia como direitos.

O sujeito 4 (S4) reconhece que “os conceitos de esporte e lazer ainda se constatarem como elementos em amadurecimento dentro da SMEL”. Uma explicação para isso pode ser dada pela hipótese de que a inserção desses temas na agenda pública é recente (Linhaes *et al.*, 2008). Nesse sentido, ainda ocorre, no setor público, uma fase de assimilação dos entendimentos convergentes e divergentes presentes nas relações que se estabelecem entre esporte e lazer.

Lopes e Isayama (2011) buscaram compreender a atuação dos profissionais de lazer no setor público municipal e identificaram que seu dia a dia pode apresentar características que vão do fazer técnico ao fazer político. Nesse sentido, os profissionais atuam sob o viés gerencial, mas também sob uma perspectiva técnica, ou seja, em alguns casos, o contexto

leva os profissionais que pensam as políticas ao papel de executores das atividades.

Apesar de o contexto analisado não apresentar, na maioria das vezes, essa demanda profissional dupla, as dificuldades enfrentadas cotidianamente no setor público podem levar os analistas a atuar tecnicamente. No trecho seguinte, um dos sujeitos pesquisados (S8) aborda sutilmente a questão e traz novos apontamentos sobre os conhecimentos necessários para a intervenção nas políticas:

Escrita de projetos é algo que eu gostaria de saber um pouco mais, além de gestão com base no relacionamento com pessoas. Pelo lugar que estou, acho que essa abordagem gerencial tem mais a ver com a função de analista – que em tese não tem que dar aula e trabalhar com treinamento, apesar de acontecer frequentemente (S8).

Nesse ponto, é possível inferir que os analistas de políticas públicas não devem limitar seus conhecimentos sobre esporte e lazer apenas pela vertente teórica. Quando chamados a atuar na execução das atividades propostas por seus programas, é preciso mobilizar os saberes relacionados ao fazer técnico, como ministrar aulas esportivas ou desenvolver atividades em uma rua de lazer. Esse processo também auxiliará os analistas a compreenderem a realidade e, conseqüentemente, as demandas dos profissionais de sua equipe que atuam na ponta.

Não se pode desejar, porém, que os analistas de políticas públicas dominem todos os conteúdos relacionados à sua intervenção profissional. Assim, os sujeitos arrolaram alguns saberes que faltam ou possuem deficiências, conhecimentos de que os profissionais da área sentem necessidade em seu dia a dia, conforme o trecho a seguir:

Acho que hoje preciso entender melhor o que são técnicas de preservação da memória, quais as suas finalidades. Como estou no início de um trabalho, acho interessante buscar esse conhecimento. Outra questão que sempre faz falta é o conhecimento de instrumentos de planejamento orçamentário no serviço público; ou seja: o que é e qual a finalidade de um PPAG<sup>1</sup>. Sabemos que os recursos públicos são escassos, se não entendermos como funciona fica complicado (S1).

A fala desse sujeito mostra a necessidade de aprofundamento em conteúdos que se relacionam ao dia a dia de trabalho nos programas de sua responsabilidade, sendo mencionada a complementariedade de conhecimentos teóricos e técnicos. A fala do sujeito 1 (S1) elucida a necessidade de conhecer as técnicas de preservação da memória e de utilização das ferramentas gerenciais de governo, bem como a necessidade de conhecer as características peculiares das políticas públicas e de inserir o esporte e o lazer nesse contexto.

Esses saberes, quando concretizados em ações, se traduzem nas competências necessárias para a intervenção profissional no cotidiano. No que tange às competências gerenciais, os levantamentos obtidos na pesquisa assinalam a capacidade de se relacionar (com) e liderar pessoas,

<sup>1</sup> O PPAG é o Plano Plurianual de Ação Governamental, que se constitui como instrumento legal normatizador no planejamento de médio prazo da esfera pública. Explica diretrizes, objetivos, programas, ações e metas a serem atingidos, definindo, quantitativamente, os recursos necessários para a sua implementação. É referência para a formulação dos programas de governo no período de quatro anos, atuando como importante ferramenta para se pensar o futuro. Com o PPAG, decidem-se quais serão os investimentos prioritários para os projetos de desenvolvimento da cidade.

realizar *feedbacks*, formar e capacitar um quadro de profissionais, lidar com administração e alocação de recursos, escrever projetos, entre outras.

A análise a seguir busca contemplar os aspectos ligados à gestão no setor público, que possui diferentes características e, conseqüentemente, deverá ser abordada considerando algumas peculiaridades. Para tal, destacamos que os analistas de políticas públicas atuam como gestores dos programas pelos quais se responsabilizam, de modo que os conceitos relacionados à gestão pública se aplicam diretamente em sua intervenção profissional.

Azevedo e Barros (2004) apontam que a profissionalização da gestão pública deve passar pela formação integral dos gestores nos aspectos administrativos, tornando-se fundamental para a promoção do esporte e do lazer como direitos sociais. Os resultados podem ser observados quando ocorre uma competente utilização dos recursos humanos e financeiros para a consecução dos objetivos sociais vinculados a esses direitos.

Nesse sentido, é preciso tratar da capacidade administrativa dos gestores públicos, a qual:

vista como competência, está ligada à ação, envolve conhecimentos, capacidades, habilidades e condutas [...] que possibilitam a obtenção de resultados mediante planejamento, formulação, organização, implementação, avaliação e reajuste de planos de desenvolvimento, em todos os níveis [da política]. Dessa forma, essa capacidade, ou melhor, competência, [...] converte-se em recurso estratégico de modernização e desenvolvimento. No entanto, em países latino-americanos e, em especial no Brasil, existe uma lacuna entre esta capacidade e as responsabilidades crescentes que os Estados têm demandado nas últimas décadas. (Souza, 2002, p. 78).

Torna-se relevante destacar que essa capacidade administrativa se traduz nas competências inerentes à atuação dos profissionais nas políticas de esporte e lazer, de modo que o desenvolvimento dessas competências deve ser enfatizado nos processos formais de capacitação e absorvido na vivência da coisa pública, nas relações e experiências cotidianas. Assim, o profissional encontra-se em constante formação:

Tenho que assumir que estamos em constante formação, nunca estamos no ponto, mesmo quando se investe na formação acadêmica para além da graduação. Acredito que sempre podemos nos qualificar mais. Pensando minha vida prática aliada aos conhecimentos que busquei, acho que hoje tenho clareza de quais são os conhecimentos necessários para qualificar minha atuação na SMEL (S2).

Marcellino *et al.* (2007) afirmam que o mundo atual impõe ao gestor público o desafio de desenvolver programas de esporte e lazer baseados em iniciativas consistentes para atender às expectativas da sociedade, por meio de uma ação qualificada, que tenha origem no princípio de maior socialização e democratização dos bens culturais da humanidade.

Esse processo encontra algumas barreiras a serem superadas, como a formação dos gestores da área. Marcellino *et al.* (2007) destacam que esse fato fica evidente no cotidiano, quando se observam problemas

na capacidade técnica dos gestores, entre os quais a ausência de formação continuada, a não utilização de profissionais capacitados, a falta de participação popular na elaboração de programas, o não acompanhamento das ações e outros.

Nesse sentido, gerenciar o esporte e o lazer no setor público caracteriza-se como um fenômeno sinérgico em que o sujeito deve ser capaz de planejar, organizar, dirigir e controlar as atividades próprias e as de outras pessoas, para atingir ou superar objetivos previamente definidos.

### Considerações finais

Os dados nos auxiliaram a compreender que os profissionais que atuam com políticas públicas nas áreas de esporte e lazer mobilizam quatro eixos de saberes complementares: os saberes específicos da área de atuação; os conhecimentos sobre o contexto e os sujeitos da ação; os conhecimentos sobre política e políticas públicas; e o domínio de conteúdos relacionados à gestão.

O primeiro eixo refere-se aos saberes específicos da área de intervenção, neste caso, ao esporte e ao lazer. O saber sobre essas temáticas é considerado fundamental para a execução de políticas na área, o que pode significar a necessidade da formação em educação física para atuar, principalmente, no cargo de analista de políticas públicas de esporte e lazer. Isso porque a educação física é tida como uma das áreas do conhecimento que se aproxima dessas temáticas, apesar do destaque conferido ao lazer como campo multidisciplinar.

Além dos saberes específicos no campo do esporte e lazer, um segundo eixo de saberes é consolidado, uma vez que os profissionais devem compreender as características dos grupos que serão atendidos por seus programas e ações, levando em conta as dimensões biológicas e sociais dos sujeitos. Esse é um fator que pode aproximar as políticas das demandas da sociedade.

Por atuarem no setor público, o terceiro eixo a ser aprendido pelos sujeitos se relaciona com as políticas e as políticas públicas. Para atuar, é preciso conhecer teorias políticas, legislação, processos de formação de agenda, elaboração, implementação, execução, monitoramento e avaliação de políticas públicas. Vale ressaltar que esses saberes nem sempre são tratados na formação em educação física, o que demandou dos sujeitos de pesquisa uma busca para realização de diferentes ações de formação específicas no campo da política pública e/ou gestão pública.

O quarto eixo de saberes se relaciona a aspectos ligados à gestão, uma vez que esses profissionais que atuam em políticas públicas são gestores das ações sob sua responsabilidade. Com isso, destacamos que devem fazer parte da sua rotina elementos como gestão de pessoas, gestão de finanças, estratégia, liderança, elaboração e gestão de projetos.

Por fim, os resultados da pesquisa demonstram a necessidade de formulação de propostas curriculares que possam redimensionar e ampliar o debate sobre a temática das políticas públicas de esporte e lazer, no contexto do curso de graduação em Educação Física. Além disso, apontam a necessidade de se valorizar a formação continuada, tanto na universidade quanto no próprio espaço de intervenção, por meio da participação em cursos de aperfeiçoamento, pós-graduação, eventos técnicos e científicos, bem como em ações ligadas à leitura da produção sobre o tema, como reuniões e grupos de estudo e trabalho, entre outras possibilidades. Trata-se, portanto, de um processo incessante, que objetiva a qualificação das ações que consolidam o esporte e o lazer na agenda política.

---

### Referências bibliográficas

AZEVEDO, P. H.; BARROS, J. F. O nível de participação do Estado na gestão do esporte brasileiro como fator de inclusão social de pessoas portadoras de deficiência. *Revista Brasileira Ciência & Movimento*, Brasília, v. 12, n. 1, p. 77-84, 2004.

BAGRICHEVSKY, M. A formação profissional em educação física enseja perspectivas (críticas) para atuação na saúde coletiva? In: FRAGA, A. B.; WACHS, F. (Org.). *Educação física e saúde coletiva: políticas de formação e perspectivas de intervenção*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2007. p. 33-45.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988. Atualizada até 20 set. 2007.

DAOLIO, J. Educação física escolar: em busca da pluralidade. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v. 10, supl. 2, p. 40-42, 1996.

FARIA JUNIOR, A. G. Perspectivas na formação profissional em educação física. In: MOREIRA, W. W. (Org.). *Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI*. 11. ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 227-238.

GOMES, C. L. Lazer: necessidade humana e dimensão da cultura. *Revista Brasileira de Estudos do Lazer*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 3-20, jan./abr. 2014.

ISAYAMA, H. F. *Recreação e lazer como integrantes de currículos dos cursos de graduação em educação física*. 2002. 197 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

ISAYAMA, H. F. et al. Lazer, políticas públicas e formação profissional: análise da política de formação profissional de secretarias de esporte de municípios da região metropolitana de Belo Horizonte. In: ISAYAMA, H. F. (Org.). *Gestão de políticas de esporte e lazer*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2011. p. 211-227.

ISAYAMA, H. F.; LINHALES, M. A. *Avaliação de políticas e políticas de avaliação: questões para o esporte e o lazer*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2008.

KOGUT, M. C.; MARTINS, P. L. O. Os saberes iniciais dos acadêmicos de educação física. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 9., 2009, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3001\\_2007.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3001_2007.pdf)>.

LINHALES, M. A. et. al. Esporte e lazer na Grande BH: por onde caminham as gestões públicas? In: ISAYAMA, H. F.; LINHALES, M. A. *Avaliação de políticas e políticas de avaliação: questões para o esporte e o lazer*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2008. p. 13-58.

LOPES, T. B.; ISAYAMA, H. F. Sobre o fazer técnico e o fazer político: a atuação do profissional de lazer no serviço público municipal. *Revista Brasileira de Ciência & Movimento*, Brasília, v. 19, n. 1, p. 87-99, 2011.

MARCELLINO, N. C. (Org.). *Políticas públicas setoriais de lazer: o papel das prefeituras*. Campinas: Autores Associados, 1996. (Coleção Educação Física e Esportes).

MARCELLINO, N. C. *Lazer e esporte: políticas públicas*. Campinas: Autores Associados, 2001.

MARCELLINO, N. C. et al. *Políticas públicas de lazer: formação e desenvolvimento de pessoal: os casos de Campinas e Piracicaba - SP*. Curitiba: Opus, 2007.

MARCELLINO, N. C. (Org.). *Lazer e sociedade: múltiplas relações*. Campinas: Alínea, 2008.

MARCELLINO, N. C. (Org.). *Sistema nacional de esporte e lazer*. Brasília: Gráfica e Editora Ideal, 2011. (Cadernos interativos: elementos para o desenvolvimento de políticas, programas e projetos intersetoriais, enfatizando a relação lazer, escola e processo educativo, 3).

MELO, V. A. *A animação cultural: conceitos e propostas*. Campinas: Papyrus, 2006.

MENICUCCI, T. Políticas de esporte e lazer: o estado da arte e um objeto em construção. In: ISAYAMA, H. F.; LINHALES, M. A. *Avaliação de políticas e políticas de avaliação: questões para o esporte e o lazer*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2008. p. 179-202.

PINTO, L. M. S. M. et al. Desafios para a gestão das políticas de lazer no Brasil. In: ISAYAMA, H. F. et al. (Org.). *Gestão de políticas de esporte e lazer: experiências, inovações, potencialidades e desafios*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2011. p. 27-50.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SILVA, C. L.; SILVA, T. P. *Lazer e educação física: textos didáticos para a formação de profissionais do lazer*. Campinas: Papirus, 2012.

SOUZA, E. C. L. A capacitação administrativa e a formação de gestores governamentais. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, p. 73-88, jan./fev. 2002.

STOPPA, E. A. et al. (Org.). *Gestão de esporte e lazer*. São Paulo: Plêiade, 2011.

SUASSUNA, D.; ALMEIDA, A. Políticas públicas para o esporte e o lazer no Brasil. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 30., 2005, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPOCS, 2005.

TAFFAREL, C. N. Z. *A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física*. 1993. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

VAZ, A. F. Políticas públicas para o esporte e o lazer em Santa Catarina: reflexões e considerações. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, v. 12, n. 1, p. 89-96, 1. sem. 2001.

---

Recebido em 16 de julho de 2016.

Solicitação de correções em 17 de novembro de 2016.

Aprovado em 30 de novembro de 2016.

## Alfabetização e educação científicas: consensos e controvérsias

Fernanda Cavalcanti Vitor<sup>I, II</sup>

Ana Paula Bispo da Silva<sup>III, IV</sup>

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i249.2637>

### Resumo

Atualmente, educação científica e alfabetização científica estão estritamente relacionadas. Mesmo não sendo expressões sinônimas, nem mutuamente exclusivas, a correlação é enfatizada ao tratar-se do ensino de ciências. Assim, supõe-se que uma educação científica ideal pode promover a alfabetização científica. Entretanto, uma análise das principais referências da área mostra que tais conceitos não estão suficientemente claros quando é considerada a prática do professor. Neste artigo, apresentamos um estudo da literatura e mostramos que há uma lacuna entre propostas teóricas sobre alfabetização científica e ações reais do professor em aulas de ciências. Observamos ainda que não há consenso para afirmar quando um estudante pode ser considerado "cientificamente alfabetizado".

Palavras-chave: alfabetização científica; educação científica; avaliação.

<sup>I</sup> Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campina Grande, Paraíba, Brasil. *E-mail:* <dinacavalcanti@yahoo.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0001-7107-171X>>.

<sup>II</sup> Mestre em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campina Grande, Paraíba, Brasil.

<sup>III</sup> Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campina Grande, Paraíba, Brasil. *E-mail:* <[silva.anapaulabispo@gmail.com](mailto:silva.anapaulabispo@gmail.com)>; <<http://orcid.org/0000-0001-8465-0614>>.

<sup>IV</sup> Doutora em Ciências pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil.

### **Abstract**

#### ***Scientific literacy and scientific education: consensus and controversies***

*Nowadays, science education and scientific literacy are closely related, in spite of the fact that these expressions are not interchangeable or mutually exclusive. The correlation between these expressions lies on the fact that both deal with science teaching. Thus, it is the general belief that an ideal science education promotes scientific literacy. However, from the perspective of the educator's practice, an analysis of the main references in the field show that such concepts are not properly defined. This paper presents a study of the literature and demonstrates that there is a gap between theoretical propositions on scientific literacy and educators' real-life actions in class. This study also demonstrates that there is no consensus in establishing when a student may be qualified as 'scientific literate'.*

*Keywords: scientific literacy; science education; evaluation.*

---

### **Introdução**

De acordo com documentos da Organization for Economic Cooperation and Development (OECD, 2001), promover a alfabetização científica implica criar alternativas para o ensino e a aprendizagem das ciências de forma contextualizada, por meio de situações-problema que valorizem os conhecimentos prévios e fatos do cotidiano dos alunos. É oferecer oportunidades para construção de senso crítico e autônomo do estudante, visando prepará-lo para enfrentar os desafios da sociedade moderna dentro e fora da escola.

Do ponto de vista de documentos pedagógicos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as diretrizes curriculares, a alfabetização científica se expressa mediante o desenvolvimento de competências e habilidades argumentativas, que permitem ao estudante questionar a ciência e a tecnologia no contexto em que vive, e está diretamente relacionada à educação em ciências.

De maneira geral, a hipótese assumida por documentos econômicos e/ou pedagógicos é que uma educação em ciências de forma contextualizada levaria o estudante a entender os conceitos científicos, aplicá-los em seu dia a dia e questionar a utilização da ciência e da tecnologia em políticas públicas ou outras ações que envolvam responsabilidade social. Assim, é dado ao ensino de ciências um papel emancipatório e ao mesmo tempo influenciável por políticas governamentais de ciência, educação e tecnologia.

Sendo a alfabetização e a educação científica tão importantes, a pesquisa acadêmica atual tem se dedicado ao estabelecimento de definições e parâmetros que possam delimitar melhor, teoricamente, ideais para o ensino de ciências com vistas à alfabetização científica preconizada. No entanto, uma análise dos trabalhos relacionados a esse tema mostra

que ainda há várias lacunas, principalmente no que diz respeito às ações práticas e sua avaliação.

Neste trabalho, apresentamos uma revisão da literatura que buscou encontrar os consensos e as controvérsias entre os diferentes teóricos da área, considerando os ideais de ensino de ciências implícitos no conceito de alfabetização científica adotado.

### Alfabetização científica ou letramento científico

A expressão *scientific literacy* pode ser traduzida no Brasil como alfabetização científica ou letramento científico. Enquanto o termo *scientific* permanece relacionado à ciência mesmo após sua tradução, tendendo a diferentes interpretações de cunho histórico e epistemológico, a importação do termo *literacy* da literatura estrangeira trouxe consigo problemas, uma vez que pode ser traduzido como alfabetização ou letramento. *Literacy* significa, no dicionário, a habilidade para ler e escrever.<sup>1</sup> No entanto, no contexto atual em que vivemos, a habilidade para ler e escrever carrega vários significados que perpassam tanto os diferentes modos pelos quais a comunicação é feita quanto as circunstâncias em que ela se dá.

Segundo Kress (2005), a comunicação se dá além da linguagem comum, mas de forma múltipla (multimodo), por meio do visual e do sinestésico, pela ação. Não é possível desvincular esses modos do contexto em que ocorrem, uma vez que a comunicação é por si própria uma prática social. Para Street (1984, 2009), ensinar a habilidade de ler e escrever (*literacy*) – ou seja, ensinar a se comunicar usando os diferentes modos – carrega as intenções daquele que promove o ensino. Essas intenções podem ser de forma velada, num processo autônomo, disfarçando suas hipóteses culturais e ideológicas sob o argumento de que aprender a ler e escrever é neutro e universal. Também podem ocorrer de forma ideológica, entendendo que o comunicar-se é uma prática social que acontece sob diferentes princípios, socialmente construídos (Street, 2009). Ao tratarem de um nível de comunicação acadêmico, Lea e Street (2006) argumentam que o comunicar-se pela leitura e escrita carrega questões referentes à posição social.<sup>2</sup>

No Brasil, os termos letramento e alfabetização, quando relacionados à linguística e à educação da língua materna, mesclam-se e confundem-se sob diferentes circunstâncias (Soares, 2004). Apesar de os dois processos – letramento e alfabetização – ocorrerem de forma simultânea e serem produto do contexto social, Soares (2004) argumenta que são de natureza distinta, exigindo diferentes competências. Assim, no âmbito da aprendizagem inicial da língua, a alfabetização pode ser entendida como aquisição e apropriação em um contexto social, enquanto o letramento, como o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita nas práticas sociais (Kleiman, 1995; Grando, 2012). Soares (2009, p. 39-40) retoma

---

<sup>1</sup> Cambridge International Dictionary of English and Oxford Thesaurus Dictionary

<sup>2</sup> Soares (2004) apresenta as diferenças entre os termos inglês e francês e o contexto em que ocorreram.

a grande diferença entre *alfabetização* e *letramento*, entre *alfabetizado* e *letrado* [se necessário, reveja as p. 36, 38]: um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita [grifo do autor].

Ainda que em desacordo com a literatura sobre *literacy* no campo da educação e linguística, a comunidade de pesquisa em ensino de ciências apropriou-se do termo, atribuindo-lhe um significado de “competência em determinado campo”, no caso, as ciências naturais. Nesse sentido, traduziram-no como alfabetização ou letramento científicos.

Santos (2007) argumenta que as expressões alfabetização científica e letramento científico têm significados diferentes e estão de acordo, por exemplo, com os interesses tanto dos autores que escrevem a respeito quanto da política e economia vigentes. Mas, para esse mesmo autor, o letramento científico vai além do domínio da linguagem científica, o que ele alega ser a única proposta da alfabetização científica.

Santos (2007) considera, ainda, que por meio do letramento científico é destacada a função social das ciências e das tecnologias, pois é dito que o conhecimento científico está entrelaçado com os aspectos sociais e ambientais e que o desenvolvimento de uma educação científica acontece pelas influências entre as ciências, as tecnologias e a sociedade. Portanto, percebemos em Santos (2007) uma similaridade com a afirmação de Soares (2009), ao compreender o conhecimento científico como a competência a ser apropriada pelo aluno.

A alfabetização baseada na leitura de Paulo Freire está relacionada à necessidade emancipatória das classes dominadas (Maciel, 2011; Freire, 2015). Nesse sentido, o indivíduo alfabetizado precisa conhecer e dominar a linguagem para poder interpretar o sentido explícito e implícito dela no seu contexto social. Alguns autores se apropriam desse significado de alfabetização para o ensino de ciências, associando-o à necessidade de inclusão dessas classes no desenvolvimento técnico-científico vigente, evitando que essas sejam dominadas pela falta de conhecimento. Nesse caso, a alfabetização científica acaba por assumir intenção ideológica e de *status*, mencionadas na *literacy* de Street (1984, 2009).

O trabalho de Lorenzetti e Delizoicov (2001), em que foi adotada a expressão alfabetização científica, apresenta uma abordagem direcionada para um contexto de letramento, pois os autores argumentam que esse seria o uso que as pessoas fazem em seu contexto social da leitura e da escrita e que não é preciso saber ler e escrever para que se construam conhecimentos científicos na educação básica. Acrescentam, ainda, que o letramento transcende a alfabetização e que o letramento científico se refere “à forma como as pessoas utilizarão os conhecimentos científicos, melhorando a sua vida ou auxiliando na tomada de decisões frente a um mundo em constante mudança” (Lorenzetti; Delizoicov, 2001, p. 8).

Portanto, para esses autores, no campo das ciências naturais, alfabetização e letramento são independentes e não precisam, necessariamente, ocorrer simultaneamente.

Sasseron e Carvalho (2008, 2011a) consideram que o ensino de ciências precisa estar voltado para a construção de conhecimentos práticos que tragam benefícios aos indivíduos, à sociedade e ao ambiente, por meio da alfabetização científica ou do letramento científico.

De acordo com Teixeira (2013), essas expressões são apenas variações de vocábulos para se referir ao ensino de ciências na educação básica, portanto, não apresentam diferenças entre si, seja de sentidos, seja de especificidades, isto é, o próprio ensino de ciências já pressupõe alfabetização e letramento acerca da área.

Entendemos que *scientific literacy* é um conceito específico da área de ensino de ciências, que se apropria das discussões da área de linguística e ensino de língua materna, adotando o termo *literacy* como discutido por Street (1984) e Kress (2005), juntamente com as demandas atuais acerca do conhecimento sobre ciências. Desse modo, transforma-se num conceito que expressa uma educação científica com pretensões de que o aluno entenda a ciência e se aproprie dela. Porém, não se trata apenas de uma educação científica neutra e autônoma. O conhecimento científico precisa estar inserido num contexto sócio-histórico, de forma a tornar explícitas a ideologia e as consequências das ações que envolvem decisões técnico-científicas.

Na perspectiva de Soares (2004, 2009), o conceito corresponderia a tornar o aluno alfabetizado e letrado em ciências, uma vez que ele não só saberia acerca da área, como também a utilizaria para tomar decisões que afetem sua prática social. Dessa maneira, *scientific literacy* seria assegurar que todas as pessoas se apropriassem da ciência, independentemente de seu *status* social. Na verdade, assinala-se que o conhecimento científico deveria ser um meio para atingir a formação de indivíduos críticos com capacidades de analisar e relacionar informações e encontrar alternativas mais adiante (Teixeira, 2013).

### **Por que e para quem promover a alfabetização científica?**

Há várias inquietações no que diz respeito à renovação no ensino de ciências, divergências relacionadas, por exemplo, a por que, para quem e como oferecer ou promover seja a alfabetização científica, seja o letramento científico. Essa ideia tem que ser adotada como uma situação de urgência, pois a aprendizagem das ciências, no contexto da alfabetização científica, é considerada um direito de todos, tanto dos alunos da educação básica quanto da população em geral (Importância..., 2005). Seguindo nessa direção, teríamos uma alternativa de construir um futuro desenvolvido e sustentável.

A proposta de alfabetização científica é, portanto, a de construir conhecimentos científicos numa perspectiva mais ampla e interessante

e, por meio disso, formar indivíduos com condições de discutir sobre vários assuntos e tomar decisões diante dos fatos (polêmicos) apresentados.

Para a participação de cidadãos em debates diversos – por exemplo, que versem acerca dos avanços científicos e tecnológicos e suas influências na sociedade e no ambiente – e para seu posicionamento crítico diante dos problemas apresentados, é necessário apenas um mínimo de conhecimentos específicos, com abordagens gerais e éticas, sem a exigência de alguma especialização. Além disso, vários casos na história da ciência<sup>3</sup> demonstram que ser dotado de conhecimentos científicos específicos, como os que têm os especialistas em uma determinada área, não é garantia de decisões adequadas ou coerentes (Importância..., 2005).

Segundo Hurd (1958),<sup>4</sup> o futuro do progresso em ciência e em tecnologia na década de 1960 seria dependente de uma educação apropriada ao conhecimento de mudanças de uma revolução científica emergente. Os avanços da ciência conduziam para novos horizontes e estabeleciam novas áreas para conquistas intelectuais, o que exigiria um plano educacional para sustentar o ciclo de conquistas.

Mais esforços são demandados para escolher experiências de aprendizagem que tenham valor particular para o desenvolvimento de uma apreciação da ciência como conquista intelectual e procedimento para exploração e descobertas, ilustrando o espírito do esforço científico (Hurd, 1958).

Em outro trabalho, Hurd (1998) também argumenta que a alfabetização científica (*scientific literacy*) representa capacidades cognitivas para a utilização de informações da ciência e tecnologia em esforços humanos e para o progresso social e econômico, pois a natureza da pesquisa em ciência e tecnologia estaria focada principalmente no uso funcional em termos de aplicação para o bem-estar humano e o bem comum.

Ainda que em épocas distintas, num intervalo de 40 anos, os argumentos de Hurd (1958, 1998) representam uma visão de ciência diferente da que temos atualmente. Uma alfabetização científica que tem implícita uma visão de ciência voltada para o progresso e o avanço carrega em si um ideal positivista. Trabalhos recentes envolvendo alfabetização científica numa perspectiva crítica incluem em sua pauta o questionamento da ciência como propulsora do avanço da sociedade, diante dos males que a mesma ciência causou após a Segunda Guerra Mundial, principalmente (Santos, 2008). Essa diferença de compreensão da expressão alfabetização científica em Hurd (1958, 1998) e Santos (2008) exemplifica a intenção ideológica contida numa das formas de *literacy* discutidas por Street (1984, 2009)

Sasseron e Carvalho (2008) argumentam que o ensino de ciências deve ser promovido na perspectiva de formar cidadãos para a atual realidade, portanto, é preciso oferecer muito mais que noções ou conceitos científicos. Os alunos precisam ter a oportunidade de aprender mais sobre a ciência e a tecnologia e suas relações com a sociedade e com o meio ambiente, bem como aprender a discutir, pensar e se posicionar de forma crítica diante dos fatos demonstrados.

<sup>3</sup> Na página 124 de Garcia Palacios *et al.* (2003), é possível encontrar uma lista de problemas trazidos à tona pela ciência.

<sup>4</sup> Segundo Laugksch (2000), esse seria o primeiro artigo em que a expressão *scientific literacy* aparece.

Apesar de feitos em diferentes momentos históricos, os argumentos de Hurd (1958, 1998) e Sasseron e Carvalho (2008) para a alfabetização científica necessária são semelhantes quanto ao caráter utilitário e progressista do conhecimento científico.

Já para Auler e Delizoicov (2001), a alfabetização científica e tecnológica tem se apresentado por meio de vários significados ou abordagens, como os seguintes: popularização da ciência, divulgação científica, entendimento público da ciência e democratização da ciência. Contudo, promover a alfabetização científica na sociedade torna-se necessário em razão dos avanços científicos e tecnológicos, e democratizar esses conhecimentos é considerado fundamental.

Para Chassot (2003), entender a ciência ajudaria a ter controle e fazer previsões das transformações que acontecem na natureza, de modo que seria possível viabilizar ações em prol de uma melhor qualidade de vida. A alfabetização científica é uma forma de potencializar alternativas que busquem promover uma educação com compromisso, principalmente no ensino fundamental. Para o autor, corroborando nossa conjectura, a ciência é uma linguagem. Então, uma pessoa alfabetizada cientificamente saberia fazer uma leitura da natureza e, conseqüentemente, compreenderia melhor as manifestações do universo.

A alfabetização científica proporciona também a inclusão social, isto é, mediante esse processo a ciência seria entendida por todos, o que possibilitaria, portanto, que cada indivíduo fizesse parte do mundo, verdadeiramente. A alfabetização científica contribui para uma compreensão da ciência, dos seus procedimentos e valores, construindo uma percepção tanto das aplicações da ciência e da tecnologia, aumentando a qualidade de vida das pessoas, quanto dos seus impactos negativos, sobretudo na sociedade e no meio ambiente, facilitando, assim, a tomada de decisões diante dos fatos apresentados (Chassot, 2003).

Fourez (2003), condensando as opiniões anteriores, indica que há controvérsias quanto ao ensino de ciências e apresenta duas perspectivas relacionadas às suas finalidades: promover a alfabetização científica, buscando a formação, a inserção e o desenvolvimento de competências do cidadão na sociedade; e formar especialistas e cientistas ou construir carreiras envolvendo as ciências e as tecnologias. Porém, o autor afirma que essas duas perspectivas para o ensino de ciências – formar cidadãos ou cientistas –, apesar de serem frequentemente opostas, são consideradas complementares. Adota a opinião de que a melhor maneira para alcançar uma formação científica seria, talvez, priorizar a alfabetização científica.

Para Fourez (2003), busca-se por meio da alfabetização científica construir uma cultura de grupo ou uma cultura cidadã das coletividades, capacitando os indivíduos a se organizarem social e politicamente diante dos fatos científicos e tecnológicos expostos.

Uma conclusão parcial permite afirmar que os pesquisadores que adotaram a expressão alfabetização científica estão à procura de viabilizar a construção de conhecimentos referentes à ciência e à tecnologia, indo além da reprodução de conceitos científicos sem significados e sem

utilidade, isto é, buscam apresentar e discutir cuidadosamente os assuntos da ciência, possibilitando a compreensão de sentidos e aplicações para entender o mundo (Lorenzetti; Delizoicov, 2001). Também visam a superar o desinteresse dos alunos pelos estudos científicos e as visões deformadas do processo de construção desse conhecimento (Importância..., 2005).

De acordo com Fourez (2003), a alfabetização científica poderia atingir os seguintes objetivos: desenvolver no discente competências de entendimento do mundo técnico-científico para saber usufruir desses conhecimentos e decodificar o próprio universo, tornando-o menos misterioso, como também construir uma autonomia crítica do indivíduo na sociedade e familiarizá-lo com os avanços da ciência (*objetivos humanistas*); minimizar as discrepâncias decorrentes da falta de entendimento das ciências e tecnologias, ajudando os sujeitos a se organizarem, e oferecer meios para a participação desses em debates que necessitam de conhecimentos e de um raciocínio lógico (*objetivos sociais*); e contribuir para a participação das pessoas na produção do mundo industrializado, assim como viabilizar o desenvolvimento de vocações científicas e tecnológicas consideradas importantes à produção de bens (*objetivos econômicos e políticos*).

### Como promover e avaliar a alfabetização científica

Segundo a literatura da área, as propostas para desenvolver ou promover a alfabetização científica ou o letramento científico podem ser concretizadas por meio de práticas problematizadoras e investigativas, além da abordagem de aspectos históricos referentes à ciência-tecnologia-sociedade-ambiente (CTSA), apontando os obstáculos encontrados durante o desenvolvimento da ciência (Importância..., 2005).

Sasseron e Carvalho (2008) também apresentam as atividades investigativas e o trabalho com sequências didáticas interdisciplinares que levam à problematização, além da abordagem histórica e que envolva a relação CTSA, como ações que desenvolveriam a alfabetização científica.

Essas autoras identificam alguns pontos comuns que devem ser considerados entre as diversas definições de alfabetização científica. Esses pontos são chamados de *eixos estruturantes da alfabetização científica* e envolvem uma compreensão básica dos termos, conhecimentos e conceitos científicos, da natureza da ciência e dos fatores éticos e políticos que circulam sua prática, e das relações existentes entre ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente.

Já Santos (2007), na perspectiva de letramento científico, argumenta que por meio do enfoque ciência-tecnologia-sociedade (CTS) é possível construir uma educação científica crítica e com função social. Essa abordagem viabiliza a formação de cidadãos para participarem de decisões democráticas referentes às ciências e às tecnologias e para questionarem a ideologia dominante do desenvolvimento tecnológico.

Ainda, para o autor citado, não se trataria apenas de preparar o indivíduo para aprender a lidar com ferramentas tecnológicas ou desenvolver representações que o preparem para absorver novas tecnologias. Muito embora seja o que se tem trabalhado nas escolas, esse tipo de metodologia de ensino restringe o ensino de ciências ao conhecimento de princípios de funcionamento de aparatos tecnológicos. Para que houvesse o letramento científico, segundo Santos (2007), também seria necessária uma breve apresentação aos alunos de como o conhecimento científico está presente em diferentes recursos tecnológicos do seu dia a dia, influenciando em aspectos sociais, políticos e econômicos.

Por outro lado, Auler e Delizoicov (2001, p. 123) falam em superação de mitos por meio da reflexão e problematização dessas “manifestações da concepção de neutralidade da ciência e tecnologia”, a qual os autores consideram equivocada. A adoção da neutralidade ou não neutralidade da ciência e tecnologia proporciona encaminhamentos diferenciados ao ensino de ciências, como também, se feita de maneira indevida, pode levar a alfabetização científico-tecnológica ao reducionismo (Auler; Delizoicov, 2001).

Tais mitos identificados por esses pesquisadores são: a superioridade do modelo de decisões tecnocráticas, a perspectiva salvacionista da ciência e tecnologia e o determinismo tecnológico. Sendo assim, a alfabetização científica e tecnológica pode ser desenvolvida ou numa perspectiva reducionista, ignorando, portanto, esses mitos, limitando-se ao ensino de conceitos e de informações técnicas; ou numa perspectiva ampliada, em que é considerada uma concepção progressista da educação, isto é, a problematização desses mitos permite uma compreensão mais consistente sobre a ciência e a tecnologia e suas relações com a sociedade e com o ambiente (Auler; Delizoicov, 2001).

De acordo com Santos (2007), para uma educação científica na perspectiva de letramento científico, visando à prática social, são necessárias algumas mudanças no modelo atual de ensino de ciências que predomina nas escolas brasileiras. Tais mudanças, principalmente metodológicas, envolvem considerações relativas à natureza da ciência, à linguagem científica e aos aspectos sociocientíficos.

Contudo, implantadas essas modificações, torna-se um desafio medir o “grau” de alfabetização científica/letramento científico da população escolarizada, que precisaria ir além da aprovação em exames internacionais e convencionais. Seria preciso superar um ensino escolar das ciências descontextualizado e que trabalha por meio de resolução ritualística de exercícios, o que leva a uma maneira enfadonha e desinteressante de “aprender” sobre as ciências (Santos, 2007).

De toda forma, os alunos têm o direito de saber, mais profundamente, sobre as ciências e as tecnologias, independentemente de suas limitações. Mesmo diante de muitos obstáculos, cabe ao professor firmar um compromisso e oferecer da melhor forma possível um ensino de ciências com qualidade e responsabilidade.

Apesar de apontar a possibilidade de uma abordagem que visa à alfabetização científica, os autores lidos não esclarecem a ação do professor para atingir esse objetivo. Do nosso ponto de vista, entendemos que trabalhar com os alunos textos científicos sobre assuntos que estejam relacionados com os conteúdos vivenciados durante a aula, além dos textos dos livros didáticos, é uma forma de aprofundar os conhecimentos científicos específicos e contemplar um contexto histórico do desenvolvimento da ciência.

Considera-se interessante ainda solicitar aos estudantes, com antecedência, matérias de jornais e revistas e notícias da internet acerca dos assuntos a serem estudados. Discutir com os alunos, durante as aulas, sobre os prós e contras do uso da ciência e tecnologia, fazendo uma abordagem comparativa entre os dias atuais e décadas anteriores, poderia suscitar a curiosidade e a formação de um pensamento crítico.

Nessas circunstâncias, a alfabetização científica torna-se um conjunto de alternativas que busca favorecer a aprendizagem das ciências na educação básica, que inclui desde assuntos de interesse dos estudantes até aulas dinâmicas e atrativas, possibilitando a participação de todos.

A escola deve viabilizar ações que permitam o acesso às informações científicas, buscando interagir com os espaços considerados não formais (museus, zoológico, programas de televisão, internet etc.), indo além das bibliotecas escolares e públicas, embora essas sejam igualmente importantes. Também deve desenvolver atividades pedagógicas como aulas práticas, saídas de campo, feiras de ciências, entre outras (Lorenzetti; Delizoicov, 2001).

Espera-se que tais práticas possam colaborar na construção de conhecimentos dos alunos de maneira ampliada e questionadora. Para os professores cabe elaborar estratégias que propiciem o entendimento das ciências como parte da realidade dos alunos, ou seja, fazer com que o estudante perceba que a ciência não é um assunto distante do seu mundo e que ele consiga entender e aplicar os conceitos científicos básicos no cotidiano, desenvolvendo hábitos de um indivíduo cientificamente instruído (Lorenzetti; Delizoicov, 2001).

Para Fourez (2003), são estratégias interessantes para a ação dos professores procurar diminuir a distância entre o mundo dos cientistas e a cultura popular, proporcionar experiências com a prática de debates e desenvolver competências para transpor uma situação para outra. As disciplinas científicas são marcadas como dominantes e gestoras racionais do mundo, o que está em desacordo com a visão contextualizada de ciência. O autor argumenta que as ciências precisam considerar mais as diferenças de contextos relacionadas às posições sociais e aos aspectos externos interligados, bem como superar um ensino que acumula resultados.

Precisamos, portanto, formar indivíduos com competências mais gerais, por exemplo, "saber construir uma representação clara [...] de uma situação concreta', 'saber cruzar [...] conhecimentos padronizados das ciências e das abordagens singulares de usuários', [...] 'saber utilizar os saberes estabelecidos para esclarecer uma decisão ou um debate'" (Fourez, 2003, p. 117).

Outros julgamentos são feitos por Fourez (2003), como a supervalorização das experiências científicas, ignorando, portanto, os aspectos teóricos das ciências. Na verdade, não se discutem os objetivos da abordagem experimental, mas talvez sua prática realizada de forma errônea. De maneira também equivocada, discute-se um ensino de ciências que não viabiliza uma formação para as tecnologias, pois se diz que o mundo em que os estudantes vivem é uma tecno-natureza. Sendo assim, considerar as tecnologias como mera aplicação das ciências é contribuir para um ensino desarticulado e limitado.

Levar em consideração ainda os debates sobre as visões epistemológicas relativas ao ensino de ciências, o conteúdo dos cursos de formação de professores da área e os assuntos de ciências a serem trabalhados com os alunos de um modo geral e viabilizar, de fato, uma prática interdisciplinar são ações julgadas pertinentes, logo, são possibilidades de renovar a educação científica (Fourez, 2003). Contudo, diante dos diversos conceitos apresentados sobre a alfabetização científica e das propostas de atividades para promovê-la, entre outros tópicos, identificamos uma lacuna na literatura, ou seja, a maioria dos trabalhos pesquisados não apresenta formas de avaliar uma pessoa como alfabetizada cientificamente e, segundo Santos (2007), torna-se um grande desafio essa “medição”.

Alguns pesquisadores argumentam em seus trabalhos que, para esse tipo de análise, habilidades ou competências classificadas como indicadores da alfabetização científica podem ser conferidas por meio do discurso dos professores e dos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem das ciências (Sasseron; Carvalho, 2008, 2011a; Souza; Sasseron, 2012). O que ainda não está claro é se a avaliação em estudos de casos específicos, utilizando os indicadores, pode ser generalizada para atitudes em sociedade, ou seja, se a averiguação da construção de argumentos em atividades de sala de aula significa que os alunos poderão estender sua compreensão em casos de decisões tecnocientíficas nacionais.

### **Estado da arte sobre alfabetização científica no Brasil**

Além das principais referências sobre o tema já reconhecidas na literatura, discutidas anteriormente, foi realizado a partir de março de 2015 um levantamento de artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais que abordam a alfabetização científica entre os anos de 2010 e 2015, período em que não há registros de pesquisa semelhante à que propomos. As expressões utilizadas para a busca foram “alfabetização científica”, “scientific literacy” e “alfabetización científica”, procuradas em títulos, palavras-chave e resumos dos artigos.

A pesquisa foi feita em revistas classificadas em Qualis A1, A2, B1 e B2, de acordo com o triênio 2013-2015, avaliadas na área Educação, e que incluem a produção de trabalhos em educação, ensino de ciências, ensino por investigação, ciência e tecnologia, pesquisa e experiências/experimentação/experimentos.

Obtivemos um total de 11 revistas, entre as 35 acessadas, via Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que apresentaram os requisitos estabelecidos para a busca, e apenas 35 artigos, entre nacionais e internacionais, foram encontrados com as expressões mencionadas.

Destacamos que a maioria desses trabalhos<sup>5</sup> apresenta propostas de atividades na justificativa de desenvolver a alfabetização científica. Identificamos ainda estudos de revisão bibliográfica que discutem as principais referências internacionais e esclarecem a origem da expressão alfabetização científica e suas características. Porém, são raras as pesquisas que refletem uma avaliação que acuse a alfabetização científica do aluno.

Vários trabalhos indicaram a abordagem CTS como promotora da alfabetização científica (Auler; Delizoicov, 2001; Importância..., 2005; Santos, 2007; Sasseron; Carvalho, 2008, 2011a, 2011b), na perspectiva de superar tanto o desinteresse dos alunos pelos estudos científicos quanto as visões deformadas do processo de construção do conhecimento científico e tecnológico. Porém, na busca feita entre 2010 e 2015, apenas o trabalho de Watanabe *et al.* (2010) apresentou esse enfoque por meio de um exemplo prático. Outros propõem a realização de atividades extraclasses e a interdisciplinaridade (Lorenzetti; Delizoicov, 2001; Watanabe *et al.*, 2010; Milaré; Alves Filho, 2010).

Já no trabalho de Aires e Lambach (2010), foram abordados os pressupostos da alfabetização científica e tecnológica numa perspectiva freireana em um curso de formação continuada de professores. Segundo os autores, trata-se de uma estratégia interessante para superar uma educação bancária – a memorização de conteúdo – e possibilitar a formação cidadã, assim como procurar valorizar as relações entre os conteúdos específicos e o contexto social, econômico, cultural do qual os estudantes fazem parte.

Por outro lado, outros pesquisadores (Oliveira, 2010; Buch; Schroeder, 2013) destacam o desenvolvimento de um Clube de Ciências em que são realizadas atividades em laboratório didático ou experimentos em laboratório. As atividades fazem parte de uma proposta que reúne um conjunto de ações que visam à dinamização, buscando, portanto, proporcionar um espaço de oportunidades para os alunos desenvolverem habilidades científicas e construir conhecimentos.

No trabalho de Gadéa e Dorn (2011), há um incentivo para ensinar ciências por meio de atividades experimentais logo nas séries iniciais da educação básica a fim de viabilizar o desenvolvimento da alfabetização científica. Parte-se do pressuposto de que pelo processo interativo os conceitos são compreendidos de forma mais clara, mesmo nas séries iniciais.

Encontramos, ainda, trabalhos que se restringem à revisão de literatura (Sasseron; Carvalho, 2011a; Teixeira, 2013) e outros que investigam os indicadores da alfabetização científica, propostos por Sasseron e Carvalho (2008, 2011b), mediante a análise do discurso apresentado por estudantes e professores em sala de aula (Souza; Sasseron, 2012; Vilela-Ribeiro; Benite, 2013; Escodino; Góes, 2013; Ramos; Sá, 2013; Vinturi *et al.*, 2014).

<sup>5</sup> Apresentamos aqui apenas a análise dos trabalhos em periódicos nacionais. A análise completa encontra-se na dissertação em desenvolvimento.

De modo geral, os trabalhos analisados enfatizam que os professores precisam promover atividades que: viabilizem e incentivem a interdisciplinaridade e a investigação; contemplem assuntos atuais, mas valorizem o contexto histórico das ciências e das tecnologias; trabalhem conteúdos que façam parte da realidade do aluno; e permitam a discussão e a socialização de ideias. Tais ideias poderiam contribuir para uma prática diferenciada, transformadora e direcionada para uma educação científica de qualidade nas escolas públicas e particulares do Brasil, podendo, portanto, desenvolver um ensino de ciências no contexto da alfabetização científica.

### Considerações finais

As leituras realizadas permitiram-nos estabelecer algumas conclusões sobre o tema alfabetização científica. Uma delas é quanto à diferenciação entre alfabetização e letramento. Percebemos que o letramento científico faz com que o indivíduo se torne participativo, ativo e crítico, com entendimentos básicos relacionados às ciências e às tecnologias e com domínio de conceitos científicos. Os pesquisadores que trabalham com a expressão alfabetização científica também consideram que uma pessoa alfabetizada cientificamente tem capacidade de atuar diante de situações polêmicas apresentadas que abrangem a ciência, a tecnologia e a sociedade.

Uma vez que a alfabetização científica envolve conhecer as relações entre ciência, tecnologia e sociedade, ela deve ser entendida dentro de um contexto histórico. A natureza do conhecimento científico e os fins a que ele se propõe tiveram diferentes conotações em períodos em que o próprio ensino passou por reformulações. O ensino e a ciência estiveram imersos em paradigmas diferentes do que temos agora. Portanto, não é possível equiparar o estímulo à alfabetização científica da década de 1980, período de Guerra Fria, com o do século 21. Nesse século, a alfabetização científica pensada pelo ensino de ciências deve incluir as questões éticas relacionadas à ciência e enfatizar seus aspectos socioculturais e econômicos, sobrepondo-os aos conhecimentos de conteúdos científicos.

Especificamente no Brasil, a alfabetização científica também se mescla com a popularização da ciência, entendendo-se, dentro do referencial freireano, que alfabetizar é democratizar e democratizar é popularizar (Auler; Delizoicov, 2001; Santos, 2008; Aires; Lambach, 2010).

Nesse sentido, a alfabetização científica encontra paralelos na abordagem CTS (ou CTSA) e na história da ciência, ao propor, como nessas outras duas abordagens, uma formação que questione a visão progressista e linear da ciência (Oliveira; Silva, 2012; Santos; Mortimer, 2001; Gil Perez *et al.*, 2001). Do mesmo modo, a alfabetização científica encontra as mesmas dificuldades que essas duas abordagens quando se trata da sala de aula.

Há várias propostas de como fazer, mas poucas efetivamente realizadas, e quase nada avaliado de forma a esclarecer se as ações locais intencionais, como intervenções em sala de aula, visitas a ambientes não formais etc., podem levar o estudante a estender seus conhecimentos para tomadas de decisões de cunho tecnocientífico.

Assim, ainda que haja consenso em torno da alfabetização científica e da educação científica enquanto possíveis caminhos para a formação de cidadãos, permanece vaga sua efetividade em sala de aula.

---

### Referências bibliográficas

- AIRES, J. A.; LAMBACH, M. Contextualização do ensino de química pela problematização e alfabetização científica e tecnológica: uma possibilidade para a formação continuada de professores. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, jan./abr. 2010. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/rbpec/article/download/2182/1582>>.
- AULER, D.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científico-tecnológica para quê?. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 1-13, jun. 2001.
- BUCH, G. M.; SCHROEDER, E. Clubes de ciências e alfabetização científica: concepções dos professores coordenadores da rede municipal de ensino de Blumenau (SC). *Experiências em Ensino de Ciências*, Cuiabá, v. 8, n. 1, p. 72-86, abr. 2013.
- CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 22, p. 89-100, 2003.
- ESCODINO, D. A.; GÓES, A. C. S. Alfabetização científica e aprendizagem significativa: situação de alunos de escolas estaduais do Rio de Janeiro com relação a conceitos de biologia molecular. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 563-579, 2013.
- FOUREZ, G. Crise no ensino de ciências? *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 109-123, 2003.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- GADÉA, S. J. S.; DORN, R. C. Alfabetização científica: pensando na aprendizagem de ciências nas séries iniciais através de atividades

experimentais. *Experiências em Ensino de Ciências*, Cuiabá, v. 6, n. 1, p. 113-131, mar. 2011. Disponível em: <[http://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo\\_ID136/v6\\_n1\\_a2011.pdf](http://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID136/v6_n1_a2011.pdf)>.

GARCIA PALACIOS, E. M. et al. *Introdução aos estudos CTS (ciência, tecnologia, sociedade)*. 2003. Disponível em: <[http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/kenia/materiais/Livro\\_CTS\\_OEI.pdf](http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/kenia/materiais/Livro_CTS_OEI.pdf)>.

GIL PÉREZ, D. et al. Para uma imagem não deformada do trabalho científico. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 7, n. 2, p. 125-153, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v7n2/01.pdf>>.

GRANDO, K. B. O letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituação e relações de escolarização. In: ANPED SUL: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3275/235>>.

HURD, P. D. Scientific literacy: its meaning for American schools. *Educational Leadership*, Washington, n. 16, p. 13-16, Oct. 1958.

HURD, P. D. Scientific literacy: new minds for a changing word. *Science Education*, n. 82, p. 407-416, 1998.

IMPORTÂNCIA da educação científica na sociedade actual. In: CACHAPUZ, A. et al. (Orgs.). *A necessária renovação do ensino das ciências*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 19-34. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Daniel\\_Perez36/publication/291833015\\_A\\_Necessaria\\_Renovacao\\_do\\_Ensino\\_das\\_Ciencias/links/572b4e5608ae2efbfbdd2f7.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Daniel_Perez36/publication/291833015_A_Necessaria_Renovacao_do_Ensino_das_Ciencias/links/572b4e5608ae2efbfbdd2f7.pdf)>.

KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRESS, G. *Before writing: rethinking the paths to literacy*. London: Routledge, 2005.

LAUGKSCH, R. C. Scientific literacy: a conceptual overview. *Science Education*, v. 84, n. 1, p. 71-94, 2000.

LEA, M. R.; STREET, B. V. The "academic literacies" model: theory and applications. *Theory Into Practice*, Columbus, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 37-50, jun. 2001.

MACIEL, K. F. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, 2011.

MILARÉ, T.; ALVES FILHO J. P. Ciências no nono ano do ensino fundamental: da disciplinaridade à alfabetização científica e tecnológica. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 101-120, maio/ago. 2010.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *Knowledge and skills for life: first results from PISA 2000*. Paris: OECD Publications, 2001.

OLIVEIRA, M. A. Alfabetização científica no clube de ciências do ensino fundamental: uma questão de inscrição. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 11-26, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epec/v12n2/1983-2117-epec-12-02-00011.pdf>>.

OLIVEIRA, R. A.; SILVA, A. P. B. *História da ciência e ensino de física: uma análise meta-históricográfica*. In: PEDUZZI, L. O. Q.; MARTINS, A. F. P.; FERREIRA, J. M. H. (Orgs.). *Temas de história e filosofia da ciência no ensino*. Natal: Ed. da UFRN, 2012. p. 41-64.

RAMOS, L. C.; SÁ, L. P. A alfabetização científica na educação de jovens e adultos em atividades baseadas no programa mão na massa. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 123-140, maio/ago. 2013.

SANTOS, W. L. P. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 32, p. 474-492, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a07v1236.pdf>>.

SANTOS, W. L. P. Educação científica humanística em uma perspectiva freireana: resgatando a função do ensino de CTS. *Alexandria: Revista de Educação em Ciências e Tecnologia*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2008.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Tomada de decisão para ação social responsável no ensino de ciências. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 7, n. 1, p. 95-111, 2001.

SASSERON, L. H. *Alfabetização científica no ensino fundamental: estruturas e indicadores deste processo em sala de aula*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 333-352, 2008.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011a.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Construindo argumentação na sala de aula: a presença do ciclo argumentativo, os indicadores de alfabetização científica e o padrão de Toulmin. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 17, n. 1, p. 97-114, 2011b.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>.

SOARES, M. O que é letramento e alfabetização. In: SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 27-60

SOUZA, V. F. M.; SASSERON, L. H. As interações discursivas no ensino de física: a promoção da discussão pelo professor e a alfabetização científica dos alunos. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 18, n. 3, p. 593-611, 2012.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. The future of 'social literacies'. In: BAYNHAM, M.; PRINSLOO, M. *The future of literacy studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009. p. 21-37.

TEIXEIRA, F. M. Alfabetização científica: questões para reflexão. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 19, n. 4, p. 795-809, 2013.

VILELA-RIBEIRO, E. B.; BENITE, A. M. C. Alfabetização científica e educação inclusiva no discurso de professores formadores de professores de ciências. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 19, n. 3, p. 781-794, 2013.

VINTURI, E. F. et al. Sequências didáticas para a promoção da alfabetização científica: relato de experiência com alunos do ensino médio. *Experiências em Ensino de Ciências*, Cuiabá, v. 9, n. 3, p. 11-25, dez. 2014.

WATANABE, G. et al. Articulação centro de pesquisa: escola básica: contribuições para a alfabetização científica e tecnológica. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 1-9, 2010. Disponível em: <[http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/11917/art\\_CARAMELLO\\_Articulacao\\_Centro\\_de\\_Pesquisa\\_Escola\\_Basica\\_contribuicoes\\_2010.pdf?sequence=1](http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/11917/art_CARAMELLO_Articulacao_Centro_de_Pesquisa_Escola_Basica_contribuicoes_2010.pdf?sequence=1)>.

---

Recebido em 6 de abril de 2016.

Solicitação de correções em 8 de novembro de 2016.

Aprovado em 29 de novembro de 2016.

## A categoria da práxis em *Pedagogia do Oprimido*: sentidos e implicações para a educação libertadora\*

Sandra Maria Gadelha de Carvalho<sup>I, II</sup>  
Paulo Martins Pio<sup>III, IV</sup>

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i249.2729>

### Resumo

Os ensaios freireanos encontrados em *Pedagogia do Oprimido* se concretizam na relação teórico-prática e inovam-se associando o conceito de práxis à educação, a qual está a serviço da libertação, fundada na criatividade, no diálogo, na reflexão, na conscientização e em ações dos homens sobre a realidade visando a sua transformação. Na perspectiva de contribuir para a reflexão sobre o vínculo entre práxis e educação, o presente estudo, teórico-bibliográfico, tem como principal propósito identificar e analisar os sentidos da categoria práxis na obra *Pedagogia do Oprimido*. Debruçando nosso olhar investigativo sobre a obra em questão e dialogando com os escritos de Sánchez Vázquez (1977), Marx (2007), Konder (1992), entre outros, observamos a preponderância, nos sentidos de práxis propiciados por Freire, do caráter político, possibilitador do processo de conscientização dos homens e orientador de suas ações sobre o mundo real com vistas à sua transformação. A práxis em Freire remete à ideia de um conjunto de práticas visando à transformação da realidade e à produção da história. O que nos leva a crer que é sobre o tripé formado pela transformação de uma realidade injusta, pela transformação baseada na crítica dessa realidade e pelo seu conhecimento que Freire, a exemplo de Sánchez Vázquez (1977), elabora uma noção de práxis histórica e social.

Palavras-chave: educação libertadora; práxis; Pedagogia do Oprimido.

\* O presente artigo é resultante da pesquisa de mestrado intitulada *A práxis em Pedagogia do Oprimido: lições pedagógicas e políticas* apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino da Universidade Estadual do Ceará (Uece).

<sup>I</sup> Universidade Estadual do Ceará (UECE), Limoneiro do Norte, Ceará, Brasil. E-mail: <sandragade@yahoo.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-0759-2788>>.

<sup>II</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil.

<sup>III</sup> Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: <paulupio@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-6279-9773>>.

<sup>IV</sup> Mestre em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Limoneiro do Norte, Ceará, Brasil.

### **Abstract**

#### ***The category of praxis in Pedagogy of the Oppressed: meanings and implications for a libertarian education***

*The essays of Paulo Freire's Pedagogy of the Oppressed come to life in the connection between theory and practice and they innovate by associating the concept of praxis to the field of education. In turn, education is employed as a mean to reach freedom, based on creativity, reflection, awareness, and people's attitudes towards real life, and striving to transform it. Adding to the discussion vis-à-vis the connection between praxis and education, this theoretical and bibliographic paper intends mainly to identify and analyze the meanings assumed by the category of praxis in Pedagogy of the Oppressed. Scrutinizing Freire's book and dialoguing with the works of Sánchez Vázquez (1977), Marx (2007), Konder (1992), among others, the predominance of the political nature in the meanings of praxis offered by Freire is made visible; this political nature of the concept enables the consciousness-raising process and guides people's attitudes towards the real world, aiming at changing it. Praxis in Freire's conception invokes the idea of a set of practices that focus on altering reality and on creating history. Ultimately, this study suggests that Freire, based on Vazquez (1977), crafted a notion of social and historical praxis that is supported by a tripod that includes the transformation of an unjust reality, the transformation motivated on the critical view of said reality, and also the knowledge of said nature.*

*Keywords: libertarian education; praxis; Pedagogy of the Oppressed.*

---

### **O contexto de Freire**

Partindo do pensamento freireano de que a leitura de um texto demanda o conhecimento do contexto social a que se refere, concebemos como enriquecedor e importante iniciar este artigo revisitando o plano de fundo histórico-social em que *Pedagogia do Oprimido* foi escrito e descrevendo sucintamente a proposta educativa da obra em análise.

Nascido em 1921, o pernambucano Paulo Reglus Freire vivenciou os reflexos da crise econômica de 1929, conhecendo a pobreza e a fome. Com os esforços de sua mãe, conseguiu uma bolsa de estudos em Recife, capital pernambucana. Coursou a faculdade de direito, mas não exerceu a advocacia (Gadotti, 1996; Souza, 2001).

Em 1947, Freire teve contato com a educação de adultos, nas Zonas dos Mocambos, em Pernambuco. Juntamente com as professoras, elaborou críticas aos métodos da época baseados em cartilhas infantilizadas que não valorizavam os saberes resultantes das experiências desses indivíduos. Defendeu a necessidade de uma educação de adultos fundamentada na consciência da realidade por parte dos alfabetizando, no conhecimento

de si próprio e dos problemas sociais que os afligem e combateu a ideia de educação reduzida ao ato de conhecer e identificar letras, palavras e frases (Gadotti, 1996).

No início dos anos de 1960, Freire, com estudantes, educadores e outras pessoas preocupadas com a promoção da educação das classes populares e com a tomada e elevação da consciência, funda o Movimento de Cultura Popular (MCP), em Recife. A pretensão era desenvolver uma proposta educativa genuinamente brasileira. "A prática que se buscou implementar visava aproximar a intelectualidade da população, travando um diálogo em que a disposição do intelectual era a de aprender com o povo, despindo-se de todo espírito assistencialista" (Saviani, 2007, p. 316).

O êxito do trabalho realizado pelo MCP de Recife, cuja experiência serviu de base para o pensamento desenvolvido por Freire, juntamente com os resultados obtidos em seus trabalhos no estado do Rio Grande do Norte, onde 300 trabalhadores foram alfabetizados em 45 dias, tornou-se peça publicitária da secretaria de educação daquele estado e impressionou profundamente a opinião pública. Em consequência, o trabalho de Freire ganhou projeção nacional, levando-o ao cargo de coordenador do Plano Nacional de Alfabetização, criado entre 1963 e 1964 (Beisiegel, 2010; Saviani, 2007).

Nesse cenário, o método Paulo Freire tornou-se referência entre os movimentos envolvidos na prática da educação popular no País. Por suas características, pela notável simplicidade, pela coerência entre as práticas cotidianas e as perspectivas teóricas e pela defesa da necessidade da conscientização das camadas populares, o método surge como instrumento de atuação para os diversos grupos e movimentos sociais envolvidos na luta por políticas educacionais voltadas para adolescentes, jovens e adultos iletrados e pela construção de uma sociedade brasileira mais justa (Beisiegel, 2010).

O percurso de vida de Freire, enquanto homem e educador, foi circunscrito pelo clima perverso e antidemocrático do regime militar que se abatia no Brasil. Com a deflagração do golpe militar em 1964, interromperam-se os trabalhos e reprimiu-se a mobilização que vinha sendo feita em torno da cultura e da educação popular (Brandão, 2007; Gadotti, 1996).

Durante esse período, dada sua ação política de alfabetizar conscientizando, Freire foi considerado subversivo, perseguido e exilado. No exílio, dedicou-se à redação de *Pedagogia do Oprimido*. Freire resgata e descreve no livro *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (1992) todo o processo que resultou na obra *Pedagogia do Oprimido*. Assim ele diz:

Foi vivendo a intensidade da experiência da sociedade chilena, da minha experiência naquela experiência, que me fazia re-pensar sempre a experiência brasileira, cuja memória viva trouxera comigo para o exílio, que escrevi a *Pedagogia do Oprimido* entre 1967 e 1968. (Freire, 1992, p. 27).

As ideias presentes em *Pedagogia do Oprimido*, como o respeito pelas diferentes culturas, o respeito ao contexto em que se está inserido, e a crítica à invasão cultural, são elementos inicialmente experimentados por Freire no Brasil e intensamente vividos em suas experiências no exílio. Beisiegel (2010, p. 83-84) sugere que Paulo Freire escreveu esse livro “numa fase de inquietações intelectuais, de muito estudo e de intensa procura de novas e talvez mais abrangentes explicações para os desafios que encontrar a na prática educativa”.

Diante da concepção tradicional de educação escolar, denominada por Freire de educação bancária,<sup>1</sup> ele propõe a educação problematizadora que considera a essência humana dos educandos, impulsiona a problematização e compreensão da realidade, na perspectiva de uma sociabilidade fundada na práxis. A educação problematizadora implica um constante empenho na desmitificação e no ato de desvelamento da realidade. Ela se faz num “esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham” (Freire, 2013, p. 100).

Em *Pedagogia do Oprimido*, advoga-se uma concepção e prática de educação que parte de um contexto concreto, objetivando entendê-lo, atendê-lo e responder as suas necessidades. Advoga-se também que se parta simultaneamente da teoria como propiciadora desse entendimento profundo e crítico. Proposição esta já reveladora de práxis.

Paulo Freire apresenta uma pedagogia que tem como fonte geradora a desconstrução da “ordem” social injusta e opressora. Portanto, trata-se de uma proposta educativa forjada pela e na práxis vivida social e historicamente e que requer a inserção crítica das massas em sua realidade, em busca de sua transformação. Para Freire (2013, p. 52), um dos sentidos da práxis é “ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.

Segundo o educador, a formação revolucionária, transformadora da ordem social, econômica e politicamente injusta, é possibilitada pela conscientização das massas populares por meio de um método pedagógico dialógico. “Dialógico porque vai da realidade à consciência, da consciência à realidade, em um movimento esclarecedor e transformador” (Gutiérrez, 1988, p. 108); trata-se de uma forma de investigar o pensamento dos homens referido à realidade, “investigar seu atuar sobre a realidade, que é a sua práxis” (Freire, 2013, p. 136).

Dessa forma, a teoria pedagógica de Paulo Freire, fundada no diálogo, na reflexão e na ação transformadora da realidade, objetiva a construção coletiva da consciência crítica da humanidade mediante uma práxis libertadora e revolucionária. Portanto, a pedagogia freireana se concretiza na relação teoria-prática, inovando ao alocar o conceito de práxis, de tradição marxista, voltado para a análise do modo de produção capitalista, relacionando-o à educação e orientando-o à luta pela humanização, desalienação e afirmação dos homens, contribuindo, dessa forma, para o processo de emancipação humana.

<sup>1</sup> Na perspectiva de Freire, a educação bancária ou também depositária “se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (Freire, 2013, p. 80). Os educandos, oriundos das classes oprimidas, são desrespeitados na sua condição humana, desumanizados em seus saberes e experiências.

Diante desse esboço, debruçaremos, a seguir, o nosso olhar sobre os sentidos da práxis contidos em *Pedagogia do Oprimido*, na perspectiva de que este estudo propicie o fortalecimento da categoria da práxis como indispensável na compreensão do movimento do real, tendo como horizonte o construto de uma educação libertadora, direcionando nossas atividades cotidianas e práticas educativas para o rompimento com a lógica do excludente, opressora do capital, e todas as suas ideologias e pedagogias.

Esta pesquisa não só é um exercício de compreensão do entendimento de Freire sobre a citada categoria, como também é subsídio para os estudos acerca da relação entre filosofia e educação e apresenta contribuições para a reflexão do vínculo entre práxis e educação. Pois, afinal, defendemos que "a educação é práxis, do contrário não é educação" (Gutiérrez, 1988, p. 108).

### Sentidos freireanos da práxis

A referência à práxis na obra *Pedagogia do Oprimido* é uma constante em todo seu corpo. Ao longo de seus quatro capítulos, é recorrente a evocação da práxis por parte do autor. O educador pernambucano, na busca por propiciar maior reflexão sobre a categoria em relevo, aplica-lhe conotações que, a nosso ver, objetivam colocá-la em destaque, explicar seu sentido e justificar sua amplitude dentro de sua proposta educativa.

Como se observa no conjunto de citações, Freire, na obra analisada, ora evoca a categoria da práxis de forma isolada, ora a utiliza de forma adjetivada: práxis libertadora, práxis autêntica, práxis revolucionária e práxis verdadeira. Para ele:

Não basta saberem-se numa relação dialética com o opressor [...]. E preciso, enfatizemos, que se entreguem à *práxis libertadora*. (Freire, 2013, p. 49, grifo nosso).

O desvelamento do mundo e de si mesmas, na *práxis autêntica*, possibilita às massas populares a sua adesão. (Freire, 2013, p. 229, grifo nosso).

A *práxis revolucionária* somente pode opor-se à práxis das elites dominadoras. E é natural que assim seja, pois são quefazeres antagônicos. (Freire, 2013, p. 169, grifo nosso).

[...] através de uma *práxis verdadeira* superam o estado de objetos, como dominados, e assumem o de sujeito da história. (Freire, 2013, p. 216, grifo nosso).

*Práxis* que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação. (Freire, 2013, p. 127, grifo nosso).

A alusão à práxis aparece pela primeira vez nessa obra, precisamente no capítulo destinado à justificativa da pedagogia do oprimido (capítulo 1), de uma forma bastante coerente com a educação problematizadora defendida por Freire. Antes de qualquer tentativa de definição, o educador cita a práxis em meio a questionamentos levantados acerca da situação econômica-social-cultural em que as massas populares se encontram.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (Freire, 2013, p. 43, grifo nosso).

No processo de busca pela libertação dos homens, Freire aloca a práxis como condição e fundamento da ação, da luta, no sentido de rompimento com a idealização, bem como de revelação do teor alienante imposto pela relação opressor/oprimido. Para Freire, é essencial que os oprimidos descubram o opressor e se organizem para lutar pela libertação deles, pela superação desse regime.

No entanto, o conhecimento e reconhecimento dessa relação dialética, por si só, não basta, não favorece o processo de busca por libertação. A descoberta não pode se dar apenas no campo da consciência, mas também não poderá acontecer exclusivamente pela prática/ação, correndo o risco de se tornar ativismo puro. É fundamental que seja uma ação "associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis" (Freire, 2013, p. 72), "é preciso, enfatizemos, que se entreguem à práxis libertadora" (Freire, 2013, p. 49), que se assuma o desafio da educação como prática de liberdade, ou seja, que se lute pela formação humana voltada para a certificação da liberdade, da humanidade, da capacidade de entender, de transformar e de criar.

### **Práxis libertadora**

Para libertar-se, Freire (2013) indica ser essencial, por parte dos homens, a compreensão de suas necessidades, de sua concretude e dos complexos que formam as relações sociais. O que não se trata de "explicar às massas, mas em dialogar com elas sobre a sua ação" (Freire, 2013, p. 55) e sobre a realidade, na perspectiva de promover a inserção crítica em sua realidade "através da práxis, pelo simples fato de nenhuma realidade se transformar a si mesma" (Freire, 2013, p. 55).

A autêntica libertação "não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (Freire, 2013, p. 93). Sem práxis, "é impossível a superação da contradição opressor-oprimido" (Freire, 2013, p. 52).

A luta por liberdade equivale a tornar o homem um ser ativo em relação ao meio e suas circunstâncias, um ser que produz mudanças, transformações em sua consciência e em sua realidade. Portanto, a luta por liberdade torna-se práxis, não a práxis metafísica de Platão (1991) como forma de participação da realidade ideal, mas a práxis política e histórica.

Na obra analisada, Freire destaca a necessidade de um processo de conscientização do ser humano ou uma forma crítica e reflexiva de abordar o mundo, que o afirme como sujeito da práxis. Esse processo

aparece inserido numa proposta pedagógica e crítica voltada a atender as massas populares, no que se refere à descoberta da realidade opressora e ao nível da afirmação de um compromisso com a transformação prática de tal realidade.

Ao relacionar o princípio filosófico da práxis à realidade para arquitetar, por meio de uma proposta educativa, formas de romper com a ideia de manter a realidade como ela é, ou seja, ao defender a existência do homem enquanto ser histórico e social, inserido no mundo em constante transformação, Freire supera Hegel (1992), para quem a práxis não passa de um momento do processo de autoconsciência do absoluto. Em seu idealismo absoluto, Hegel (1992) entende que o pensar e o agir dos homens sobre seu contexto histórico não devem se ocupar com a transformação de sua realidade. Sua filosofia, portanto, é discordante da concepção de práxis enquanto atividade (trans)formadora.

Ao apresentar a *Pedagogia do Oprimido*, como pedagogia humanista e libertadora, Freire afirma que, em seu primeiro momento, “os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação” (Freire, 2013, p. 57). Reside aqui a negação da existência de um processo de conscientização fora da práxis, isto é, fora da ação e reflexão como unidades dialetizadas que vão permanentemente (trans)formando o ser humano e seu mundo real.

Na obra em destaque, Freire alerta que, ao defender a reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não se pretende desenvolver um jogo divertido de intelectualidade. Para ele, “a reflexão, se realmente reflexão, conduz a prática” (Freire, 2013, p. 73) e, “se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica” (Freire, 2013, p. 73).

Esclarece ainda que, defendendo a “práxis, a teoria do fazer” (Freire, 2013, p. 172), ele não está “propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão se dão simultaneamente” (Freire, 2013, p. 173) e não podem dar-se sem a ação e a reflexão dos outros, se o compromisso da ação dos homens for o da libertação.

Com essa pedagogia alçada na unidade dialética da ação-reflexão, Freire assimila um conceito de práxis que impulsiona a superação do dualismo ação (prática) *versus* reflexão (teoria), que perpassa a história das tendências pedagógicas e que na sociedade capitalista ganha a forma de antinomia capital-trabalho. Com essa superação, Freire se aproxima da visão de Konder (1992), para o qual a teoria e a prática são elementos interligados, interdependentes. Na obra em análise, Freire apresenta uma práxis educativa constituída enquanto reflexão e ação dos homens sobre o mundo, empenhados em transformá-lo.

A práxis libertadora freireana sucede a tomada de consciência da realidade alicerçada na dialética anúncio-denúncia do contexto histórico-social da América Latina nos anos de 1960-1970, países dependentes, oprimidos, subalternos e inseridos na periferia do capitalismo mundial (Borges, 2013).

O pensamento de Freire remete à práxis um sentido de atividade questionadora, sugestiva, crítica e também prática, pois visualiza a libertação não somente na abstração, mas em sua objetivação, plasmada nas transformações do homem com a realidade e entre si. Supera o estado de alienação e de inércia imposto pelas relações hegemônicas e opressoras do sistema capitalista.

Corroborando com o pensamento acima, Rossato (2010) assinala que Freire compreende práxis como uma estreita relação estabelecida “entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora” (p. 325).

Por fim, o sentido de práxis, quando adjetivada por Freire de libertadora, alia-se à interpretação de Sánchez Vázquez (1977) sobre a segunda tese de Feuerbach elaborada por Marx (2007). Nesta obra, a práxis é entendida como uma atividade/ação transformadora, mas ao mesmo tempo teórico (reflexão)-prática (ação). Teórica sem ser essencialmente contemplativa, pois a teoria é a guia da ação e a prática é a ação guiada pela teoria. A teoria não existe à revelia da práxis.

Dito de outra forma, a práxis em Freire remete a uma ação orientada pela teoria que se remete à ação transformadora/libertadora. A práxis aparece significando o “fazer e o saber reflexivo da ação” (Kronbauer, 2010, p. 23). Refere-se a uma atividade prática, imbuída de conhecimentos, reflexões e questionamentos, com vista a ações transformadoras da realidade e do próprio homem.

### **Práxis autêntica**

Na perspectiva de combater a educação bancária, o estado de depósito de arquivo ao qual os homens foram historicamente submetidos, Freire, no livro em análise, propõe uma educação mediada por uma autêntica práxis educativa, pelo saber autêntico, que pretende transformar a mentalidade das massas, do oprimido, e visa sua inserção crítica no mundo, como transformadores dele, sujeitos ativos, criativos, incompletos, seres de opção, livres para atuar e usar suas faculdades. Para ele, o “desvelamento do mundo e de si mesmas, na práxis autêntica, possibilita às massas populares a sua adesão” (Freire, 2013, p. 229) à luta pela libertação, pelo processo de humanização.

A proposta educativa de Freire (2013, p. 52) baseia-se na práxis autêntica, que não é “blá-blá-blá”, nem ativismo, mas ação e reflexão”, que é prática de libertação. Implica a negação do homem enquanto ser teórico, abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, vazio e abstraído das relações sociais. Semelhante a Marx (2007), Freire quer situar o homem e seu fenômeno educacional junto às relações sociais e à história da sociedade. Intenciona afirmar a vocação ontológica do homem de humanizar-se. Ser humano, tornar-se humano é uma tarefa sem fim, processo infinito de construção, de formação/educação e reconstrução de si; é busca pelo que ainda não se é.

Cabe lembrar que a "reflexão que se propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstração, nem sobre este mundo sem homens, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente" (Freire, 2013, p. 98). Na medida em que os homens vão refletindo, conjuntamente, sobre si e sobre seu mundo, eles aumentam o campo de sua percepção, destacam os percebidos e voltam sua reflexão sobre eles.

No contexto da educação problematizadora, alçada na e pela práxis autêntica, Freire ressalta que a ação do educador "deve estar infundida da profunda crença nos homens" (Freire, 2013, p. 86). Desse modo, reconhece a necessidade de estabelecer entre educador e educando uma relação comunicativa, interativa, dialógica e de companheirismo que propicie a humanização de ambos. Conforme o autor citado, o pensar e o agir do educador somente ganharão autenticidade na autenticidade do pensar e do agir dos educandos, mediatizados pela realidade, pela solidariedade e pelo diálogo. O pensar e o agir de um devem coadunar-se no pensar e no agir do outro, ou seja, a ação de ambos deve ser orientada pela reflexão coletiva.

A proposta educativa elaborada pelo educador pernambucano de "caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade" (Freire, 2013, p. 97). É coerente, portanto, com a vocação ontológica e histórica dos homens, "como seres que não podem autenticar-se fora da busca" (Freire, 2013, p. 101). Esse movimento da busca, do vir a ser, do ser mais, é histórico e tem seu ponto de partida e objetivo localizados no sujeito. Na verdade, trata-se do movimento de humanização dos homens.

Falar em humanização em Freire é entendê-la como itinerário que possibilita aos homens tomar consciência de si mesmos, de seu pensar e de suas atitudes; desenvolvimento de todas as potencialidades humanas na perspectiva de atender as necessidades coletivas. Recorrendo a Pierre Furter, o educador pernambucano assinala que o humanismo está baseado "em permitir a tomada de consciência de nossa plena humanidade, como condição e obrigação: como situação e projeto" (Furter, 1966, *apud* Freire, 2013, p. 117). Nesse sentido, Freire registra que a educação autêntica "não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B" (Freire, 2013, p. 116). O papel do educador, na perspectiva apontada, passa a ser o de atuar, o de lutar com as massas populares visando à recuperação de sua humanidade roubada, tendo como mediador o diálogo. Sem isso, não é possível práxis autêntica nem para A nem para B.

O reconhecimento dos homens como seres inacabados, inconclusos e históricos fez Freire entender que educação é um quer fazer permanente e coletivo. "Permanentemente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis" (Freire, 2013, p. 102). Portanto, a defesa de uma autêntica práxis educativa, diferente da educação "bancária", "imobilista", "fixista", em *Pedagogia do Oprimido*, tem como pressuposto a necessidade de uma concepção de educação envolvida numa relação orgânica com o contexto

histórico e social. Por sua vez, correspondente à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade.

Diante do exposto, acreditamos que o sentido da práxis autêntica defendida por Freire a revela como aquela que está a serviço do processo de humanização. Essa ideia se entrelaça com o pensamento de Soares (2007), que coloca a práxis como eixo central da verdadeira elevação humana sobre sua própria desumanidade. Mostra-se compatível com a vocação ontológica e histórica de ser mais do homem. Nessa esteira, a práxis autêntica apresentada por Freire na obra analisada cria, forma e auto(trans)forma a essência humana. Torna-se o alicerce, a égide sobre a qual se desenvolve o processo histórico de promoção da humanidade dos homens.

### Práxis revolucionária

Refletindo sobre suas práticas vivenciadas no Brasil e no Chile, Freire elabora uma proposta educativa que tem como compromisso central a libertação humana, construída no diálogo e na luta por transformações sociais. Ele, em *Pedagogia do Oprimido*, quer afirmar que a consciência de transformação da realidade e de educação só se obtém por meio da práxis revolucionária.

Portanto, encontramos, na obra citada, ideias pedagógicas voltadas para a práxis que se quer revolucionária. Segundo o educador pernambucano, “não há revolução com verbalismos, nem tão pouco ativismo, mas com práxis, com reflexão e ação incidindo sobre as estruturas a serem transformadas” (Freire, 2013, p. 169).

Ao articular práxis à revolução, Freire (2013, p. 169) descreve a impossibilidade de ter “a manipulação, a sloganização, o ‘depósito’, a condução, a prescrição,<sup>2</sup> como constituintes da práxis revolucionária. Precisamente porque o são da dominadora”. Também reafirma que a educação bancária não está a serviço dos interesses das massas populares e coloca a práxis revolucionária em oposição ao quefazer dominador, “práxis” não autêntica. Em sua percepção, a práxis revolucionária se opõe ao quefazer das elites dominadoras; e é natural que assim seja, pois são quefazeres antagônicos (Freire, 2013). O quefazer revolucionário é humanista, já o quefazer opressor não o é, objetiva-se na absolutização da ignorância das massas (Freire, 2013).

Por outro lado, Freire (2013) defende que o quefazer revolucionário é um processo de profundas e radicais transformações – implica dizer, fundado no processo de humanização e que remete para as intervenções do homem social no mundo real. A primeira radicalização, segundo Freire, é o combate ao assalto desumanizante da palavra.

Ele indica que o desvelamento do mundo da opressão se instaura pela reconquista do direito de pronunciar o verbo, pelo questionamento, pela dúvida. “Esse processo só pode ser construído na sua dialogicidade, *com* e jamais para o povo. É busca, desejo, esperança e luta de todos que, em comunhão, fazem sua história de libertação” (Schnorr, 2001, p. 73).

<sup>2</sup> A manipulação, a sloganização, o “depósito”, a condução, a prescrição são características apresentadas por Freire da educação bancária.

Atento às contribuições de Marx (2007) na terceira Tese de Feuerbach, em que se afirma a necessidade de os educadores se educarem, Freire (2013) entende que é pela relação dialógica entre lideranças e massas (educador e educandos), mediada pelos conhecimentos que ambos possuem e problematizam, que se afirma a liberdade uns dos outros. A revolução educativa e cultural proposta por Freire implica a compreensão de que o líder, o educador, não é dono do saber e não deve impor seus conhecimentos ao povo, mas é aquele capaz de aprender enquanto ensina, que se autoafirme liberto, propiciando coletivamente a liberdade de outras pessoas, pois, afinal, “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 2013, p. 71).

Em comunhão não há dominação, não há opressor e oprimidos, mas igualdade para todos. Assim, os homens exercem sua práxis em plenitude, resgatam o direito à palavra, revolucionam, rompem as estruturas de uma sociedade injusta e desigual. Dessa coerência, decorre a práxis revolucionária dos educandos e educadores numa ação transformadora, tornando a história um devir constante.

Conscientes e cointencionados à realidade, lideranças e massas se encontram como sujeitos do ato de conhecer a realidade de forma crítica, desvelando-a; assumem seu lugar no mundo real. Assim, Freire (2013) dignifica educadores e educandos, líderes revolucionários e massas populares como sujeitos do fazer educativo. Desse modo, o trabalho educativo, no sentido amplo, presente na obra em análise, vem contribuir para o processo revolucionário, antes mesmo de a transformação ocorrer, ao somar formação humana e luta política.

Sousa Júnior (2010, p. 31) assinala que:

A revolução é autotransformação do homem, é práxis humana, atividade finalista que intervém transformando as circunstâncias em relação com as quais o homem se constrói. Uma nova consciência só será possível se houver uma transformação do homem, e esse homem transformador, a partir do qual pode surgir a nova consciência, apenas através de um movimento prático revolucionário é que poderá emergir historicamente. Desnecessário lembrar que o homem novo e a nova consciência são interdependentes e ambos se constroem no processo educativo da práxis revolucionária.

A revolução, portanto, atua como atividade transformadora das circunstâncias e contribui para os processos educativos dos homens. Daí, pode-se reafirmar que o trabalho educativo de Freire colabora significativamente para o processo revolucionário, uma vez que prima pelas transformações das circunstâncias opressoras e desumanizantes, na perspectiva de desenvolver, de formar um homem não alienado.

Nesse quadro, reconhecemos que Freire (2013) ingressa sua práxis na esfera da luta política, favorecendo o desenvolvimento da consciência política “enquanto processo de reconhecimento dialético e intersubjetivo que impele a práxis” (Torres, 1979, p. 23).

A práxis educativa de Freire, se quer revolucionária, aparece associada a um contexto histórico, social e político conturbado, alienante, opressor

e altamente desumanizante. Suas contribuições teóricas e práticas visam favorecer os homens, em geral, e as massas populares, em específico, no intuito de se constituírem em seres para si e lutarem por sua liberdade, pela emancipação da humanidade.

A nosso ver, Freire (2013) atribui à práxis revolucionária um papel político-educativo fundamental para o processo de formação ampla do homem. Ele nos ajuda a entender que a educação deve partir da realidade para compreender o homem e ser posta a seu serviço, que seu objetivo deve ser a compreensão e a interpretação do papel dos homens no mundo. Por isso, a prática educativa torna-se um ato político, pois ela pode mostrar ou ocultar a realidade.

Portanto, a práxis revolucionária em Freire (2013) implica a denúncia da opressão e o anúncio de novas possibilidades feitas de maneira crítica, reflexiva, criativa e coletiva contra as estruturas de opressão, como o imperialismo e o patriarcado; a reafirmação de homem enquanto um ser em permanente processo de desenvolvimento e de aprendizagem; e a elucidação dos alcances políticos da ação educativa.

### **Práxis verdadeira**

Para Freire (2013, p. 108), os homens se fazem, (trans)formam-se “na palavra, no trabalho e na ação-reflexão”. Ele entende que as ações do homem sobre a natureza e o mundo social, ou seja, sobre a realidade em geral, implicam criação, objetivação. Sendo elas guiadas pela práxis verdadeira, expressada pela palavra, pelo trabalho e pela ação-reflexão do mundo e do próprio homem, criam o domínio da cultura e da história, tornam-se fonte de conhecimento crítico, reflexivo e criativo, revelando, assim, o caráter ontocriativo do processo histórico de (trans)formação do homem.

Contudo, na realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, pode-se constatar a negação e a inversão da práxis (Freire, 2013).

Cientes desse fato, os opressores para dominar “não têm outro caminho senão negar às massas populares a práxis verdadeira. Negar-lhes o direito de dizer suas palavras, de pensar certo” (Freire, 2013, p. 170), de perceber criticamente o mundo, de elevar sua consciência em torno da realidade opressora, desumana. Se essa realidade, produto da ação dos homens, “na ‘inversão da práxis’, se volta sobre eles e os condiciona” (Freire, 2013, p. 51), implicando a existência dos que oprimem e dos que são oprimidos, cabe a estes lutar por sua libertação e transformação da realidade opressora mediante a práxis.

A “inversão da práxis” atua como semeadora da alienação, não só das relações sociais e políticas, mas também daquelas que envolvem a atividade produtiva do trabalho. É comprada sua força de criar, de produzir, que significa a venda de si mesmo, de sua práxis, de sua humanidade.

Na contramão da recusa e da inversão da práxis, Freire aponta, na obra em relevo, que transformar a realidade opressora é tarefa histórica dos homens. Fazendo-se necessária a luta por sua libertação. Daí, o esforço sério, profundo e coletivo no processo de conscientização/humanização dos homens por meio de uma práxis verdadeira que os faça desmitificar a realidade e superar o estado de objetos, de dominados, assumindo o papel de sujeitos da história. Alertamos que o processo de humanização, reclamado por Freire, mesmo orientado pela práxis verdadeira, não é algo simples e homogêneo.

A práxis verdadeira, à qual Freire se refere, “opõe-se às ideias de alienação e domesticação, gerando um processo de atuação consciente que conduza a um discurso sobre a realidade para modificar esta mesma realidade” (Rossato, 2010, p. 325). Conscientes (superado o estado de alienação), os homens vão desvelando a necessidade de exercerem “um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta” (Rossato, 2010, p. 237). Essa mudança qualitativa da percepção histórica do mundo, “que não se realiza fora da práxis, não pode jamais ser estimulada pelos opressores, como um objetivo de sua teoria da ação” (Freire, 2013, p. 207).

Daí a importância de permitir, incentivar e propiciar aos homens, não como privilégio, mas como seu direito universal, a ação de proferir, de dizer a palavra verdadeira. Freire nos aponta que se trata da palavra que (trans)forma e recria o mundo. Para ele, “não há palavra verdadeira que não seja práxis” (Freire, 2013, p. 107). Esta “sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (Freire, 2013, p. 127). Então as atividades realizadas pelos homens, como seres da práxis, implicam fonte de (trans)formação, de criação, o que não ocorre com os demais animais.

A libertação histórica, portanto, visa à superação das alienações que se opõem ao ser, ao combate às tentativas de inverter e negar aos homens o verdadeiro sentido da práxis. Pelo diálogo, pelo trabalho e pela ação-reflexão dos homens em coletividade, forja-se sua própria conscientização e as dos demais homens, brota a necessidade e o reconhecimento da transformação da realidade injusta. Logo, a conscientização vai se “aprofundando na práxis criadora de uma sociedade nova” (Freire, 2013, p. 215), de uma nova realidade.

Diante dos termos apresentados, ao tratar da práxis verdadeira, Freire (2013) remete a um caráter criativo da práxis humana. Nesse sentido, ele vai ao encontro do pensamento de Paulo Netto e Braz (2010), no qual identificam a práxis enquanto revelação do homem como ser criativo e autoprodutivo. Como seres da práxis, dizem os autores mencionados, os homens são produto e criação da sua autoatividade.

Nessa perspectiva, Sánchez Vázquez (1977, p. 247) nos diz que do “ponto-de-vista da práxis humana, total, que se traduz na produção ou autocriação do próprio homem, a práxis criadora é determinante, já que é exatamente ela que lhe permite enfrentar novas necessidades, novas situações”. O ser humano encontra-se em um constante movimento

criativo provocado pelas necessidades cotidianas, pelas novas situações ou problemas enfrentados. Mesmo tendo encontrado uma solução para determinada situação ou problema, não lhe é suficiente repeti-la eternamente, pois ela terá validade até o momento em que novas situações passem a exigir adequações ou outras soluções. Criar, pois, é a mais vital necessidade humana, porque só criando o homem vai fazendo o mundo e constituindo-se.

A expressão criativa relacionada à práxis verdadeira se faz válida não apenas porque carrega implícita a autoafirmação do ser humano enquanto sujeito do mundo e a transformação da realidade, mas pela relação direta que guarda com a própria aquisição de conhecimento, possibilitada no desenvolvimento das práticas pedagógicas sugeridas pelo autor do livro em análise.

No contexto de uma práxis educacional libertadora, humanista, reflexiva e revolucionária, criar supõe a não sujeição a formas mecânicas, aos depósitos, às repetições e às memorizações, práticas comuns da escola tradicional. "Nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros" (Freire, 2013, p. 81). Nessa perspectiva, a expressão criadora é, em síntese, a possibilidade de oferecer aos educandos, aos homens em geral, alternativas renovadas e permanentes. É o aspecto que diferencia a concepção "bancária" de educação da concepção libertadora.

Por fim, Freire (2013), ao conceber o homem como ser de vocação ontológica e histórica de ser mais e ao relacionar a expressão criativa com práxis, aproxima-se do sentido de práxis proporcionado por Kosík (1976), enquanto revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, que cria a realidade e a compreende em sua totalidade. Assim, o referido autor remete a uma ideia de práxis enquanto atividade que historicamente cria a realidade e o homem e reafirma a práxis enquanto atividade/ação essencialmente criativa.

### **Considerações finais**

Na obra analisada, Freire se arma de uma teoria da ação dialógica, reflexiva e problematizadora que favorece a luta contra propostas de formação/educação enrijecida pela burocracia, pelo dirigismo, distante da realidade, descontextualizada, não passível de reflexão e verticalizada, desconectada da totalidade dos processos educativos. Instrumentaliza a luta em defesa de processos formativos alçados nos princípios da humanização, os quais devem ultrapassar os muros das instituições incumbidas dessa missão, devem abranger a vida em todos os seus aspectos, tendo que favorecer a compreensão de que não se é objeto e sim sujeito. Por fim, Freire vem ponderar sobre a necessidade de se lutar por mudanças sociais, pela reafirmação da vocação onto-histórica dos homens de ser mais, de se fazerem seres históricos e sociais, de se constituírem sujeitos da práxis.

Práxis, em *Pedagogia do Oprimido*, é entendida como reflexão sobre ação em determinado contexto, lugar e espaço, com vistas à transformação da realidade e dos processos de resgate e de formação da humanidade. Freire entende a práxis em sua amplitude. Não a reduz somente à prática social, pois se trata de uma categoria totalizante e ativa que, além de incluir o contexto social, contempla as práticas econômicas, políticas, ideológicas e teóricas. Nesse sentido, Freire não a entende como categoria inerte, exânime, desvanecida do real e inconsciente.

As leituras nos auxiliaram no entendimento de que a práxis referenciada na obra *Pedagogia do Oprimido* nasce da coerência entre a palavra e a ação dos homens, em geral, e, em específico, dos educadores e líderes revolucionários. Surge como palavra viva, dinâmica, que diz e transforma o mundo real, que flui da ação, do fazer história e da historicidade dos homens.

Na perspectiva de Freire, os educadores devem compreender a educação mediante a realidade social do ser humano, colocando-a, assim, a serviço do processo de humanização do homem, desmascarando, desmitificando e escamoteando a realidade. Por isso, a defesa de uma educação comprometida politicamente com as massas populares. As opções políticas dos educadores se apresentam nas suas ações, princípios e métodos empregados. Pronunciar a palavra, para Freire, é pronunciar o mundo, é definir o lugar na história enquanto sujeito – que é agente, ser da práxis e, por sua vez, homem teórico-prático.

No decorrer desta análise, compreendemos que, segundo Freire, não pode haver dicotomia entre teoria e prática. Para o educador, o pensar e o agir estão intrinsecamente vinculados. É na ação e reflexão, na palavra e no agir. É pela ação dialógica que se chega à tomada de consciência da situação vivida. No tocante à práxis, o pensamento freireano supera a oposição ou a contradição teoria e prática, situando na realidade concreta do ser humano, ou melhor, da atividade humana, o poder de transformação da realidade e do próprio ser humano. É uma dialética que conduz a uma ação prática no processo que leva ao conhecimento da realidade a ser transformada. A práxis, vista desse modo por Freire, é um produto histórico-social do ser humano, situado no mundo, em um processo contínuo de transformação.

As ideias de Freire defendem o estabelecimento da unidade entre ação-reflexão e realizam a denúncia do sistema capitalista como perverso, desumano, excludente, opressor. Os fenômenos histórico-sociais não somente no Brasil, mas em toda a América Latina nas décadas de 1960 e 1970, são percebidos por Freire sob a perspectiva da contradição opressor-oprimido, com base em uma visão de ser humano contextualizada em seu meio social, lugar por excelência da práxis.

Ao afirmar sua crença nos homens, Freire nos ensina que, enquanto houver seres humanos e, portanto, história, a humanização, o encontro dos homens com a sua essência, a consagração da vocação ontológica do homem poderão tornar-se fato. Trata-se, a nosso ver, da ideia de homem que, pelo conjunto de suas práticas, produz, simultaneamente, objetos

e a si mesmo em resposta à necessidade do próprio ser humano de se constituir como tal, na cotidianidade da vida histórico-social.

Freire coloca a práxis como o foco central para se chegar à verdadeira assunção humana sobre sua própria desumanidade. Assim, a práxis se traduz em fonte abundante para que os homens conheçam sua verdadeira condição, ou melhor, os fundamentos ontológicos de sua existência.

Ao relacionar a categoria filosófica da práxis à realidade, Freire visa romper com a ideia de mundo imutável, ou seja, defende a existência do homem inserido no mundo em constante transformação; remete à práxis num sentido de atividade questionadora, sugestiva, reflexiva e prática, que objetiva a libertação dos homens do estado de alienação, da inércia diante das relações determinadas pela classe dominante, hegemônica e opressora do sistema capitalista. Dito de outra forma, Freire refere-se à práxis como ação transformadora e libertadora, como atividade prática, alicerçada em conhecimento, questionamentos e reflexões com vistas às ações transformadoras da realidade e do homem, propiciando a esse o direito de fazer sua história de libertação.

Em síntese, Freire, didaticamente, destaca a práxis, justifica sua amplitude e importância dentro da proposta educativa da *Pedagogia do Oprimido*. Para isso, ele a qualifica como: 1) práxis libertadora – constituída pela superação do dualismo entre ação e reflexão e refere-se a uma atividade prática, orientada pela teoria que se remete à ação transformadora da realidade, por sua vez, libertadora do homem; 2) práxis autêntica – promove, cria, forma e auto(trans)forma a essência humana, está a serviço do processo histórico de promoção da humanidade; 3) práxis revolucionária – implica o desvelamento do mundo da opressão pelo diálogo com os oprimidos, com vista ao reconhecimento dos seres humanos como seres de busca, do ser mais; 4) práxis verdadeira – revela o caráter criativo e autoprodutivo da práxis humana. Origina na ideia de homem enquanto produto e criação de sua autoatividade.

Diante dessas considerações, compreendemos que se prepondera, nos sentidos de práxis para Freire, seu caráter político, possibilitador do processo de conscientização dos homens e orientador de suas ações sobre o mundo real, com vistas à sua transformação.

A práxis em Freire remete ainda à ideia de um conjunto de práticas visando à transformação da realidade e à produção da história. O que nos leva a entender que é sobre o tripé formado pela transformação de uma realidade injusta, pela transformação baseada em uma crítica dessa realidade e pelo seu conhecimento que o citado autor, assim como Sánchez Vázquez (1977), elabora uma noção de práxis histórica e social. Reconhecemos em Freire a concepção de que a objetivação da práxis humana, o resultado da ação transformadora do homem sobre a realidade, é o legado, a herança deixada ao assumirem os homens seu papel na história. A história da humanidade, nessa perspectiva, torna-se a da práxis humana.

Portanto, compreendemos que de modo geral encontramos, na obra em estudo, sentidos e significados de uma práxis que promove a união da relação dialética entre ação e reflexão sobre a realidade transformadora

das condições reais de opressão, alienação e dominação, por isso, libertadora; uma práxis desveladora da realidade e, ao mesmo tempo, fonte perene do processo contínuo de (re)construção, de formação/educação do homem, ou seja, do processo de humanização dos homens; uma práxis articulada à revolução, a profundas e radicais transformações, dando ênfase para a ação dialógica e política junto às massas populares na perspectiva de sua conscientização, de sua inserção crítica na realidade; e, ainda, de uma práxis humana verdadeiramente criativa, que, em síntese, é o oferecimento aos homens de permanentes oportunidades de renovação de sua vida, de suas práticas sociais, produtivas, educativas e políticas, de novas aprendizagens, de novas invenções enquanto sujeito da história.

---

### Referências bibliográficas

- BEISIEGEL, C. R. *Paulo Freire*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010. (Coleção Educadores).
- BORGES, V. *A reconstrução de uma ética pedagógica libertadora à luz de Paulo Freire*. Curitiba: CRV, 2013.
- BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GADOTTI, M. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996.
- GUTIÉRREZ, F. *Educação como práxis política*. São Paulo: Summus, 1988.
- HEGEL, G. W. F. *A fenomenologia do espírito*. São Paulo: Nova Cultural, 1992. (Os Pensadores).
- KONDER, L. *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- KOSÍK, K. *Dialética do concreto*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KRONBAUER, L. G. Ação-reflexão. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 23-24.
- MARX, K. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Tradução de Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 611-613.

PAULO NETTO, J.; BRAZ, M. Economia política: uma introdução crítica. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIO, P. M. A práxis em Pedagogia do Oprimido: lições pedagógicas e políticas. 2015. 105f. Dissertação (Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino) – Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central, Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2015.

PLATÃO. Diálogos. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os Pensadores).

ROSSATO, R. Práxis. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 325-327.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHNORR, G. M. Pedagogia do oprimido. In: SOUZA, A. I. (Org.). *Paulo Freire: vida e obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2001. p. 69-100.

SOARES, R. Apontamentos críticos contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis. In: JIMENES, S. et al. (Org.). *Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis: uma coletânea de estudos classistas*. Fortaleza: Ed. da UECE, 2007. p. 29-45.

SOUSA JÚNIOR, J. *Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

SOUZA, A. I. Educação e atualidade brasileira: a emersão do povo na história. In: SOUZA, A. I. (Org.). *Paulo Freire: vida e obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2001. p. 33-68.

TORRES, C. A. *A práxis educativa de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1979.

---

Recebido em 11 de maio de 2016.

Solicitação de correções em 10 de novembro de 2016.

Aprovado em 1º de dezembro de 2016.

## Dando voz às crianças: percepções acerca do papel da dimensão afetiva na atividade pedagógica\*

Helga Loos-Sant'Ana<sup>I, II</sup>

Priscila Mossato Rodrigues Barbosa<sup>III, IV</sup>

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i249.2639>

### Resumo

Este artigo apresenta parte de um estudo, de caráter exploratório e qualitativo, que teve como objetivo investigar representações de crianças acerca da relação afetiva estabelecida com seus professores, bem como suas percepções a respeito de como essa relação implica na aprendizagem escolar. Os participantes foram 12 crianças da 4ª série do ensino fundamental oriundas de uma escola municipal de Curitiba (Paraná, Brasil), com idade média de 10 anos. O delineamento metodológico foi pautado em três instrumentos: desenhos com histórias, produzidos pelas crianças; histórias inacabadas, a serem completadas pelas crianças; entrevista semiestruturada, na qual se buscou identificar os significantes predominantes no discurso das crianças. Como resultados, cinco categorias de representações foram obtidas: (1) atenção, conversa e ajuda; (2) afeto, carinho e estima; (3) momentos divertidos e de proximidade; (4) desejo de aprender; (5) desejo de ensinar. Análises de conteúdo, bem como estudos individualizados de cada participante, permitiram observar que tais categorias se manifestam na relação entre as crianças e seus professores por meio de variados formatos, sendo que o investimento afetivo dos professores em seus alunos é percebido por estes últimos como de importância capital para o desencadeamento de processos motivacionais e cognitivos necessários à aprendizagem.

Palavras-chave: afetividade; interação professor-aluno; aprendizagem escolar.

\* O artigo refere-se a uma parte da dissertação de mestrado intitulada *Representações de crianças sobre a relação afetiva com seus professores: uma contribuição para a compreensão do desejo de aprender*, de Priscila Mossato Rodrigues Barbosa, apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

<sup>I</sup> Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil. *E-mail*: <helgaloos@yahoo.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0003-3892-6928>>.

<sup>II</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil.

<sup>III</sup> Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil. *E-mail*: <priscilamrb@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0001-7054-6736>>.

<sup>IV</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil.

### **Abstract**

#### ***Giving voice to children: insights on the role of affectivity in pedagogical activity***

*This paper presents part of an exploratory and qualitative study that investigated children's depictions of the affective relationship they established with their teachers and their perceptions of the implications of this relationship in the learning process. The participants in the study were 12 children in the fourth grade, with an average of ten years and from a local elementary school (in Curitiba, Paraná). Three tools guided the methodological outline: stories drawn and conceived by the children; unfinished stories to be completed by the children; and semi-structured interviews used to identify significant elements in the children's discourse. As a result, five categories of description arose: (1) attention, dialogue and support; (2) affectivity, kindness and esteem; (3) funny moments and togetherness; (4) desire to learn; (5) desire to teach. The analysis of the content and the observation of each participant demonstrated that these categories appear in the teacher-student relationship through various means of interaction and that students perceive the teacher's affective investment as something of paramount importance, capable of unleashing the motivational and the cognitive processes needed in learning.*

*Keywords: affectivity; teacher-student relationship; school learning.*

---

### **Introdução**

Nos processos de aprendizagem escolar, encontra-se um tipo particular de interação: a relação do educando com o professor. Este ocupa a importante função de mediar o vínculo das novas gerações com os diversos objetos de conhecimento disponibilizados nesse espaço institucional. No presente trabalho, a criança que se situa no ambiente escolar foi colocada em foco, uma vez que nos primeiros anos de escolarização a relação pedagógica é centrada em um adulto que ensina à criança e deseja que ela aprenda. Essa dinâmica evoca a intersubjetividade e diversos afetos se manifestam – entre eles, os desejos de ensinar e de aprender que emergem (ou não) nessa interação.

Parte-se do pressuposto de que as crianças constroem representações acerca das relações afetivas que experienciam nesse tipo de situação. A escuta a respeito de tais percepções e representações construídas sobre o papel do professor nesse contexto concede à criança a possibilidade de ocupar um lugar legitimado como alguém que pode dizer algo sobre si e sobre os fenômenos que vivencia. Ao pesquisador, conforme mencionam Dias e Campos (2015), oferece-se a oportunidade de apreender a voz das

crianças na singularidade de suas tessituras (Carvalho; Müller, 2010) e o modo como vivem seu tempo nos espaços educativos.

Azevedo e Betti (2014) apontam que, ao se considerar que as crianças podem ser produtoras de conhecimento, é necessário procurar novas formas de gerar, interpretar e apresentar os dados. Além disso, enfatiza-se aqui um fator adicional que corrobora a necessidade de se buscar maneiras alternativas de geração de informações em pesquisas desse tipo: as representações construídas pelas crianças são carregadas de significação e, embora uma parte dessa significação possa ser captada por meio de diferentes formatos e codificações compartilháveis, alusões indiretas ao(s) objeto(s) representado(s) são frequentes. Por isso, a escolha dos instrumentos metodológicos deve contemplar a possibilidade da emergência de processos projetivos – os quais podem indicar elementos subjetivos de grande relevância para a compreensão da dinâmica em questão.

As considerações realizadas até aqui justificam o delineamento do presente estudo, o qual objetivou conhecer a base dos laços inter-relacionais que se estabelecem entre crianças e professores no processo pedagógico e suas possíveis repercussões no desejo de aprender. A seguir, são apresentados alguns dos fundamentos teóricos que o respaldam.

### **A relação indissolúvel entre os aspectos afetivo-emocionais e a atividade cognitiva**

Em três importantes referenciais presentes no paradigma interacionista de abordagem dos processos de desenvolvimento e aprendizagem caracteristicamente humanos, encontra-se grande valorização da dimensão afetiva. Sem a pretensão de expor de forma aprofundada as concepções acerca de como aspectos intelectivos e afetivo-emocionais se inter-relacionam nas teorias psicogenéticas de Henri Wallon (1879-1962), Lev Vigotski (1896-1934) e Jean Piaget (1896-1980), nem de discutir as convergências e eventuais divergências entre os referidos pensadores – pois não é o foco deste trabalho –, serão apresentados brevemente indicadores de reconhecimento sobre o fato de a afetividade desempenhar importantíssimo papel nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Faz-se interessante, apenas, mencionar o resgate realizado por alguns autores contemporâneos, por exemplo Loos (2007) e Souza (2011), acerca de como a cisão histórica entre afetividade e cognição, tratadas enquanto instâncias distintas da psique, tem sido prejudicial para a compreensão científica da natureza humana em geral. Wallon, Vigotski e Piaget são aqui citados justamente por haverem tentado, cada qual ao seu modo – e coerentemente com uma visão interacionista –, combater tal dicotomia.

Wallon indicou o papel estruturante do âmbito afetivo-emocional no começo da vida de uma criança. Para esse autor, a emoção organiza a vida psíquica inicial e antecede as primeiras construções cognitivas, sendo que posteriormente, ao longo do desenvolvimento, dá-se uma alternância

de preponderância entre cognição e afetividade enquanto reguladores da atividade infantil. A pessoa é, assim, um todo completo que integra os três campos funcionais indicados pelo autor (afetivo, motor e cognitivo), representando, assim, a unidade do ser (Galvão, 2010; Souza, 2011).

Coerentemente com uma visão monista, defendida por Vigotski, a vida emocional está intimamente ligada a outros processos psicológicos e ao desenvolvimento da consciência de modo geral. A unidade indissolúvel composta por elementos internos e externos ao sujeito constitui o que esse autor chama de *vivência* – ou, segundo o próprio Vigotski, *perezhivanie* (1998, 2004). O termo refere-se ao modo como uma pessoa experiencia emocionalmente as interações em seu meio. Na *vivência*, forma-se um interjogo entre os diversos aspectos intrínsecos a um indivíduo – destes entre si e destes com os vários aspectos do meio exterior, os quais também interagem entre si –, que estão presentes, direta ou indiretamente, em cada situação experienciada pelo sujeito (Loos; Sant’Ana, 2007).

A criança é parte do meio, está inserida nele e com ele forma uma unidade. *Perezhivanie* ou *vivência* representa, assim, a indivisibilidade da unidade composta por características da pessoa e da situação, enfatizando a totalidade e a unicidade do desenvolvimento psicológico infantil. Tal conceito é extremamente útil, uma vez que reúne o que cada pessoa e o que cada contexto trazem em si, elementos esses que são atualizados dialeticamente no momento específico de cada interação.

Já na abordagem de Piaget, fica evidente que todo comportamento contém, necessariamente, dois aspectos: o cognitivo e o afetivo. O primeiro refere-se a um aspecto estrutural da inteligência e o segundo a um aspecto “energético”, que engloba as emoções, os sentimentos, as tendências e a vontade, garantindo o “combustível” motivacional necessário às realizações no plano cognitivo (Souza, 2003). O autor buscou superar a dicotomia entre inteligência e afetividade ao distinguir comportamentos orientados a objetos e comportamentos orientados às pessoas (Tassoni, 2008). Para Piaget, era indiscutível o papel essencial da afetividade, pois sem ela não haveria interesses, necessidades, motivações; em consequência, as interrogações ou problemas não poderiam ser formulados e não haveria inteligência (Souza, 2011).

A afetividade relaciona-se à sensibilidade – ao se deixar sentir o mundo, afetar-se por ele, em suas variadas possibilidades de interação. Conforme Araújo (2009, p. 201), “[...] quando tecemos a relação de coexistência e de interdependência existente entre os diversos perceptos, dos tons de suas singularidades, descortinamos a vastidão dos vãos de nosso universo sensível [...]”. Assim, para o referido autor, o *educar* é explicitado “como ação teórico-vivencial que implica a fruição da sensibilidade; como um rito vivo de iniciação aos saberes e sentires, aos sentidos humanos” (p. 201). Afirma-se, aqui, que é essa sensibilidade, vivenciada nas interações com o que existe ao redor – pessoas, objetos, ideias, etc. –, que modula a capacidade de se apropriar e (re)significar o mundo; isto é, o potencial e o desejo de aprender. Assim sendo, o ato de educar deve ser o de criar

condições para que essa sensibilidade flua, tornando os educandos abertos e receptivos ao que se tem para compartilhar. O vínculo primeiro se dá, justamente, com a pessoa do educador, como atestam os testemunhos das crianças mostrados na seção a seguir.

## Metodologia

### *Participantes*

Participaram do presente estudo 12 crianças, com idade média de 10 anos, as quais foram selecionadas por meio de sorteio entre os alunos de duas turmas da 4ª série do ensino fundamental de uma escola pública de Curitiba/Paraná (PR). A coleta de dados se deu na própria escola, em sessões individuais realizadas em um ambiente reservado. Antes da coleta propriamente dita, houve um período de observação no ambiente escolar, de modo que as crianças pudessem se familiarizar com a presença da pesquisadora.

### *Instrumentos*

Foram utilizados três instrumentos,<sup>1</sup> que associaram o método verbal à realização de desenhos:

1. *Desenhos com histórias*, adaptado do Procedimento Desenhos-Estórias com Tema (D-ET), desenvolvido por Trinca (1997): o sujeito faz um desenho considerando o tema proposto e verbaliza uma história; em seguida, responde ao pesquisador fornecendo esclarecimentos ("inquérito"), sendo finalmente incentivado a intitular sua produção. Cada participante do estudo confeccionou quatro desenhos envolvendo a si mesmo, sua professora e sua sala de aula e criou histórias para seus desenhos.
2. *Histórias para completar*: consiste em inícios de histórias em torno de uma dada temática, os quais são contados à criança para que ela imagine uma continuação. Esse instrumento foi desenvolvido tendo como base a adaptação feita por Cruz (1987) da técnica denominada *Méthode des Histories à Completer*, de autoria de Madeleine Backes Thomas. Apresentaram-se sete pequenos inícios de histórias, versando sobre o tema em estudo, que foram completados livremente pelas crianças.
3. *Entrevista semiestruturada*: realizada por meio de um roteiro inicial com nove perguntas básicas, sendo o papel do pesquisador incentivar os sujeitos a explicarem, o máximo possível, o que pensam sobre a função do professor em sua aprendizagem escolar.

---

<sup>1</sup> Os instrumentos descritos foram previamente testados em um estudo-piloto aplicado a um número reduzido de sujeitos (três), os quais não participaram do estudo propriamente dito, com o objetivo de se avaliar sua eficácia.

### *Aspectos éticos*

Esta investigação foi previamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade à qual está vinculada, tendo sido respeitados todos os cuidados éticos previstos, incluindo a coleta do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos pais ou responsáveis pela criança integrante do estudo. A fim de garantir o anonimato dos participantes, eles são designados apenas por sua primeira inicial na descrição dos resultados.

### *Análise de dados*

Com o objetivo de *compreender* relações, valores, atitudes, crenças, hábitos e representações, considerando o conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, é que se faz a opção pela pesquisa qualitativa (Minayo, 2011, 2012). As estratégias qualitativas atuam com a matéria-prima das vivências e, por esse motivo, os dados foram desse modo aqui tratados. Buscou-se identificar significantes e representações que predominaram em relatos e demais produções das crianças e, assim, foram extraídas e organizadas categorias do tipo emergentes. Tal procedimento se orientou pela análise temática em três etapas, proposta por Minayo (2011): *pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados obtidos e interpretação*. As categorias extraídas procederam-se, no material original, as análises frequenciais que resultaram em diagramas, tornando possível a visualização dos resultados do grupo como um todo. Cada categoria foi, na sequência, analisada pormenorizadamente, mostrando-se o tipo de conteúdo que emergia em cada uma delas. No presente texto, parte significativa dessa análise é apresentada, exemplificando-se com extratos de protocolo representativos de tais conteúdos. Adicionalmente, foram realizados estudos individualizados, os quais contêm uma síntese descritivo-interpretativa do percurso de cada uma das 12 crianças ao longo de toda a coleta de dados. Aqui, apenas a título de exemplo, é apresentado um dos estudos individualizados.<sup>2</sup>

### **Resultados e discussão**

No que diz respeito ao primeiro instrumento aplicado (Desenhos com histórias), os desenhos das crianças receberam um título, o qual foi acompanhado de pequenas histórias por elas criadas. Esse material sofreu o mesmo tipo de tratamento que os demais, de caráter verbal, provenientes dos outros instrumentos (Histórias para completar e Entrevista semiestruturada).

Inicialmente, assumiu-se uma postura mais exploratória e descritiva do que interpretativa em relação a tais dados. Em um segundo momento, contextualizado pelas histórias e em conjunto com os demais instrumentos nas análises individuais, empreendeu-se um esforço mais direto

<sup>2</sup> Para acesso ao estudo completo, com toda a fundamentação teórica, demais resultados e sínteses descritivo-interpretativas, bem como discussão, ver a dissertação de Priscila Mossato Rodrigues Barbosa.

na construção de sentidos, buscando-se respeitar os limites e a parcialidade inerentes ao fato de se tratar de uma pesquisa específica, cuidando-se para não se tomar uma via de muitas interpretações que viessem a ultrapassar os objetivos do trabalho.

Nesse processo de análise dos relatos dos participantes, levou-se em consideração o que destaca Moura (2004): tanto nas entrevistas quanto nas conversas informais, a fala toma certa forma e sentido que são construídos no momento da interação entre o pesquisador e o pesquisado. Isso porque o sentido do que se diz é também parcialmente condicionado por fatores contextuais, pelas influências de determinado lugar e tempo. Assim sendo, está exatamente na fronteira entre o coletivo e o singular, onde o sujeito se situa. Há algo de muito singular, próprio de cada um, marcado por sua história e subjetividade, mesmo nas representações compartilhadas com os outros e a cultura.

As análises realizadas permitiram, desse modo, que fossem instituídas cinco categorias que agrupam as expressões das crianças participantes do estudo relativas às manifestações de afetividade na relação professor-aluno e sua repercussão na atividade pedagógica, as quais serão, a seguir, apresentadas.

#### *1ª categoria: representações de atenção, conversa e ajuda*

Tais representações foram as mais frequentes, podendo ser identificadas em todo o percurso da coleta de dados e por meio de todos os instrumentos. Quando os alunos foram solicitados a desenhar sua sala de aula e contar uma história e quando se pediu que desenhassem a si próprios e suas professoras em um momento que consideravam importante, apareceram falas que podem ser tomadas como representações de atenção, conversa e ajuda por parte da professora para com os alunos, por exemplo:

Depois que a gente terminou, a professora fez pra gente jogo da memória, brincamos, conversamos bastante, foi legal. (N.).

Ela gosta de ajudar, ela é legal, bacana; tem dia que ela não passa tanta lição e conversa mais com a gente. (L.).

No que se refere às histórias para completar, foi proposto que, na primeira história, os alunos completassem a seguinte frase: "De vez em quando o menino pensava nas coisas da escola e na professora, ele pensava..." Nessa oportunidade, uma das crianças completou da seguinte maneira: "Ele pensava em estudar e ajudar sempre a professora" (T.).

Nesse caso, embora não esteja explícito o que exatamente seja o "ajudar sempre a professora", há o aparecimento do significante "ajudar" incluído no que pode caracterizar as relações entre alunos e professores. Já no início de história "A professora estava feliz porque...", em que a criança deveria completar com a ideia que lhe ocorresse, também apareceu

a concepção de que a professora é alguém que fica feliz em ajudar: "... estava feliz porque ajudou seu aluno mais querido" (L.).

Em outra história, cujo começo era "Um menino chegou na escola chateado porque...", as crianças deveriam completar a narrativa dizendo porque ele estaria chateado e, ainda, o que a professora fez diante disso. As falas demonstram que, para essas crianças, a relação entre a professora e seus alunos comporta o "agradar", o "conversar", o "ajudar" e o "aconselhar". Essas atitudes podem ser consideradas de ordem afetivo-relacional, que vão além da função de simplesmente transmitir, ensinar um conteúdo: "A professora agradeceu ele e perguntou o que ele tinha" (V.).

Outros participantes revelaram a suposição de interesse e envolvimento por parte da professora para além do ambiente escolar, sensível às questões pessoais e familiares dos alunos: "A mãe dele está doente, diante disso a professora o deixou ir para casa cuidar da mãe dele, porque ela percebeu sua tristeza" (J.).

As seguintes falas também representam uma professora que "ajuda", "brinca", "conversa" e "acalma" quando seu aluno está chateado:

Ele estava chateado porque o amigo não quer mais brincar com ele; a professora ajudou-o brincando com ele. (T.)

Seu melhor amigo tinha saído da escola, diante disso a professora conversou com ele e fez com que ele se acalmasse. (F.)

Algumas crianças representaram a relação entre a atenção da professora com os alunos e a aprendizagem escolar. Isso pôde ser constatado quando elas se referiram, por exemplo, a: "O que fazia com que o menino aprendesse bem as coisas". Expressou M.: "A professora explicava; atenção da professora com os alunos" (M.).

Ao mesmo tempo, uma das crianças supôs que "o menino que não aprendia bem as coisas" tinha uma professora que "aconselhava seus alunos bons e os ruins não", por isso ele não aprendia. Pode-se perceber que a "atenção" e o "conselho" da professora são fatores que, para eles, determinam a aprendizagem. Para outra criança, a atitude da professora diante do menino que não aprendia bem as coisas deveria ser a de "ajudar", "conversar", "convencê-lo", para que ele prestasse atenção e não se prejudicasse: "Ele não queria nada, só bagunça, festa; a professora o ajudou conversando, convencendo-o a prestar atenção para não se prejudicar" (M.).

Segundo o discurso de outro participante, a professora teria o importante papel de "falar com o pai para que este levasse o menino a uma psicóloga para ver o que estava acontecendo". À professora é atribuída, nesse caso, a capacidade de ter um olhar diferenciado sobre a criança, que permitiu perceber algo que os pais "não sabiam": "Falou com o pai para ele levar numa psicóloga, ver o que estava acontecendo; ele era hiperativo como eu e o pai e a mãe dele não sabiam" (G.).

Observou-se que a situação da própria criança foi claramente projetada na maneira como ele completou a frase proposta. Mais detalhes acerca

da condição desse garoto serão apresentados adiante, no estudo individualizado selecionado para demonstração.

A maioria das intervenções, por parte da professora, supostas pelas crianças no caso do menino que “não aprendia bem as coisas” inclui uma maior atenção. Tal dado reforça a interpretação de que para as crianças a atenção da professora e dos pais é considerada um fator de grande relevância na aprendizagem: “Ela ensinou ele e deu atenção para ele, por isso ele aprendeu” (T.).

Já na entrevista, ao serem questionadas sobre “qual é o trabalho do professor”, as crianças relacionaram a “atenção”, o “ajudar” e o “conversar” à ideia que fazem desse trabalho: “Ajudar as crianças, passar lição ensinando, explicar e conversar” (J.).

Essas categorias estão presentes também nas respostas à questão “Como são seus professores?”: “Eles são legais, o professor [X] é bonzinho. Eles nos tratam com carinho, amor e atenção” (N.).

As respostas referentes ao fato de os alunos gostarem da professora e aos motivos que contribuíram para isso, bem como a percepção sobre a professora gostar delas ou de seus colegas, também trazem a ação de “ajudar” como essencial nas representações: “Quando alguma coisa acontece, ela vai ajudar, se importa com a gente, não deixa a gente fazer besteira” (G.).

Percepções que incluem “atenção, conversa e ajuda” novamente foram relacionadas à aprendizagem nas respostas dadas por todas as crianças quando indagadas acerca de “Que coisas a professora faz que te ajudam a aprender?”, como mostra esta aluna: “Conversa, demonstra que gosta”. (D.)

## *2ª categoria: representações de afeto, carinho e estima*

Especialmente por meio do instrumento *Desenhos com histórias*, as crianças representaram fortemente “afeto”, “carinho” e “estima” em sua relação com as professoras. Um exemplo é o desenho de uma criança em que a professora vestia uma blusa com um coração estampado. As crianças enfatizaram a presença da professora, sua proximidade física, por vezes mencionando abraços entre elas e a docente:

Esse momento é importante porque eu estou ao lado da minha professora e também porque eu gosto muito dela. (T.).

Sorrindo, abraço. Não foi assim com as outras professoras; ela gosta de mim. (D.).

Outra manifestação afetiva que surgiu, incluindo sentimentos de desagrado, foi o “ficar brabo”, por parte tanto da professora como da própria criança; o que, ao mesmo tempo, não exclui a ideia de que a professora a trate bem e goste dela: “Eu fui para diretoria e estou brabo; ela ficou braba porque eu aprontei. Ela só é braba quando eu apronto grave” (G.).

Em outro momento, ao justificar porque gosta de sua professora, o mesmo aluno relatou: “Ela elogia, fala que eu tenho capacidade e sou muito inteligente. Me trata bem. A professora gosta de mim, não gosta que eu apronto”.

A representação afetiva “saudade” foi frequente nas histórias para completar. Sobre isso se pode inferir que, em parte, tal fato se deva ao momento que esses alunos e suas professoras estavam vivenciando, em que o fim do ano letivo se aproximava. Foram comuns discursos que remeteram à separação, já que os alunos necessariamente mudariam de escola para ingressarem na 5ª série do ensino fundamental: “Saudades, esse período nessa escola acabou. Eu vou visitá-la” (V.)

Uma criança supôs que a professora “... durante as férias pensava nos seus alunos e sentia muita falta deles; ela fala muito dos alunos, do passado dela” (D.).

As qualidades afetivas atribuídas às professoras (“carinhosa”, “brinca”, “é legal”, “é mais ou menos brava”, “muito braba”, “conversa como se fosse aluno”, “ri”, “respeita”, “seu jeito”) estão claramente enlaçadas com as de cunho cognitivo (“as coisas que ela passa”, “ensina as coisas”). A frase dita por uma menina –“ela me faz ser estudiosa”– representa o efeito de tal enlace afetivo-cognitivo na relação pedagógica de forma que não se pode supor que essas instâncias sejam representadas, pelas crianças, como independentes. Segue o comentário de um participante em resposta à pergunta sobre se eles “gostam da sua professora, se gostam, por que e o que faz com que gostem”: “Sim, porque ela é carinhosa, brinca com seus alunos”. (V.)

Surgiu ainda uma grande variedade de representações com a questão: “O que o professor faz que os alunos não gostam?”. A maioria das crianças pôde dizer algo que as desagrada em sua relação com a professora, e o “brigar” também apareceu associado a uma demonstração de estima, de cuidado, como mostra o exemplo: “Ela demonstra que gosta de mim brigando, porque eu preciso para fazer a lição” (V.).

A maior parte das crianças acredita que os professores gostam de seus alunos: “Todo professor gosta de seu aluno; eu percebo isso porque minha professora é legal e muito alegre” (V.).

No entanto, algumas admitem que isso nem sempre é totalmente verdadeiro: “Nem sempre o professor gosta de criança; minha professora gosta de todos, mesmo os que ela briga mais” (D.).

O “elogiar” e o “tratar bem”, vindos da professora, também apareceram como manifestações de que ela gosta dos alunos: “Sim, eu percebo porque quando tiramos uma boa nota, ela nos elogia” (H.).

Em alguns depoimentos, há uma explícita relação entre as representações afetivas do professor com a aprendizagem dos alunos: “Se ele [o professor] não gosta do aluno, não ensina direito; se gosta, o aluno aprende por causa do afeto” (D.).

Com a proposta de investigar o afeto relacionado aos conteúdos aprendidos, levantaram-se (por meio das questões: “Do que a professora ensina, o que você mais gosta? Por que?”; “E do que você menos gosta?

Por que?”) articulações entre o desempenho, as eventuais dificuldades e o gostar (ou não gostar) do conteúdo. Todas as crianças afirmaram gostar mais das disciplinas em que apresentavam mais facilidade e justificaram que não gostavam de certa disciplina por considerarem-na difícil e terem nela um desempenho ruim.

### *3ª categoria: representações de momentos divertidos e de proximidade*

Tendo o instrumento *Desenhos com histórias* como estímulo, as crianças representaram, de forma predominante, momentos de convivência próxima com a professora em situações descontraídas, isto é, atividades divertidas e passeios. Demonstraram que momentos assim são muito valorizados por elas. Foi frequente que os elessem para desenhar e descrever em suas histórias, concedendo-lhes um lugar de importância na relação professor-aluno:

Num parque passeando por acaso, gostei de encontrar [a professora], eu que vi e fui dar oi, ela ficou surpresa, estava só nós dois. (D.).

A professora ficou emocionada e nós felizes porque deu tudo certo no final e ela gostou. (H.) [referindo-se à festa-surpresa de aniversário para a professora].

Passeio Terra Viva, na piscina, e a professora estava observando e cuidando da gente. (V.)

A categoria mencionada apareceu somente por meio desse instrumento, provavelmente porque os desenhos com histórias parecem ter criado um espaço propício a tais associações que remetem a momentos extraescolares de maior liberdade e, não por acaso, de grandes oportunidades de trocas afetivas.

### *4ª categoria: representações do desejo de aprender*

Foi mediante o instrumento *Histórias para completar* que as crianças evidenciaram suas mais claras representações da relação com a escola associadas ao “estudar” e, implicitamente, ao desejo de aprender. Quando sugerido que “de vez em quando o menino pensava nas coisas da escola e na professora”, parte das falas das crianças trouxe este tipo de referência: “Ele pensava sobre as tarefas que ele aprendia muito. Pensava em como ele poderia fazer para melhorar na aula” (G.).

Nesse grupo de respostas, houve manifestações do investimento no desejo de aprender e na motivação, por exemplo, “pensar em como melhorar”, “prestar atenção”, “responsabilidade”, “estudar” e “fazer as lições”. Isso é bastante sugestivo de que elas possuem forte noção de sua implicação pessoal, do engajamento necessário para sustentar o esforço cognitivo; o que remete, mais uma vez, à relação dos aspectos afetivos com os processos de aprendizagem.

É de se destacar, também, que uma criança tenha relacionado o “aprender” com o “ensinar”, pois supõe que o “menino aprendia bem as coisas” porque “estudava bastante e ensinava para as pessoas o que ele tinha aprendido” (H.).

A escola também apareceu como um espaço de relacionamento e brincadeira, o que mostra que as crianças possuem uma ideia ampla de “aprender”:

Ele pensava em jogar bola, brincar com os amigos e, quando ele pensava na escola, ele lembrava também dos probleminhas de matemática e de português. E ele pensava na escola porque ele gostava muito de estudar. (N.).

Pensava que a escola era um lugar divertido porque lá ele aprendia coisas e também lá ele tinha seus amigos. (F.).

Ao mesmo tempo que reconheceram que estudar é importante, as representações das crianças evidenciaram que descansar e brincar também são. Um exemplo disso apareceu na fala: “O menino pensava na escola porque gostava de estudar. Mas também quando não pensava era porque queria ficar em casa brincando” (V.).

Observou-se que na presente categoria o desejo de aprender apareceu representado nas falas das crianças, principalmente por apontamentos relacionados ao “gostar de estudar”, “estudar bastante”, “aprender e ensinar” etc., e também que a aprendizagem foi frequentemente associada a fatores relacionais.

#### *5ª categoria: representações do desejo de ensinar*

Concepções sobre o que deixaria a professora feliz e o que ela poderia desejar, exploradas nas histórias para completar, foram frequentemente associadas à produção de seus alunos, sendo uma das principais representações de produção a “tarefa” ou “lição”, como também a “nota boa”:

A professora desejava que todos os alunos fossem bons, o que mais queria do seu aluno era que ele fosse muito esperto e que fizesse a lição. (D.)

Estava feliz porque todos os alunos tiraram nota boa e a professora foi muito elogiada pelas outras pessoas. (H.)

As representações seguintes evidenciam a suposição de que a professora alimenta seu desejo de ensinar e investe em seus alunos, preocupando-se, inclusive, com os aspectos emocionais dos discentes, sua vida fora da escola e o futuro deles. Essa posição pode ser interpretada como afetiva, de maneira mais ampliada, já que está para além de que seu aluno atinja objetivos pedagógicos imediatos. Mostra um desejo sustentado por sua inserção como sujeito, com referência simbólica na cultura

e no contexto social, posicionando-se e exercendo sua condição de alguém que pode se harmonizar interacionalmente:

Desejava que todos aprendessem, tivessem atenção dos pais e fossem felizes. (T.).

A professora desejava que eles aprendessem, que eles trabalhassem, fizessem faculdade e se formassem pra ela ter orgulho. (J.).

Ela tinha um desejo de que seus alunos aprendessem, que eles tivessem um futuro bom, para não passar necessidade. (F.)

Ela desejava bons alunos, educação era o que ela mais queria dos seus alunos. (H.).

A professora estava feliz porque o tio do menino parou de se drogar. (N.).

Apareceram referências à ideia de que a professora fica feliz por estar com seus alunos e "dando aula porque gosta": "Ela estava feliz porque estava com os alunos e dando aula, ela gostava" (L.).

Há ainda o comentário de que a professora sente falta dos estudos, ou seja, revelando a concepção de que a professora que ensina também estuda:

A professora sentia falta dos estudos. (N.).

O trabalho do professor é muito legal porque o que eles aprendem, ensinam para nós. (H.).

Ressalta-se que as crianças, espontaneamente, associaram a atividade do professor, o seu ensinar, com o estudo, com seu próprio desenvolvimento contínuo.

Em várias questões da entrevista, as crianças também manifestaram representações de que o trabalho do professor envolve o "importar-se" com seus alunos:

O trabalho do professor é ensinar os alunos, para eles terem um bom futuro. (V.).

Com carinho, ela pega no pé, quer que estude, vê o comportamento de cada um. (H.).

Conforme foi possível constatar, a maioria das crianças da presente amostra representou um professor que investe ("se esforça pela gente") e se importa com os alunos; ou seja, que trabalha impelido por seu verdadeiro desejo de ensinar e de que seus pupilos se desenvolvam.

### *Estudos individualizados*

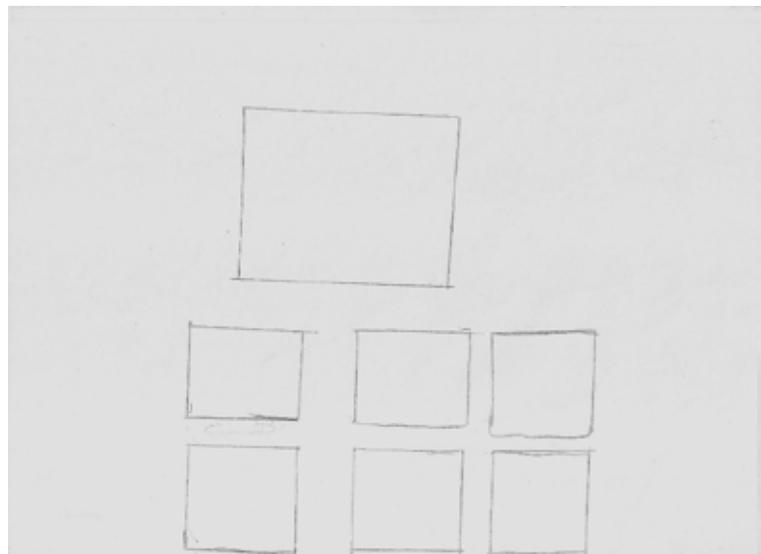
Conforme anteriormente mencionado, os estudos individualizados contêm uma síntese descritivo-interpretativa do percurso de cada uma

das 12 crianças ao longo de toda a coleta de dados. Aqui, somente como ilustração, é apresentado um deles.

*G. (10 anos e 7 meses)*

Quando G. foi sorteado para participar da pesquisa, mostrou-se, inicialmente, reticente. Ao mesmo tempo, sua professora pareceu satisfeita por ter sido justamente ele o selecionado naquele momento.

Primeiramente, foi solicitado que G. fizesse um desenho que representasse sua sala de aula. Estavam à sua disposição lápis de cor, lápis preto, borracha e folhas de papel A4. O menino estava bastante silencioso enquanto executava a atividade, preocupado em usar a régua e “fazer tudo retinho”. Ao ser convidado a falar sobre seu desenho, não deu um título a ele, nem mesmo o associou a uma história. Apenas criticou a produção, dizendo que não tinha “ficado bom”; segundo ele, faltavam os pés das carteiras e das cadeiras.



**Figura 1 – Primeira Representação da Sala de Aula, Feita por G**

Fonte: Arquivos da pesquisa.

Como é possível observar, seu desenho não possui detalhes, apenas traços geométricos que representam os móveis e o espaço físico da sala de aula. Após o término dessa primeira tarefa, a pesquisadora propôs que fizesse outro desenho: agora um em que ele estivesse com sua professora, em um momento que considerasse importante, ao que ele respondeu: “Pode ser”. Nesse segundo momento, mostrou-se um pouco mais comunicativo. Comentou sobre o que estava desenhando. Reclamou da dificuldade em desenhar as pernas sob a mesa, apagou-as e redesenhou várias vezes. Intitulou seu desenho como “O ‘fulano’ tirou F”. Ele explicou à pesquisadora

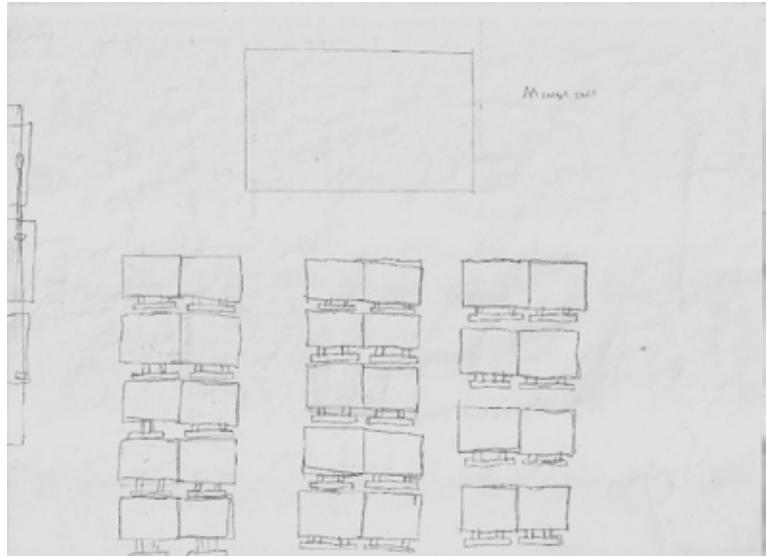
que o “fulano” era um colega seu e que F é a pior nota que alguém pode tirar. O desenho mostra a professora sentada em sua mesa e G. em pé à sua frente, olhando a prova do colega. Interessantemente, na continuação surgiu um novo título: “O dia em que eu tirei F”. Na história, G. relatou uma situação em que seu pai ficou “uma fera” com sua nota F; mas a professora, esperançosa de que ele desta vez se saísse melhor, deu outra folha de prova e ele então, após refazer, tirou B. Observa-se que, já nessa primeira sessão, apareceram diversos aspectos de caráter afetivo: inicialmente, quando G. disse que quem tirou F foi seu colega, para, no momento seguinte, dizer que foi ele próprio. Depois, em relação ao pai que “ficou uma fera” e que: “é brabo quando erro nas lições”. A professora surgiu como a pessoa que tinha “esperança” de que ele acertasse, ou seja, que apostou em seu aluno e o ajudou, dando-lhe uma segunda chance para refazer a prova. E assim, finalmente, conseguiu melhorar seu desempenho e se sentir bem.



**Figura 2 – Primeira Representação Feita por G. de um Momento Importante com sua Professora**

Fonte: Arquivos da pesquisa.

A segunda sessão também foi dedicada à atividade de desenho. Solicitou-se que G. fizesse dois novos desenhos com os mesmos temas propostos anteriormente: um de sua sala de aula e outro dele e de sua professora em um momento que considerasse importante. A intenção foi a de propiciar um espaço de encadeamento de significantes entre os desenhos realizados em dois momentos consecutivos. O título de seu terceiro desenho foi “Minha sala” e, assim como da primeira vez em que desenhou sua sala de aula, não quis contar uma história sobre o desenho, apenas o intitulou. Todavia, em comparação ao primeiro desenho, este foi muito mais rico em detalhes: havia armários, um número maior de carteiras, e desta vez com os pés, conforme se pode observar na Figura 3.



**Figura 3 – Segunda Representação da Sala de Aula, Feita por G.**

Fonte: Arquivos da pesquisa.

Seu quarto desenho, no qual ele está com a professora em um momento importante, recebeu o título: "Quando eu aprontei no recreio". A história construída por G. é carregada de representações de carinho e estima endereçados à professora. Ele foi para a diretoria e se dizia "brabo"; a professora também estava zangada, mas, segundo o garoto: "ela só é braba quando eu apronto grave". De acordo com ele, a professora frequentemente o elogia, ressaltando suas capacidades e dizendo que é muito inteligente: "me trata bem, a professora gosta de mim, só não gosta que eu apronto".



**Figura 4 – Segunda Representação Feita por G. de um Momento Importante com sua Professora**

Fonte: Arquivos da pesquisa

Percebeu-se que na história contada por G. são relatadas coisas que realmente aconteceram. Em seu desenho, ao seu lado e da professora há um soco-ínglês. A professora já havia confidenciado suas preocupações com comportamentos como esse da parte de G., pois ele já levou para a escola um soco-ínglês, canivetes etc. Do que se escutou sobre a história escolar do menino, pode-se inferir a importância de sua relação com a atual professora. Ele sempre foi considerado um aluno "problemático" e violento. Recentemente, foi diagnosticado com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Sua professora se envolveu em projetos pedagógicos dirigidos a crianças com diagnóstico de TDAH durante todo o ano. O trabalho com G. é considerado pela própria professora, pela equipe pedagógica e pelos demais colegas de docência um exemplo de sucesso. Esse aluno tinha muitas defasagens na aprendizagem, desinteresse, faltava muito às aulas, nunca fazia as tarefas, nem mesmo ficava na sala de aula nos anos anteriores. Durante o ano letivo em questão, teve um grande progresso em seus processos de aprendizagem, em suas atitudes e comportamentos, bem como na forma de se relacionar com outras crianças. Tudo indica que esse progresso se deve ao fato de que esta professora pôde se relacionar com G. de uma maneira muito especial.

Isso aparece refletido também em suas respostas aos instrumentos de pesquisa. Um olhar para suas produções traz, nas histórias para completar, por exemplo, que "o menino pensava em como ele podia fazer para melhorar na aula", o que parece ter se tornado uma questão para G. Durante algumas observações em classe, feitas pela pesquisadora previamente ao início formal da coleta de dados, a professora comentou sobre seus progressos, em tom de incentivo. Outras vezes essa temática veio à tona ao longo do percurso com os instrumentos de pesquisa, quando, por exemplo, "a professora desejava que o aluno melhorasse" e "estava feliz porque ele tirou um A". O "menino que não aprendia bem as coisas" era "hiperativo" como ele. "O pai e a mãe não sabiam" e foi a professora quem falou com o pai para levá-lo a uma psicóloga e "ver o que estava acontecendo". Já o "menino que aprendia bem as coisas" "era inteligente", atributo com que ele gosta de ser elogiado. Talvez isso o autorize, simbolicamente, a empreender esforços para ser um aluno "melhor". Foram visíveis representações do desejo de aprender, do desejo de ensinar, da percepção de investimento em seu aluno e de preocupação por parte da professora quanto ao discente – não só no sentido estrito da aprendizagem dos conteúdos escolares, mas de modo mais amplo. Ela "perguntou por que ele estava triste, ele não quis falar. Ela ligou para a mãe perguntando, ficou preocupada". Ainda, quando G. explicou que o trabalho do professor é "ensinar os alunos e fazer ele entender que não pode se meter em encrenca". Representações de atenção, conversa e ajuda apareceram significativamente em seu discurso:

Ela me ajudou, conversou com meus pais e dava dicas para acertar a lição.

Eles [os professores] sabem explicar, conversam ao invés de brigar, quando estamos fazendo coisa errada.

É notável como no percurso da pesquisa as produções e representações de G. emergiram claramente tocadas por suas experiências pessoais. Supõe-se, também, que sua relação com a atual professora tem sido determinante em seus processos relacionais e de aprendizagem.

### Considerações finais

Foi possível demonstrar que as crianças são capazes, sim, de construir representações sobre a relação estabelecida com seus professores, as quais possuem caráter fortemente afetivo. Observou-se, também, que tais representações são espontaneamente causadas pelos próprios processos de aprendizagem, o que leva a supor que, na concepção das crianças, não existe uma distinção assim tão nítida entre os processos afetivo-emocionais e os cognitivos quanto a ciência psicológica, a educacional e a filosofia do conhecimento em geral vêm, há muito, reforçando.

Nessa direção, corrobora-se aqui a afirmação de Azevedo e Betti (2014) que as crianças podem ser também produtoras de conhecimento. No presente caso, o que fica evidente é que as crianças participantes do estudo parecem possuir uma noção muito mais clara da inter-relação entre os âmbitos afetivo-emocional, cognitivo e sociointeracional que os adultos – professores e mesmo pesquisadores –, que tendem a pulverizar o ser humano em facetas que pouco interagem entre si. Talvez esse conhecimento tácito seja, na prática, justamente o que retroalimenta os profissionais que apreciam o trabalho com crianças e que os faz superar os enormes desafios, mantendo-se firmes na crença de que é possível conciliar o ato de amar com o de educar.

Observa-se que os extratos de protocolo apresentados ilustram, de maneira bastante nítida, a referida fluidez nas percepções das crianças, bem como transparecem uma associação espontânea e mesmo uma dependência entre os vários tipos de processos dos quais precisam o desenvolvimento humano. É o caso da afirmativa marcante de uma das crianças pesquisadas: “Se ele [o professor] não gosta do aluno, não ensina direito; se gosta, o aluno aprende por causa do afeto” (D.). Ela é particularmente representativa da importância da qualidade da interação professor-aluno, pois combina todos os principais construtos elencados no presente estudo: atenção, ajuda, estima, desejo de aprender, desejo de ensinar.

Wallon é um dos teóricos citados na fundamentação desta pesquisa e que deveria ser mais bem compreendido e difundido no campo da educação e da psicologia do desenvolvimento. Isso porque, conforme apontam Ferreira e Acioly-Régnier (2010), Wallon buscou englobar em um movimento dialético a afetividade, a cognição e os níveis biológicos e socioculturais, trazendo contribuições importantíssimas para os processos de ensino-aprendizagem. Além disso, valorizava a relação professor-aluno e a escola como grandes oportunidades no processo de desenvolvimento da “pessoa completa”.

As categorias obtidas na análise dos dados funcionam, ainda, como indicadores da *vivência* das crianças e dos professores nesse tipo de contexto interacional – no sentido apontado por Vigotski (1998, 2004), outro autor citado na introdução deste trabalho. Uma vez que se permite emergir elementos de cunho afetivo de caráter moderador na atividade intelectual, desempenha-se um papel funcional altamente relevante na temática aqui estudada. Como afirmava esse autor, *a ação em qualquer meio depende do impacto afetivo do meio e da experiência no sujeito*. Por esses caminhos, os quais passam por e reúnem o desenvolvimento afetivo, motor, biológico e cognitivo, é que cresce verdadeiramente uma pessoa (Vigotski, 2004). E mais uma vez, salientamos aqui, é uma pena que o sentido monista do desenvolvimento defendido por Vigotski seja, na concepção de métodos pedagógicos e políticas educacionais, tão negligenciado.

Em termos metodológicos, mas ainda na mesma direção, o conceito de *vivência* merece ser destacado como um dos termos estruturantes da investigação qualitativa, de acordo com Minayo (2012), uma vez que permite a apropriação da riqueza de informações do campo estudado. As categorias emergentes (obtidas por meio da análise do material de campo) acabam por se tornar construtos de segunda ordem, pois nelas deve predominar a busca da *lógica* dos atores (no caso, dos participantes da pesquisa), e não a *vivência* em si – que ocorre no âmbito da história coletiva e é contextualizada pela cultura do grupo em que ela se insere –, tampouco somente a descrição de suas falas.

No que se refere à etapa dos estudos individualizados, priorizou-se a aplicabilidade de dois dos termos estruturantes propostos por Minayo (2012) na execução de uma pesquisa de cunho qualitativo: *compreender* e *interpretar*. Assim sendo, o estudo individualizado descrito no presente trabalho apresenta grande potencial compreensivo e interpretativo, visto que traz claríssimos indicadores de que os fenômenos que compõem a dimensão afetiva são componentes essenciais da atividade pedagógica. Funcionam, desse modo, como mola propulsora de avanços no desenvolvimento que se almeja oportunizar aos educandos.

Ao longo de todo o estudo, o fato de a aprendizagem ter sido significativamente associada pelas crianças a fatores relacionais, por meio de representações de momentos agradáveis de interação, atenção e cuidado, bem como a noção demonstrada por elas de sua implicação pessoal e do engajamento necessário para sustentar o esforço cognitivo, corrobora a importância do âmbito afetivo-emocional, até mesmo como “combustível” essencial às realizações no plano cognitivo, como entendia Piaget em suas teorizações.

Acredita-se que o presente trabalho tenha oferecido a oportunidade para se repensar o lugar que o professor e a escola ocupam na vida das crianças, uma vez que revaloriza o professor e o reconhecimento de sua influência na motivação escolar dos alunos e em seu desejo de aprender. No que se refere a tais implicações pedagógicas, outras questões surgem e podem vir a se tornar problemas de pesquisa em trabalhos futuros. Por exemplo, que representações os adolescentes constroem sobre a relação

com seus professores? Como a escola, estruturada da forma que tem sido, interfere nessas relações – com a vivência de saberes e contatos tão fragmentados a partir de certo ponto da vida escolar? Uma vez que o papel do professor vem sendo aceleradamente redimensionado (para não dizer desvalorizado), com a supervalorização dos métodos de ensino, das técnicas e do arsenal tecnológico para “motivar” (artificialmente) os alunos, consegue ainda o professor suportar o real investimento afetivo dos alunos e desejar ensinar? Até quando?!

---

### Referências bibliográficas

ARAÚJO, M. A. L. Os sentidos da sensibilidade e sua fruição no fenômeno do educar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 199-222, 2009.

AZEVEDO, N. C. S.; BETTI, M. Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 95, n. 240, p. 255-275, 2014.

CARVALHO, A. F.; MÜLLER, F. Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. In: MÜLLER, F. (Org.). *Infância em perspectiva: política, pesquisa e instituições*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 65-84.

CRUZ, S. H. V. *A representação da escola em crianças da classe trabalhadora*. 1987. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.

DIAS, E. B.; CAMPOS, R. Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 96, n. 244, p. 635-649, 2015.

FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010.

GALVÃO, I. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 2010.

LOOS, H. A interdependência mútua da cognição e do afeto: atribuindo sentido à aprendizagem. In: DINIS, N. F.; BERTUCCI, L. M. (Orgs.). *Múltiplas faces do educar: processos de aprendizagem, educação e saúde, formação docente*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2007. p. 13-27.

LOOS, H.; SANT'ANA, R. S. Cognição, afeto e desenvolvimento humano: a emoção de viver e a razão de existir. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 30, p. 165-182, 2007.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. (Coleção Temas Sociais).

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MOURA, N. A. *Escola – que lugar é este? A representação social de alunos sobre a escola no percurso do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

SOUZA, M. T. C. C. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003. p. 53-70.

SOUZA, M. T. C. C. As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 27, n. 2, p. 249-254, 2011.

TASSONI, E. C. M. *A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização*. 296 f. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

TRINCA, W. *Formas de investigação clínica em psicologia: procedimento de desenhos-estórias*. São Paulo: Vetor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

---

Recebido em 8 de agosto de 2016.

Solicitação de correções em 2 de novembro de 2016.

Aprovado em 30 de novembro de 2016.

## O ensino da leitura em ambiente virtual: o uso da plataforma “afiando palavras” em escolas públicas cearenses\*

Jefrei Almeida Rocha,<sup>I, II</sup>  
José de Sousa Breves Filho<sup>III, IV</sup>  
Marcos José Negreiros Gomes<sup>V, VI</sup>

\* Este artigo deriva da dissertação intitulada “*Afiando palavras*”: *customização e estruturação de um AVA para o ensino da leitura com proposta metodológica própria*” defendida em 2013 por Jefrei Almeida Rocha junto ao Programa de Mestrado Profissional em Computação Aplicada, Centro de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual do Ceará (Uece).

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i249.2682>

<sup>I</sup> Faculdade Ateneu (Fate), Fortaleza, Ceará, Brasil. *E-mail*: <jefrei\_rocha@hotmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0003-3438-5474>>.

<sup>II</sup> Mestre em Computação Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (Uece), Fortaleza, Ceará, Brasil.

<sup>III</sup> Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Fortaleza, Ceará, Brasil. *E-mail*: <jsbreves@uol.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0003-3696-498X>>.

<sup>IV</sup> Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara, São Paulo, Brasil.

<sup>V</sup> Universidade Estadual do Ceará (Uece), Fortaleza, Ceará, Brasil. *E-mail*: <marcos.negreiros@uece.br>; <<http://orcid.org/0000-0003-4596-8931>>.

<sup>VI</sup> Doutor em Engenharia de Sistemas e Computação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

### Resumo

O artigo relata não apenas a construção de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), voltado para o desenvolvimento e ensino da leitura em escolas públicas do estado do Ceará, mas também a construção de uma proposta metodológica própria e a sua utilização em três escolas públicas estaduais por professores e alunos. Inicialmente, idealizou-se a organização dos conteúdos numa proposta de sequência didática. No segundo momento, criou-se um AVA, estruturado de acordo com as necessidades da proposta idealizada. Por fim, fez-se uso do ambiente em três escolas da rede pública do estado do Ceará. Após esse período, os sujeitos da pesquisa preencheram um questionário avaliativo, a respeito de aspectos pertinentes ao ambiente e à proposta metodológica. Concluída a análise das respostas, constatou-se uma significativa contribuição do ambiente e da proposta metodológica para o desenvolvimento do ensino da leitura nas escolas.

Palavras-chave: ambiente virtual de aprendizagem (AVA); ensino de leitura; sequências didáticas.

## **Abstract**

### ***Teaching of reading in a virtual environment: the use of the platform Afiando Palavras in the public schools of Ceará***

*This article describes not only the elaboration of a Virtual Learning Environment (VLE), suited to the development and teaching of reading in public schools of the State of Ceará but also to the advancement of a scientific methodological proposal and its use by students and educators in three public schools. Initially, the content was organized in a lesson sequencing proposal; subsequently, a VLE was developed and structured in consonance with the necessities described in the proposal. Ultimately, the VLE was used in three public schools in the State of Ceará. After the term the learning environment was applied, the subjects filled a questionnaire about it and also about the methodological proposal. The analysis of the answers demonstrated that the environment and the methodological proposal contributed significantly to the improvement of the teaching of reading in public schools.*

*Keywords: Virtual Learning Environment (VLE); teaching of reading; lesson sequencing.*

---

## **Introdução**

Constantemente, professores e pesquisadores debatem o ensino da leitura na escola e as causas da dificuldade de compreensão que os estudantes demonstram ao ler textos de variados gêneros em língua materna. Sabe-se que a proficiência leitora dos alunos das escolas públicas é avaliada de duas formas: nacionalmente, por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), denominado, atualmente, Prova Brasil; ou, regionalmente, por meio de exames realizados pelas secretarias estaduais de educação. No Ceará, esse processo de verificação recebe a denominação de Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece), sendo realizado desde 1992.

Vale lembrar que os dois sistemas aferem a proficiência leitora com uma escala que vai do nível "muito crítico" ao "adequado" para cada série da educação básica. Constata-se que, nas duas formas de avaliação, os estudantes de escolas públicas do Ceará apresentam uma preocupante realidade, por exemplo: (i) alunos do 3º ano do ensino médio estão com nível de proficiência leitora do 9º ano do ensino fundamental; e (ii) alunos do 9º ano apresentam um nível de leitura de alunos do 5º ano do ensino fundamental (Brasil. MEC, 2008, 2009, 2010; IBGE, 2011; Ceará, 2008, 2010, 2011).

Tendo como base esses dados, surgiu uma questão que norteia a nossa pesquisa: como melhorar a proficiência leitora dos alunos das escolas da educação básica na rede pública do estado do Ceará?

Nesse sentido, ao analisar os relatórios do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria da Educação do Ceará (Seduc), constata-se a necessidade de iniciativas voltadas para o ensino de língua portuguesa e, primordialmente, para o ensino da leitura. Nesse contexto de indicadores negativos, acrescenta-se a falta de interesse pela leitura por parte dos jovens. Para Rocha (2013), as imagens e os movimentos dos filmes e jogos, somados às interações estabelecidas em redes sociais e ao compartilhamento de mídias na *internet*, seduzem mais os estudantes do que as páginas de um livro.

Este artigo trata de uma pesquisa desenvolvida em escolas públicas cearenses, com o uso de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) denominado "Afiando Palavras", que teve como objetivo geral construir o AVA para uma orientação no ensino da leitura, mediante um percurso metodológico próprio, percebendo sua aplicabilidade e seus benefícios na educação básica. Especificamente, objetivou-se criar seqüências didáticas para o ensino da leitura em um AVA, com o foco na compreensão/ interpretação textual; estruturar o AVA, adequando-o à proposta de ensino da leitura já desenvolvida teoricamente por Breves Filho e Parente (2011); e testar a aplicabilidade do AVA com professores e alunos, captando as primeiras impressões desses sobre os benefícios do ambiente e da proposta metodológica.

### Revisão bibliográfica

O uso da tecnologia e, mais especificamente, o de ferramentas *on-line* têm transformado a sociedade contemporânea intrinsecamente. Para Becker (1992), o papel de apoio à criatividade que a *web* desempenha merece destaque, visto que esse meio é um espaço de aprendizagem ativa e dinâmica, considerando as possibilidades oferecidas pelos ambientes virtuais.

Convém ressaltar que o uso do computador como ferramenta educacional é anterior a 1950, mas Pituch e Lee (2006) destacam que a utilização de ambientes virtuais vem consolidando-se como parte do processo de ensino e aprendizagem na última década. A popularização desses ambientes, comumente identificados como iniciativas de *e-learning*, agrega novas funcionalidades, responsáveis pelo surgimento ou modificação de termos e de definições. Nesse contexto, o processo de ensino e aprendizagem não pode mais se basear, somente, no preceito iluminista de "educar para todos", ou no modelo de massificação do conhecimento e no método de interação de um para todos. É preciso diversificar e ampliar o espaço de aprendizagem, assim como o tempo de aprendizagem.

No decorrer dos anos, vários termos foram empregados para o uso do computador no ensino. Com o advento da popularização das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e da expansão dos usos educacionais da rede de informações, surgiram novas denominações determinadas pelo uso e pelas características das plataformas. Entre os termos mais comuns

estão Sistema de Gestão de Aprendizagem (*Learning Management System – LMS*), que possibilita a criação de ambientes para aprendizagem (Arvan, 2009), e Sistema de Gestão de Conteúdo de Aprendizagem (*Learning Content Management System – LCMS*), que se volta para a administração de conteúdos direcionados à publicação em geral, mediante três rotinas – seleção, aprovação e edição –, dando suporte por meio do material didático do curso e hospedando materiais dos usuários inscritos (Parr; Fung, 2000).

Oakes (2002) diferencia o LCMS do LMS, afirmando que, enquanto o foco do LCMS é o conteúdo, que aborda os desafios da criação, da reutilização, do gerenciamento e da distribuição, o do LMS está no aprendiz e na organização logística da gestão de alunos, das atividades de aprendizagem e do mapeamento de competências. Entretanto, Greenberg (2002) defende a integração, pois o LCMS cria e distribui objetos de aprendizagem, enquanto o LMS responde pelo gerenciamento de todo o processo. De outra forma, como afirma Connolly (2001, p. 58), o “LMS fornece as regras e o LCMS fornece o conteúdo”.

No Brasil, as plataformas de *e-learning* foram popularizadas pelo termo ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Segundo Britain e Liber (2004), os ambientes existentes seguem um padrão básico, sofrendo adaptações de acordo com as especificidades do contexto. As características dos AVAs ajudam a aperfeiçoar a prática de sala de aula. Para Beetham (2002), os benefícios vão além do uso no ensino, já que eles permitem aos professores assumirem o papel de produtores dos seus conteúdos.

Segundo Weiss (2006), as tecnologias de aprendizagem estão se tornando mais presentes em sala de aula. Silva (2000, p. 13) reforça esse entendimento, ao afirmar que, “para o novo espectador ou geração *net*, a sala de aula, centrada na transmissão, está cada vez mais chata. Os alunos ficarão mais desinteressados no modelo baseado na lição-padrão, no falar-ditar do mestre”.

Neste trabalho, adotou-se como definição de AVA “um conjunto de *softwares* que inclui uma série de aplicações para o gerenciamento e suporte administrativo, em geral, do curso [...], para a comunicação e interação [...], para a publicação de material *on-line* [...] e para a avaliação” (Rocha, 2013, p. 23).

Segundo Behar, Passerino e Bernardi (2007, p. 6):

O AVA é um espaço na internet formado pelos sujeitos e suas interações e formas de comunicação que se estabelecem através de uma plataforma. Entende-se por plataforma uma infraestrutura tecnológica composta pelas funcionalidades e interface gráfica que compõem o AVA.

Para Dillenbourg, Schneider e Synteta (2002), a atuação dos estudantes nesses ambientes não está restrita a consultar informações na rede, eles se tornam produtores de conteúdos, “participam do jogo”. Nesse sentido, Silva (2000) afirma que a condição de espectador passivo é substituída pela condição de sujeito operativo.

Ainda a respeito da interação, Palloff e Pratt destacam que, no ambiente virtual, há maior participação dos alunos, mesmo os mais tímidos.

Pessoas que são introvertidas encontram maior facilidade de adaptação e de criação em um ambiente virtual, porque elas podem processar, internamente, as informações e têm uma vida social menos ativa. É mais confortável para alguém introvertido passar o tempo pensando sobre o que responder antes de responder. É mais difícil – mas não impossível – para os extrovertidos interagirem dessa maneira, talvez porque eles têm uma necessidade menor. Os extrovertidos tendem a se sentir mais confortáveis quando se expressam verbalmente e na companhia de outras pessoas. (Palloff; Pratt, 2007, p. 29).

Assim, a sensação de segurança e de privacidade, trazida pelo uso do computador, possibilita um comportamento mais ativo nas atividades virtuais que não se percebe na sala de aula presencial.

No Brasil, a maioria das plataformas de ensino surgiu nas instituições de educação superior, seja como proprietárias da plataforma, seja como fomentadoras de pesquisas para a criação e o uso, por meio de projetos educacionais. Também há diversas experiências dessa natureza apoiadas ou promovidas pelo governo brasileiro, a exemplo do Programa Informática na Escola (Proinfo) do MEC, cuja ideia fundamental era desenvolver o uso pedagógico das diversas mídias eletrônicas nas escolas públicas brasileiras.

Outro exemplo inovador é o TelEduc, que foi desenvolvido por pesquisadores do Núcleo de Informática Aplicada à Educação (Nied) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), São Paulo. O alvo do TelEduc está no processo de formação de professores para a informática educativa e a criação participativa.

Em 1997, o Departamento de Informática da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) desenvolveu o *software* Edu Web/AulaNet, caracterizado como um LMS, que é de distribuição gratuita pela empresa por meio de *download* ou aquisição de CD-ROM (Gabardo; Quevedo; Ulbricht, 2010).

Já a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) buscou inovar na criação do *site* Eureka, integrando um leitor áudio dos textos de todas as telas da plataforma. Esse projeto desenvolvido por meio de pesquisa do Laboratório de Mídias Interativas (Lami) enfatiza o objetivo de promover a aprendizagem a distância pela internet.

Convém destacar que a criação ou integração de novos recursos aos AVAs fez surgir inúmeras propostas metodológicas e, conseqüentemente, o aumento na oferta de cursos a distância. No entanto, essas propostas metodológicas "necessitam de uma proposta de sequências didáticas de ensino que potencialize o processo de ensino-aprendizagem ao qual eles se destinam" (Rocha, 2013, p. 30).

## Metodologia

Inicialmente, levantou-se a hipótese de que seria possível a utilização de um AVA com alunos da educação básica, contribuindo em vários aspectos para o desenvolvimento do ensino da leitura e, posteriormente, para a melhoria na aprendizagem. Considerando isso, realizou-se a revisão

bibliográfica sobre o ensino da leitura e sobre o ensino mediado pelo computador. Adotou-se uma concepção de língua, de ensino da leitura e do uso da tecnologia como ferramenta pedagógica. Elaborou-se o percurso didático para o ensino da leitura e, em seguida, criou-se o ambiente "Afiando Palavras".

Essa plataforma de ensino, chamada "Afiando Palavras", foi elaborada por meio de um pacote de instalação de *software* livre, o *Moodle*, realizando alterações em suas funcionalidades e em seu código de programação. Ele foi utilizado em escolas da rede pública de ensino do estado do Ceará, mediante convite e posterior adesão à pesquisa.

Participaram do experimento professores em efetiva regência de classe, de diferentes disciplinas, indicados pela gestão da escola, sendo um número mínimo de dois professores por escola e pelo menos um da disciplina de língua portuguesa.

Ao término de um período de oito semanas de uso por professores e alunos, registraram-se as atuações e impressões dos docentes e dos discentes não só acerca da funcionalidade, usabilidade e navegabilidade do ambiente, mas também sobre a adequação da proposta pedagógica da sequência didática, incorporada ao ambiente.

Assim, escolheu-se desenvolver uma pesquisa bibliográfica, somada à "pesquisa-ação", realizando-se oficinas com docentes, a fim de prepará-los para o uso do "Afiando Palavras". O acompanhamento ocorreu de duas maneiras: (i) presencialmente, com encontros periódicos de formação para o uso do ambiente e da metodologia, na observação dos sujeitos e das reações deles; (ii) a distância, por meio de fórum permanente e de um bate-papo *on-line*, com horários agendados no próprio ambiente.

De acordo com Oliveira e Oliveira (1981, p. 19), a pesquisa-ação se constitui de ação educativa e promove "[...] o conhecimento da consciência e também a capacidade de iniciativa transformadora dos grupos com quem se trabalha". Ainda sobre a pesquisa-ação, Gamboa (1982, p. 36) destaca o fato de que ela "[...] busca superar, essencialmente, a separação entre conhecimento e ação, buscando realizar a prática de conhecer para atuar".

Em resumo, para conseguir alcançar os objetivos propostos, desenvolveu-se a pesquisa em cinco etapas. Na primeira, realizou-se uma revisão bibliográfica sobre o ensino da leitura, o percurso da construção de sentido do texto e estratégias de leitura. Na segunda, foi elaborada uma proposta metodológica com sequências didáticas. A terceira etapa ficou caracterizada pela instalação do *Moodle* em um servidor e a criação do ambiente "Afiando Palavras". A quarta etapa reservou-se a utilização do ambiente com professores e alunos. E, na última etapa, foram executadas a aplicação de um questionário aos sujeitos da pesquisa, a tabulação das respostas e, ainda, a análise das alterações na prática das aulas.

#### *A escolha dos participantes e a coleta das informações*

Participaram da pesquisa 12 professores, distribuídos em três escolas. Ao escolher as escolas participantes, foram levados em consideração três critérios: (i) rede estadual de ensino, pois o pesquisador é professor

da rede e conhece a estrutura, as necessidades e as limitações; (ii) bairros distintos, visando diferentes contextos sociais e perspectivas profissionais e educacionais; e (iii) realidades tecnológicas diversas. As escolas escolhidas possuem o perfil descrito no Quadro 1.

**Quadro 1 – Resumo Descritivo das Escolas Participantes**

Escola	A	B	C
Localização	Bairro nobre residencial de Fortaleza	Periferia geográfica e social de Fortaleza	Região central de Fortaleza
Alunos	523	1.087	1.251
Séries ofertadas	Ensino médio profissional	Do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio	Do 5º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio
Laboratórios	3 (sem uso de <i>proxy</i> )	2 fixos e 1 "móvel" (com uso de <i>proxy</i> )	2 (com uso de <i>proxy</i> e de servidor local)
Máquinas que utilizam a rede	58 computadores	51 computadores e 40 <i>notebooks</i>	67 computadores
Velocidade de banda larga	2 Mbps (1 Mbps para os laboratórios e 1Mbps para o setor administrativo e professores)	2 Mbps (dividido entre dois pavimentos da escola)	2 Mbps (com dificuldades de uso da rede)

Fonte: Elaboração própria.

A escolha das séries e dos professores participantes da pesquisa ficou a critério das escolas, em respeito à autonomia da gestão escolar. O conhecimento de informática ou de uso das mídias digitais não foi o critério da indicação, mas sim o envolvimento nas atividades escolares e a vontade de contribuir com o projeto. Os professores participantes foram categorizados como professor *executor* e *substituto*. O executor assumiu o compromisso de utilizar o ambiente com, pelo menos, uma turma durante quatro semanas, seguindo toda a proposta metodológica. O substituto poderia ou não cadastrar uma turma, mas acompanharia todas as atividades desenvolvidas, participando dos momentos de formação e de construção da pesquisa.

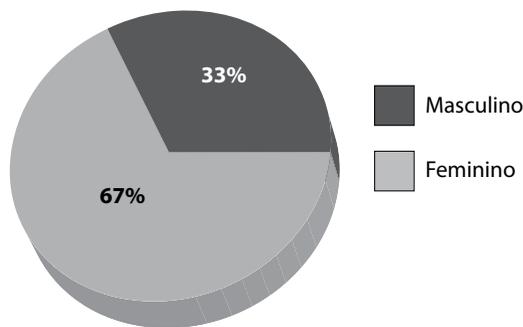
Buscou-se um mínimo de dois docentes por escola, sendo o professor executor da área de língua portuguesa. Duas das escolas solicitaram que fosse permitida a participação de um número maior de professores executores e substitutos, resultando na distribuição descrita no Quadro 2.

**Quadro 2 – Distribuição de Professores Participantes por Escola**

Escola participante	Professor executor	Professor substituto
Escola A	1 de língua portuguesa	1 de geografia
Escola B	1 de língua portuguesa 1 de língua espanhola	3 de língua portuguesa 1 regente do Laboratório Educacional de Informática (LEI) 1 de língua inglesa
Escola C	1 de língua portuguesa	1 de língua portuguesa 1 de biologia

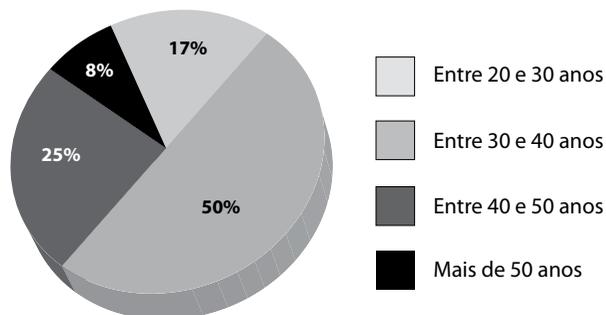
Fonte: Elaboração própria.

Nos Gráficos 1, 2 e 3, estão descritas outras informações para a caracterização dos docentes que participaram da pesquisa.



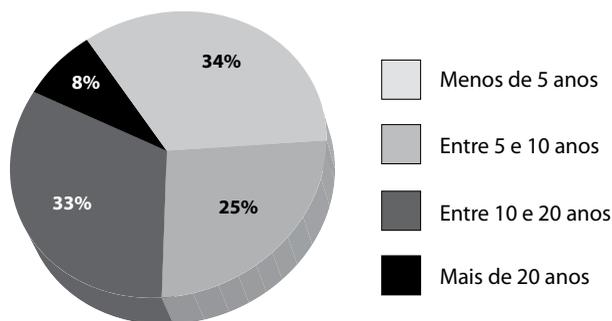
**Gráfico 1 – Informação do Sexo dos Docentes**

Fonte: Elaboração própria.



**Gráfico 2 – Faixa Etária dos Docentes**

Fonte: Elaboração própria.



**Gráfico 3 – Tempo de Atuação Profissional como Docente**

Fonte: Elaboração própria.

Ao observar os gráficos, identificamos que a maioria dos participantes é composta por mulheres, com idade entre 30 e 40 anos e boa experiência profissional em educação, se considerarmos que, após três anos de efetivo exercício do magistério na rede pública estadual, o professor concursado se torna efetivo e conquista a estabilidade funcional.

Vale ressaltar que a utilização do ambiente com os sujeitos da pesquisa ocorreu ao longo de três meses. No primeiro mês, aconteceram os encontros de formação, presenciais e a distância, apenas com os professores. Nos dois meses seguintes, os encontros foram com os professores e suas turmas, assistidos pelo pesquisador, utilizando o AVA no ambiente escolar ou em casa, na casa de parentes ou de amigos, ou em *lan house*.

Nos momentos presenciais, houve observações e anotações pelo pesquisador, para compor parte dos dados de análise. No fim do período de utilização do "Afiando Palavras" por alunos e professores, os usuários foram convidados a responder um questionário, levando-os a refletir sobre a formação, a proposta metodológica e os recursos do *site*. O formulário pôde ser preenchido de duas maneiras: *on-line*, com um caminho na página inicial do "Afiando Palavras", ou impresso, respondido em sala de aula.

É bom destacar que as 30 questões do formulário eram objetivas e subjetivas. As subjetivas levaram os usuários a avaliar os aspectos pedagógicos e a própria prática docente no uso do ambiente. Na segunda parte do questionário, foram coletadas informações acerca dos aspectos estruturais e técnicos do ambiente. As anotações registradas ao longo das oficinas pelo pesquisador e as respostas às perguntas do questionário foram analisadas à luz do referencial teórico.

#### *A proposta metodológica: sequência didática e estruturação da plataforma*

Breves Filho (2004, p. 58) destaca que "[...] a leitura não é dada pelo próprio texto, todavia produzida num processo de interação que inclui

o leitor, o texto e seu autor, em determinadas circunstâncias". Dessa forma, o que deve ser ensinado ao aluno é nessa perspectiva, ou seja, desenvolver no educando uma competência para construir o sentido ao ler, tornando-o um leitor competente e capaz de compreender o que foi lido, e não apenas um mero decodificador.

Nesse sentido, apresentamos um percurso com três momentos:

- I) *motivação*, no qual se desperta a curiosidade por meio da elaboração de um questionamento que se transformará em um ponto de partida para a leitura; mas não pode ser óbvio, pois nem alimentaria a curiosidade do aluno nem faria da leitura do texto uma necessidade para responder à pergunta;
- II) *ampliando a leitura*, com atividades de: a) compreensão textual, ou seja, um levantamento dos fatos e das situações mais importantes na superfície do texto, e b) interpretação textual, nas quais o aluno tenta relacionar o texto com o cotidiano e com outros textos que ele já leu, expondo sua opinião ou comentando sobre fatos vivenciados por ele;
- III) *descontração*, que finaliza a leitura com o prazer proporcionado por uma atividade lúdica: bate-papo virtual entre os colegas de turma sobre temas presentes no texto lido ou construção de um diário em vídeo etc., o que pode provocar no aluno o desejo de ler mais.

Em maio de 2013, foram criados a estrutura, as funcionalidades e os módulos de instalação do AVA "Afiando Palavras", de acordo com a proposta metodológica de sequências didáticas para o desenvolvimento da leitura em ambiente escolar. Como base para programação da plataforma, utilizou-se a versão 2.2.9+ do *Moodle*, buscando criar uma estrutura simples e de fácil administração que fosse objetiva e clara, para apresentar as funcionalidades do ambiente, minimizando a dificuldade de navegação.

Levando em consideração as necessidades da proposta metodológica, foram selecionados recursos, materiais de estudo e atividades, toda funcionalidade que requer um retorno dos alunos. Além disso, criou-se uma categoria de curso, de dois formatos: "Sala dos Professores", que reúne todos os professores com cadastro no "Afiando Palavras", subdividida em seis seções; e "Sala de Escola", em que os professores desenvolvem suas atividades com os alunos.

Na "Sala dos Professores", estão alocadas as orientações técnicas para o uso do *Moodle*, as diretrizes sobre as sequências didáticas, um fórum permanente e um *chat* com horários agendados. Na "Sala de Escola", há uma explanação minuciosa de cada uma das três fases que compõem as sequências didáticas, com propostas de questões para serem utilizadas em suas turmas.

As outras seções ficaram assim: a) a terceira apresenta exemplos de aulas já montadas no ambiente, para o professor replicar ou se inspirar para a criação de outras; b) a quarta possui arquivos dos *slides* de diversos gêneros textuais, com a definição do gênero em estudo, as características, exemplos de textos escritos e do gênero abordado em uma mídia;

c) a quinta seção funciona como uma biblioteca de diversos autores, divididos por gênero textual; e d) a sexta com *links* interessantes que também têm, assim como a quinta, uma construção colaborativa.

Os professores podem solicitar a construção de uma nova seção, bastando enviar uma mensagem ao administrador do *site*. Após a análise do pedido, a seção poderá ser criada. Em caso de indeferimento, o usuário é informado do motivo pelo qual não foi aprovada a nova seção.

## Os resultados

Depois da escolha dos professores e das turmas, deu-se início às oficinas de formação e, no fim de cada semana, fazia-se uma síntese com a colaboração dos professores e alunos acerca dos avanços e das dificuldades encontradas. Foram criadas mais oito salas virtuais: duas para a escola A – uma para o professor executor e outra para o substituto; quatro para a escola B – duas para os professores executores e duas para os substitutos; e duas para a escola C – uma para o professor executor e uma para o substituto.

### *Primeira semana*

Ocorreram dois encontros presenciais ao longo da semana. O primeiro durou duas aulas de 50 minutos, durante o horário do planejamento dos professores. O segundo ocorreu de acordo com a disponibilidade de cada professor, em horários em que não havia aula em sala.

- a) Avanços: houve explanação e debate acerca da base teórica da proposta metodológica do ensino da leitura. Em seguida, foram demonstrados o caráter prático da metodologia e os prováveis benefícios das sequências didáticas na aprendizagem dos alunos. O ambiente virtual foi apresentado aos professores, bem como foram explicados a estrutura e os conceitos pertinentes para a utilização do ambiente e das possibilidades que a plataforma oferece. No segundo encontro, foram explicados recursos como *chats* e fóruns, tendo sido agendado um *chat* para o fim de semana e criado um fórum permanente para as orientações e os esclarecimentos de dúvidas, no espaço "Sala dos Professores".
- b) Dificuldades: quanto à metodologia, apenas a escola A teve uma dificuldade inicial em compreender a estrutura das sequências, principalmente o professor da disciplina de geografia. Já em relação ao ambiente, a escola C teve problema no acesso à plataforma, pois a internet da escola estava sem funcionamento e sem previsão de conserto; contudo, os professores se comprometeram a realizar uma visita ao ambiente virtual em suas residências.

### *Segunda semana*

Foram realizados os encontros, respeitando o momento do planejamento dos professores ou, quando da impossibilidade de utilizá-lo, em conformidade com a disponibilidade de cada professor, em horários vagos.

- a) Avanços: durante os encontros presenciais, foram realizados trabalhos diretamente no ambiente; os *chats* da semana anterior simplificaram e facilitaram a utilização e a compreensão da lógica do ambiente. Presencialmente, foram esclarecidos os conceitos de recurso e de atividade dentro da plataforma. Com essa compreensão, exercitou-se a inserção de recursos no "Afiando Palavras" e foram criadas atividades avaliativas.
- b) Dificuldades: os professores da escola C reclamaram de lentidão no acesso aos recursos e no envio das atividades. Ao testar o ambiente, utilizando outra rede – *internet* 3G com velocidade de 1Mb de uma empresa prestadora desse tipo de serviço –, o acesso ocorreu de maneira mais rápida; entretanto, houve variação e queda de conexão em alguns momentos da oficina.

### *Terceira semana*

Os encontros seguiram o mesmo encaminhamento das semanas anteriores, com alguns problemas de adequação aos eventos internos e externos da escola anteriormente programados.

- a) Avanços: ao longo da semana que antecedeu esse encontro, foi realizado mais um *chat* entre os professores e o administrador do portal, para esclarecer dúvidas. Professores das escolas A e B tiveram participação ativa, com grande colaboração nas discussões. Outra contribuição importante foi o fórum permanente para tirar dúvidas, possibilitando a organização do planejamento de videoaulas, para facilitar o uso do portal. A sequência didática foi, novamente, explicada. Assim, outras atividades puderam ser criadas e buscou-se esclarecer mais sobre as funcionalidades do "Afiando Palavras". Foram produzidas atividades, mais especificamente, enunciados para o "Banco de questões", e um questionário utilizando esses enunciados.
- b) Dificuldades: a participação dos professores da escola C nos *chats* e no fórum foi reduzida, além da impossibilidade de realização da oficina na referida escola, já que ela estava em período de avaliações, e o contato com os professores ocorreu apenas por telefone e *e-mail*.

### *Quarta semana*

Nessa última semana de oficinas, apesar de problemas na conexão das escolas, assinalaram-se pontos fundamentais. Os encaminhamentos foram acordados entre os participantes, e os docentes demonstraram familiaridade com o AVA. Alguns assumiram que iriam praticar o uso do "Afiando Palavras" em suas casas.

- a) Avanços: algumas possibilidades sobre o uso da proposta metodológica foram discutidas, bem como a adaptabilidade para qualquer disciplina da matriz curricular. Desenvolveram-se atividades nas salas virtuais de cada escola (criação de fóruns, de questionários e de atividades de gravação de áudio), inclusão de materiais e composição da programação de conteúdos para o uso com os alunos. Foram acordadas as aulas nos Laboratórios Educacionais de Informática (LEIs), programando as estratégias de formação para a utilização do ambiente com alunos. Além disso, as funcionalidades do ambiente foram integradas à proposta metodológica.
- b) Dificuldades: a internet da escola A não funcionou, e as ações foram desenvolvidas utilizando uma rede particular de 3G. A escola C estava com uma velocidade de internet muito baixa, dificultando as ações e gerando uma demora excessiva para realizar a edição de material no "Afiando Palavras".

Quanto ao uso do ambiente pelos estudantes, de modo geral, essa ação seguiu os mesmos passos em todas as escolas: os alunos, o professor da disciplina e o pesquisador foram ao laboratório de informática; realizou-se a inscrição dos alunos como usuários do *site*; depois houve a inscrição na sala de aula virtual do professor, seguida pela explicação sobre características e funcionalidades do ambiente. Porém, em algumas turmas, por impossibilidades técnicas ou de horários, o processo de inscrição se deu de maneira mais autônoma e independente da presença do pesquisador.

Utilizou-se o ambiente "Afiando Palavras" com as turmas participantes em dois tipos de ações: aulas completamente desenvolvidas em espaço físico escolar – atividades executadas no LEI da escola –; aulas desenvolvidas, parcialmente, em espaço físico escolar – atividades iniciadas na escola, sendo complementadas ou finalizadas com o "Afiando Palavras", em casa ou em outro local.

### **Análise e diálogos**

Ao longo das oficinas e atividades, foram realizadas observações dos comportamentos dos sujeitos e, após esse período, foram aplicados questionários a alunos e professores, cuja análise evidenciou o significado do processo de formação para os sujeitos.

De maneira geral, os alunos citam o benefício de ler mais claramente, de entender melhor os textos, compreendendo o que o professor pergunta nas questões das provas. Por sua vez, os professores demonstraram o quanto a proposta pode adequar-se às principais necessidades da turma e ao enfoque das disciplinas com as quais se dará a utilização do "Afiando Palavras".

Também as atitudes, os comportamentos e a tomada de decisões a respeito do uso da plataforma evoluíram rapidamente. Professores

e estudantes desenvolveram boa usabilidade do AVA, e as interações foram se intensificando, mesmo entre os sujeitos que, inicialmente, mostraram um comportamento mais retraído. Como afirmam Cole e Foster (2008, p. 3), “discussões *on-line* oferecem a oportunidade para muitos alunos se expressarem de uma forma que não conseguiriam nas aulas regulares [...] devido à timidez, incerteza ou questões linguísticas”.

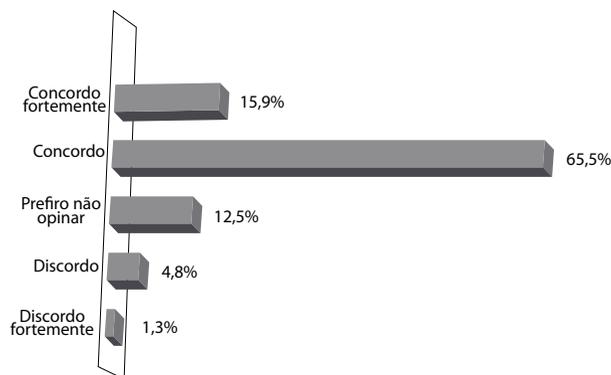
Enfim, retomando os estudos de Vaz e Campos (2001) e a proposta de Chua e Dyson (2004), o questionário procurou averiguar os seguintes aspectos: (i) *adequação e pertinência da proposta pedagógica do site* – observando a contribuição para o ensino da leitura e para a prática docente; (ii) *usabilidade da plataforma* – considerando o grau de dificuldade de uso com alunos da educação básica; e (iii) *satisfação dos usuários* – percebendo o interesse de utilizar o ambiente.

### *As respostas dos usuários*

A primeira parte das perguntas caracteriza o acesso ao computador e à internet pelos usuários. Na segunda, observou-se a adequação e pertinência da proposta pedagógica do ambiente. A terceira referia-se a aspectos técnicos do ambiente e das facilidades de uso. Se considerarmos a segunda e a terceira partes juntas, teremos um panorama da satisfação com relação ao ambiente.

#### a) Quanto à Adequação e à Pertinência da Proposta Pedagógica

Esse segmento do questionário possuía 11 questões objetivas e 3 subjetivas, tendo como alternativas das objetivas: 1 – discordo fortemente; 2 – discordo; 3 – prefiro não opinar; 4 – concordo; e 5 – concordo fortemente. Após compilação das respostas e cálculo das médias, percebeu-se que 81,4% dos usuários concordam que a proposta pedagógica do “Afiando Palavras” é adequada para o desenvolvimento da leitura e pertinente para a aprendizagem, situação demonstrada pelo Gráfico 4.



**Gráfico 4 – Média das Respostas acerca da Adequação e Pertinência da Proposta Pedagógica do “Afiando Palavras”**

Fonte: Elaboração própria.

Há, ainda, três questões subjetivas sobre os aspectos pedagógicos da plataforma, transcritas a seguir e acompanhadas de algumas respostas dos sujeitos:

Questão 3.1.12. Em sua opinião, indique os maiores benefícios do uso do "Afiando Palavras" para sua aprendizagem.

As ferramentas incrementam muito o ensino de língua estrangeira. (Docente do sexo feminino, da escola A).

Os alunos se envolveram nas atividades e ficaram curiosos para usar o ambiente. Pude colocar textos na sala do *site* que eu não teria como entregar para todos os alunos em xérox. (Docente do sexo masculino, da escola B).

Os nossos jovens gostam de tudo que envolve tecnologia [...], por esse motivo, o desejo de ler foi potencializado pela metodologia, auxiliando o professor em sala. (Docente do sexo masculino, da escola C).

Questão 3.1.13. Qual(is) a(s) dificuldade(s) que você teve em relação à metodologia?

Apesar de ser professor de português, é uma forma bem prática de ensinar a leitura. No início parece meio mecânico, mas depois podemos perceber que a metodologia é bem flexível e vai se adequando bem ao que deve ser trabalhado. (Docente do sexo feminino, da escola A).

Gostei de ter algo que me ajuda a montar as aulas. Não é obrigado a fazer igual ao que está descrito na proposta, nós escolhemos as ações e podemos modificar de acordo com a necessidade, sem perder as orientações do *site*. O professor não substitui, ele agrega o que é bom e usa. (Docente do sexo feminino, da escola B).

Sim, pois sou de uma disciplina que não é comumente trabalhada a leitura. Mas depois entendi a proposta e contribuiu para que eu me aperfeiçoasse. (Docente do sexo feminino, da escola C).

Questão 3.1.14. Você gostaria de continuar a utilizar o ambiente nas aulas?

Seria de grande ajuda sim, inclusive a escola está estudando como fazer isso, ou criar um ambiente similar e utilizar, mediante a autorização do pesquisador, as mesmas estratégias de ensino. (Docente do sexo feminino, da escola A).

Com certeza, mas é uma pena que agora vou ser coordenadora. Tem como a gente criar um AVA só para professores e gestão? Ou, ainda, um AVA para professores e pais de alunos? (Docente do sexo feminino, da escola B).

Com certeza, embora minha participação não tenha sido tão ativa como eu esperava, esse ambiente deu-me a luz que eu precisava para melhorar minhas aulas. (Docente do sexo masculino, da escola C).

### *Comentários dos professores*

Ao longo da realização das oficinas, os usuários manifestaram suas opiniões e comentários sobre o ambiente e sobre a proposta metodológica.

Destacamos que, na opinião de todos os professores, o "Afiando Palavras" permite uma utilização diferenciada, de acordo com a especificidade de estilos cognitivos e de aprendizagem diferentes.

Tendo em vista que os jovens são muito ligados às redes sociais, usar um ambiente virtual para ministrar atividades diversifica minha didática e estimula os alunos a participarem mais. (Docente do sexo masculino, da escola B).

Sim, pois sou de uma disciplina que não é comumente trabalhada a leitura. Mas depois entendi a proposta e contribuiu para que eu me aperfeiçoasse. (Docente do sexo feminino, da escola C).

Os docentes julgaram que o ambiente é adequado para utilização curricular de natureza transdisciplinar, promovendo a aprendizagem e avaliando de diferentes formas a evolução dos alunos.

Podemos avaliar os trabalhos de muitas maneiras e utilizar no ambiente ainda permite que se use a escala de notas. (Docente do sexo feminino, da escola B).

Acho interessante a possibilidade de avaliar a leitura dos alunos em casa, ouvir a leitura de um por um e sem ter o transtorno que a sala pode dar. (Docente do sexo feminino, da escola A).

Por fim, os docentes observaram que o rendimento dos alunos deu indícios de melhora. Essa primeira impressão foi bastante promissora e motivadora para todos.

Ajudou os alunos a identificar tópicos importantes nos textos. Isso possibilitou que eles aprendessem mais, mesmo em outras disciplinas. (Docente do sexo feminino, da escola A).

[...] Porque os alunos entenderam melhor e aprenderam mais sobre os conteúdos. (Docente do sexo masculino, da escola B).

É evidente que as crianças e os adolescentes vivem no mundo dos *bits*, construindo e reconstruindo identidades e aprendizagens, fazendo surgir uma lógica chamada de rizomática por Deleuze e Guattari (1980). Como consequência, a organização atual do conhecimento e do ensino na escola parece limitar a inquietação que os jovens trazem das telas e das redes sociais, fazendo que essa inquietação curiosa seja desperdiçada e, até, indesejada ou deturpada como sendo indiferença ou indisciplina.

Ao observar esses mesmos sujeitos no mundo virtual, horas e horas conectados na rede, desbravando *sites*, interagindo em redes sociais, assistindo a vídeos e, principalmente, assumindo um papel ativo na busca de informações e na soma de conhecimentos, compreendem-se as possibilidades e os benefícios do "Afiando Palavras" para a dinamização da sala de aula. Ele intenta transformar o modo como os estudantes veem a escola e como aprendem e atuam enquanto aprendizes, por meio da inserção planejada e efetiva do uso de inovações tecnológicas.

## Considerações finais

O ensino da leitura é uma atividade escolar que, na atualidade, apresenta diversos problemas. Por um lado, os professores sofrem com a desmotivação e o desinteresse dos alunos. Por outro, os alunos percebem o choque entre a realidade na qual estão inseridos, repleta de tecnologia e inovação, e as velhas práticas pedagógicas. Não há desafio nem conquista na realização do ato de ler como feito normalmente em sala de aula. Outros perdem o interesse por não compreenderem o que é lido ou por não conseguirem relacionar a compreensão do texto ao mundo que os cerca. Há, ainda, os que não têm prazer, porque não foram despertados para o caráter lúdico que o ato de ler pode proporcionar. Como consequência desse cenário sem alento, os exames nacionais e internacionais atestam a deficiência leitora de nossos educandos.

Diante dessas constatações, foi realizada uma pesquisa junto a escolas públicas da rede estadual de educação do Ceará, utilizando um ambiente virtual de aprendizagem com uma proposta pedagógica própria no ano de 2013. Esse AVA, denominado "Afiando Palavras", foi estruturado com uma proposta pedagógica baseada em sequências didáticas que buscam motivar o aluno para a leitura, possibilitando a compreensão/interpretação do texto e, finalmente, desenvolvendo atividades lúdicas relacionadas à leitura.

Nas primeiras oficinas de uso do "Afiando Palavras" com os professores, ficou evidente a necessidade de um servidor da plataforma virtual de ensino com uma melhor configuração, a fim de garantir uma agilidade no uso e uma melhora no tempo de resposta dos comandos, tendo em vista as funcionalidades do sistema e a própria estrutura do *Moodle*. Evidenciou-se, também, o problema da configuração de banda da *internet* das escolas, trazendo riscos até para o desenvolvimento da pesquisa.

Vale destacar que o uso de um ambiente simples e de fácil manejo foi confirmado como um instrumento essencial para o bom desenvolvimento das ações dos usuários, principalmente em relação aos professores. Nesse sentido, a estrutura simples do "Afiando Palavras", que possui apenas as funcionalidades essenciais, gerou menos dúvidas nos participantes da pesquisa. Para os alunos, essa simplicidade permitiu um foco no conteúdo e na aprendizagem, e aos professores uma estrutura simples antecipou a compreensão do uso das funcionalidades da plataforma. Destacamos, ainda, a necessidade de buscar, de maneira sutil, aproximar a sala virtual da sala física, empregando imagens, fotos ou frases escolhidas pelos alunos, para compor a aparência da sala no ambiente "Afiando Palavras".

Ao longo da realização das oficinas, constatou-se o quão é importante uma formação inicial para a utilização dos recursos do AVA e um acompanhamento com atividades presenciais. Ainda temos uma cultura de formação presencial muito forte e a transposição para o ensino virtual deve acontecer gradativamente, ou seja, deve-se mesclar momentos presenciais com os não presenciais e, progressivamente, ocorrerão de forma predominante e mais natural os não presenciais.

Além disso, foi necessário um canal de comunicação permanente no primeiro mês de uso da plataforma pelos professores junto às turmas. Isso minimiza os riscos de abandono da proposta, diminuindo o tempo de aprendizagem do uso do AVA. Dessa forma, o entendimento das funcionalidades e das possibilidades do sistema será, cada vez mais, efetivo, tornando os professores mais autônomos ao utilizarem a plataforma em suas aulas. Mesmo com esse suporte dado a eles, o tempo de formação das oficinas com docentes precisou ser mais longo.

É bom asseverar que muitas dificuldades, vivenciadas pelos docentes, não foram experimentadas pelos alunos. Algumas de acesso, a navegação e o uso do ambiente não constituíram obstáculos para a maioria dos discentes, tendo em vista que inúmeros já utilizam redes sociais e, de maneira proposital, a estrutura e a aparência do “Afiando Palavras” assemelham-se a uma das redes sociais mais conhecidas e utilizadas pelos adolescentes.

Outros aspectos importantes no que se refere ao desenvolvimento das atividades foram não só a constatação da boa aceitação da proposta metodológica pelos professores, como também a mudança que ela representou para os alunos. As respostas dos usuários comprovam a contribuição das seqüências didáticas, integradas ao ambiente, para a melhoria no ensino da leitura, o que propiciou o envolvimento, a motivação e o desejo de aprender mais sobre os textos e o próprio ambiente.

Defendemos que o maior mérito da seqüência didática no ensino da leitura foi alcançar três esferas relevantes para a aprendizagem: motivar os alunos para aprender; promover a compreensão/interpretação do que é lido, possibilitando a percepção das relações entre o que é estudado e a realidade que cerca o educando; e, sobretudo, proporcionar prazer no aprendizado. Em qualquer disciplina, nível de ensino ou esfera do conhecimento que envolva a aprendizagem, esses aspectos são desejados por educadores e educandos.

A proposta pedagógica permitiu aos alunos não apenas compreender o processo de aprendizagem no “Afiando Palavras”, mas também ir além, percebendo os avanços proporcionados pela plataforma e tornando essa percepção um elemento motivador para utilizar o “Afiando Palavras”. Arelado a isso, as atividades de descontração promoveram uma participação mais significativa no ambiente, como as gravações de áudio.

Dentre os principais resultados positivos da pesquisa, segundo os professores, temos alguns progressos: os alunos motivados no ato da leitura; a orientação do percurso metodológico para o trabalho em sala de aula; e os diversos recursos do *site* à disposição, sendo utilizados de acordo com a criatividade de cada educador, na estruturação das aulas. Nesse sentido, reiteramos a importância de uma proposta metodológica num AVA que oriente a prática docente, contribuindo para a formação continuada dos professores e para o seu protagonismo profissional.

Para os alunos, sem fuga ao clichê, a tecnologia na escola deve estar sempre presente. Mas a mudança nas aulas foi além de intervenções pontuais, uma vez que as visitas ao LEI da escola tinham um objetivo,

ao contrário do que geralmente ocorre. Há melhorias necessárias para serem feitas no ambiente: facilitar a inscrição e o acesso aos cursos; desenvolver a integração do ambiente a redes sociais; aperfeiçoar o *design* do *site*, a fim de torná-lo visualmente mais agradável; dar maior robustez ao banco de dados, realizando um *upgrade* de servidor.

Apesar de alguns problemas iniciais e das dificuldades com o serviço de banda larga nas escolas, finalizamos esta pesquisa satisfeitos com os resultados. Parte devido à satisfação demonstrada pelos usuários no uso do ambiente, revelando o desejo de continuar utilizando-o. Também pela convicção de que há uma contribuição para o desenvolvimento do ensino da leitura, além da relevância social da pesquisa e do valor científico deste trabalho para a academia.

---

### Referências bibliográficas

ARVAN, L. Dis-integrating the LMS. *EDUCAUSE Quarterly*, v. 32, n. 2, Apr./Jun. 2009. Disponível em: <<http://er.educause.edu/articles/2009/7/disintegrating-the-lms>>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *PDE*: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC/SEB; Inep, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Sumário Estatístico Saeb 2009*. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Sumário Estatístico Saeb 2010*. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2014-pdf/15774-ept-relatorio-06062014/file>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

BECKER, H. J. A model for improving the performance of integrated learning systems: mixed individualized/group/whole class lessons, cooperative learning, and organizing time for teacher-led remediation of small groups. *Educational Technology*, Englewood, NJ, v. 32, n. 9, p. 6-15, Sept. 1992.

BEETHAM, H. *Designing representations of practice for a community of knowledge practitioners, issues in information design, forthcoming*. 2002. Disponível em: <<http://kn.open.ac.uk/public/getfile.cfm?documentfileid=2250>>.

BEHAR, P.; PASSERINO, L.; BERNARDI, M. Modelos pedagógicos para educação a distância: pressupostos teóricos para a construção de objetos de aprendizagem. *RENOTE*: Revista Novas Tecnologias na Educação,

v. 5, n. 2, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo10/artigos/4bPatricia.pdf>>.

BREVES FILHO, J. *Uma leitura da literatura infantil na escola*. Fortaleza: Breves Palavras, 2004.

BREVES FILHO, J; PARENTE, D. T. *A leitura e a análise de texto na educação superior*: com uma obra da literatura infantil. Imperatriz: Ética, 2011.

BRITAIN, S.; LIBER, O. *A framework for the pedagogical evaluation of e-learning environments*. 2004. Disponível em: <<http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/69/62/34/PDF/Liber-2004.pdf>>.

CEARÁ. Secretaria da Educação. *Resultado Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica*. Fortaleza, 2008. Disponível em: <[http://www.seduc.ce.gov.br/images/SPAECE/16\\_abril\\_2013/9\\_ano\\_2008\\_2010.xls](http://www.seduc.ce.gov.br/images/SPAECE/16_abril_2013/9_ano_2008_2010.xls)>. Acesso em: 12 ago. 2013.

CEARÁ. Secretaria da Educação. *Resultado Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica: Ensino Médio*. Fortaleza, 2010. Disponível em: <[http://www.seduc.ce.gov.br/images/SPAECE/16\\_abril\\_2013/9\\_ano\\_2008\\_2010.xls](http://www.seduc.ce.gov.br/images/SPAECE/16_abril_2013/9_ano_2008_2010.xls)>. Acesso em: 12 ago. 2013.

CEARÁ. Secretaria da Educação. *Resultado Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica*. Fortaleza, 2011. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/avaliacao-educacional/5170-spaece>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

CHUA, B. B.; DYSON, L. E. Applying the ISO 9126 model to the evaluation of an e-learning system. In: ASCILITE CONFERENCE, 21., 2004, Perth. *Proceedings...* Perth: ASCILITE, 2004. p. 184-190. Disponível em: <<http://www.ascilite.org.au/conferences/perth04/procs/chua.html>>.

COLE, J.; FOSTER, H. *Using Moodle: teaching with the popular open source course management system*. 2<sup>nd</sup> ed. Sebastopol: O'Reilly Community Press, 2008.

CONNOLLY, P. J. A standard for success. *InfoWorld*, Palo Alto, v. 23, n. 42, p. 57-58, 2001.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mille plateaux*. Paris: Minuit, 1980.

DILLENBOURG, P.; SCHNEIDER, D.; SYNTETA, P. Virtual learning environments. In: HELLENIC CONFERENCE "INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION", 3., Rhodes, Greece. *Proceedings*. . . Rhodes, Greece: Kastaniotis Editions, 2002.

p. 3-18. Disponível em: <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00190701/document>>.

GABARDO, P.; QUEVEDO, S. R. P.; ULBRICHT, V. R. Estudo comparativo das plataformas de ensino-aprendizagem. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Florianópolis, v. 15, p. 65-84, ed. esp., 2. sem. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2010v15nesp2p65/15763>>. Acesso em: 6 dez. 2012.

GAMBOA, S. A. S. *Análise epistemológica dos métodos na pesquisa educacional: um estudo sobre as dissertações de mestrado em educação da UnB*. 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 1982.

GREENBERG, L. *LMS and LCMS: what's the difference?*. 2002. Disponível em: <<http://www.learningcircuits.org/2002/dec2002/greenberg.htm>>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Comitê de Estatísticas Sociais. *Microdados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica*. 2011. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 11 jul. 2013.

OAKES, K. E-learning: LCMS, LMS: they're not just acronyms but powerful systems for learning. *Training & Development*, Alexandria, VA, v. 56, n. 3, p. 73-75, 2002.

OLIVEIRA, R. D.; OLIVEIRA, M. D. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 17-33.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. *Building online learning communities: effective strategies for the online classroom*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2007.

PARR, J. M.; FUNG, I. *A review of the literature on computer-assisted learning, particularly Integrated Learning Systems, and outcomes with respect to literacy and numeracy*. Auckland: University of Auckland, 2000. Disponível em: <<http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=5499&indexid=6920&indexparentid=1024>>.

PITUCH, K. A.; LEE, Y-K. The influence of system characteristics on e-learning use. *Computers & Education*, New York, v. 47, n. 2, p. 222-244, Sept. 2006.

ROCHA, J. A. "Afiando palavras": customização e estruturação de um AVA para o ensino da leitura com proposta metodológica própria. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Computação Aplicada) – Centro de Ciências Tecnológicas, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

SILVA, M. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. *TelEduc*. Disponível em: <<http://www.teleduc.org.br/>>.

VAZ, F. F.; CAMPOS, F. C. A. Sites educacionais construtivistas: como selecionar? In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 12., 2001, Vitória. *Anais...* Vitória: SBC, 2001. p. 337-345.

WEISS, V. J. G. A universidade: o processo ensino-aprendizagem e o papel do professor como gestor do pensar. *Revista Gestão Universitária*, 24 ago. 2006. Disponível em: <<http://www.gestauniversitaria.com.br/artigos/a-universidade-o-processo-ensino-aprendizagem-e-o-papel-do-professor-como-gestor-do-pensar>>.

---

Recebido em 26 de abril de 2016.

Solicitação de correções em 21 de novembro de 2016.

Aprovado em 1º de março de 2017.

# O ensino primário como propaganda do projeto de formação das Associações Cristãs de Moços no Brasil (1893-1929)\*

Anderson da Cunha Baía<sup>I, II</sup>

Andrea Moreno<sup>III, IV</sup>

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i249.2849>

\* O artigo tem como origem a tese de doutorado intitulada *Associação Cristã de Moços no Brasil: um projeto de formação intelectual, moral e física (1890-1929)* apresentada, em 2012, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

<sup>I</sup> Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, Minas Gerais, Brasil. *E-mail*: <andersonbaia@yahoo.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-7363-689X>>.

<sup>II</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

<sup>III</sup> Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. *E-mail*: <andreafeufmg@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-3371-0282>>.

<sup>IV</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil.

## Resumo

O artigo procurou compreender o papel do ensino primário no projeto de formação intelectual das Associações Cristãs de Moços (ACMs) brasileiras, no período de 1893 a 1929. Criada em 1844 na Inglaterra, a associação inseriu-se no Brasil em 1893, na cidade do Rio de Janeiro, por meio do missionário norte-americano Myron A. Clark. As fontes pesquisadas foram: periódicos, panfletos, cartilhas, estatutos e atas. Como uma das ações da formação intelectual, a instituição oferecia o ensino primário – ler, escrever e contar; no entanto, esse nível de ensino não era o foco principal da ACM. Caracterizava-se como o ponto de partida para a inserção do associado no projeto formador da instituição, uma vez que o alfabetizado poderia se apropriar diretamente do texto bíblico que orientava a formação moral-religiosa, considerada central pela associação.

Palavras-chave: história da educação; ensino primário; Associação Cristã de Moços.

## **Abstract**

### ***Primary education as propaganda for the intellectual formation project of the Young Men's Christian Associations in Brazil (1893-1929)***

*This paper aims at understanding the role of primary school in the intellectual formation program of the Brazilian Young Men's Christian Associations (YMCA) from 1893 to 1929. Founded in 1844 in England, the YMCA came to Rio de Janeiro, Brazil, in 1893, through the influence of the North American Missionary Myron A. Clark. The sources of this research were: journals, pamphlets, booklets, statutes, and records. YMCA offered primary education (reading, writing, and counting) as one of the intellectual formative actions; however, it was not the main focus of the institution. Primary education was merely a starting point for the recruiting of new members in the formative program of the institution, as the now-literate could learn directly from the biblical text that guided moral and religious education, core tenets of the association.*

*Keywords: history of education; primary education; Young Men Christian Association.*

---

## **Introdução**

O ensino primário como propaganda das Associações Cristãs de Moços (ACMs) no Brasil é o objeto deste estudo. A Associação Cristã de Moços surgiu na Inglaterra, em 1844, por iniciativa de George Williams e rapidamente expandiu-se. Na Europa, formou um conjunto de sedes acmistas, totalizando, em 1851, 16 sedes da ACM distribuídas na Inglaterra, Escócia e Holanda. Esse ano marca, ainda, a inserção do ideário acmista na América do Norte, com a criação das sedes de Montreal, no Canadá, e de Boston, nos Estados Unidos.

Nos Estados Unidos, com a criação da Comissão Internacional das *Young Men's Christian Associations (YMCAs)*, em 1879, com sede em Nova Iorque, a expansão da ACM rompe as fronteiras norte-americanas (Manske, 2006). A implantação da Associação Cristã de Moços no Brasil foi parte desse investimento expansionista. Em 1887, foi encaminhado um pedido à *Young Men's Christian Association*, em Nova Iorque, de autoria desconhecida, solicitando uma visita de membros da instituição para pesquisar a viabilidade em implantar uma sede no País (Segui, 1998; Loureiro, 2006). O missionário norte-americano Chamberlain, que estava atuando no Brasil, em fins de 1880, ao realizar uma palestra em escolas nos Estados Unidos, indicava a fertilidade do Brasil para receber uma sede da instituição. Por meio desses contatos, e talvez de outros, desembarca no Brasil em 1891, na cidade de São Paulo, o missionário norte-americano Myron Augusto Clark.

Myron Clark inicia sua missão no Brasil com um projeto de formação. Seu propósito central era promover o “desenvolvimento” do “caracter cristão” dos associados da ACM e a “utilidade dos seus membros”, assim como “promover o bem físico, intelectual, social e espiritual dos moços” (Modelo dos Estatutos..., 1893, p. 2). Nesse projeto, a religião aparece como eixo principal, porém não único, sendo que as diferentes sedes das Associações Cristãs de Moços no Brasil, com pequenas variações, apresentavam um projeto que contemplava a formação moral-religiosa, a intelectual e a física (Baia, 2012).

Assim, a Associação Cristã de Moços no Brasil, desde sua criação, já manifestava, em seu projeto, a necessidade de uma formação intelectual para o associado. Nos momentos de implantação da ACM no Brasil, as ações intelectuais ficavam sob a coordenação da Comissão de Divertimentos. Posteriormente, criou-se a Comissão de Instrução, que ofertava um conjunto de ações referentes ao que a Associação Cristã de Moços chamava de “formação intelectual”: curso de ensino primário, curso comercial, curso preparatório, aulas avulsas, biblioteca, sala de leitura, conferências populares, grupos de estudos.

Para compreender o papel do ensino primário no projeto de formação da ACM, apoiamo-nos em Certeau (2006, p. 81), para quem em história tudo começa com o gesto de separar, reunir e transformar em documentos certos objetos distribuídos de outra maneira. O Departamento Físico da ACM foi tomado como eixo e ponto de partida, direcionando-nos, na procura pelos documentos necessários a esta pesquisa: à Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro; à Federação Brasileira das ACMs, em São Paulo; ao Centro de Memória do Esporte, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre; e às diferentes sedes acmistas do Brasil, que foram implantadas no período estudado e ainda estão em atividade. Acessamos panfletos, cartilhas, relatórios, atas e estatutos das diferentes sedes acmista; no entanto, uma importante fonte para este estudo foi o periódico *Mocidade: Revista Mensal das Associações Cristãs de Moços no Brasil*, que, como “órgão oficial” das Associações Cristãs de Moços no Brasil, funcionou como um instrumento estratégico na circulação de objetivos, métodos, saberes e práticas que diziam da constituição da formação intelectual, mediante o ensino primário, na instituição.

Olhar para esse conjunto de documentos significou artificializar o que, por vezes, consideramos natural, é como se “de resíduos, de papéis, de legumes, até mesmo das geleiras e das ‘neves eternas’” e, no caso deste estudo, dos textos que revelavam um projeto de formação nas ACMs fizéssemos deles outra coisa: “história” (Certeau, 2006, p. 79). Assim, não se trata apenas de dar voz aos documentos ou a um silêncio, mas transformar alguma coisa, que tinha sua posição e seu papel, em outra coisa que funciona diferentemente (Certeau, 2006). É pensar que as fontes, independentemente de sua natureza, variedade e valor, são apenas uma espécie de matéria-prima a ser utilizada pelo historiador, sendo, portanto, uma condição necessária, mas não suficiente (Lopes, 1996).

Em se tratando de textos produzidos no interior e pela própria instituição, ressalta-se, ainda mais, a necessidade de procurar os interditos, as zonas opacas, os rastros. Ginzburg (2007, p. 11) sugere que

[...] ler os testemunhos históricos a contrapelo, como Walter Benjamin sugeria, contra as intenções de quem os produziu – embora, naturalmente, deva-se levar em conta essas intenções – significa supor que todo texto inclui elementos incontroláveis. Isso também vale para os textos literários que pretendem se constituir numa realidade autônoma. Até neles se insinua algo de opaco comparável às percepções que o olhar registra sem entender [...] Essas zonas opacas são alguns dos rastros que um texto (qualquer texto) deixa atrás de si.

Nesse conjunto de fontes, foi possível perceber a estrutura, as ações e as prescrições que caracterizaram a construção de um projeto acmista de formação para o jovem brasileiro, especialmente no que tange à presença do ensino primário na formação intelectual do associado. Porém, esse projeto de formação intelectual, neste estudo, é pensado, quase exclusivamente, com base em fontes da própria ACM. Assim, foi por meio dos fios e da procura dos rastros nas linhas e entrelinhas, nas contradições internas, nos interditos, que procuramos compreender a presença do ensino primário no projeto formador das Associações Cristãs de Moços.

### O papel da instrução no discurso acmista

Estudos históricos sobre a instrução pública nos anos finais do século 19 e início do século 20 têm sido uma constante no campo da história da educação. Percebe-se, em diferentes intelectuais<sup>1</sup> desse período e um conjunto de fontes históricas visitadas por distintos pesquisadores, que o analfabetismo fez parte de um debate que o colocava como um grande problema que assolava o País, especialmente relacionando-o ao atraso brasileiro em comparação a outros países mais desenvolvidos (Schueler; Magaldi, 2009; Souza, 2000; Faria Filho, 2005).

Era, portanto, necessário combater. Como aponta Schueler e Magaldi (2009), o analfabetismo representava uma “doença a ser combatida”, um inimigo a ser superado pela nação, resultando, entre uma das ações do Estado, na criação em 1915 da Liga Brasileira de Combate ao Analfabetismo, que teve sedes em diversos estados. Afinal, como aponta Ferreira e Carvalho (2014), a quantidade de analfabetos era elevada, representando 82,6% da população brasileira em 1890 e 71,2% em 1920. Ferraro e Kreidlow (2004), ao considerarem os números nos estados brasileiros, mostram que o problema é mais acentuado, ainda, em algumas regiões do Brasil.

Com isso, o Estado passa a ser apontado pelos intelectuais da época como o principal responsável por pensar e propor ações que alteravam o quadro educacional brasileiro no início do século 20. No entanto, outras iniciativas eram percebidas. A Associação Cristã de Moços, juntamente com outras instituições com fins semelhantes,<sup>2</sup> estava organizada a fim de contribuir para a alfabetização de seus associados. Para tanto, ofertava o

<sup>1</sup> Rui Barbosa, Carneiro Leão, Manoel Bomfim, José Veríssimo, entre outros. Alguns desses estarão presentes no decorrer deste estudo.

<sup>2</sup> Avritzer (1997) mostra que o censo das associações da capital carioca marcava 280.000 associados, em um total de 554.109 habitantes, ou seja, mais da metade dos habitantes do Rio de Janeiro mantinham vínculos com as associações. A Associação Cristã de Moços era uma das instituições associativas que ocupavam esse espaço carioca.

ensino primário, gratuito, a seus sócios e contemplava entre seus princípios a formação intelectual como eixo de trabalho da instituição.

Uma das formas de convencer os associados a ingressarem no processo de alfabetização era divulgando no periódico oficial da instituição diversas reportagens que informavam sobre o tema. Assim, a *Mocidade: Revista Mensal das Associações Christãs de Moços no Brasil*, em 1920, publicou uma reportagem intitulada “Contra o analfabetismo”, na qual é comentado o discurso proferido por Miguel Couto na sessão da Academia Nacional de Medicina. Miguel Couto, além de exercer a carreira de médico, foi professor da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, deputado e membro da Associação Brasileira de Educação. A sua atuação, aliada à importância do tema, possivelmente contribuiu para que seu discurso fosse incorporado pela *Revista Mocidade*, sendo considerado “admirabilíssimo pela simplicidade da forma e grandeza do assunto” (Contra o analfabetismo, 1920, p. 13).<sup>3</sup>

O analfabeto é um morbido. É preciso curar-lhe a gafeira, e entregá-lo hígido à Sociedade. Se não, êle prejudicará a Sociedade com a sua incapacidade, e, mais do que isso, com o seu odio: Porque êle, o analfabeto, atribue o seu atraso aos que tem instrução ou vê na prosperidade dos instruidos a soma de roubos feitos aos seus direitos igualitários.

A Associação Cristã de Moços incorporou e fez circular o discurso do médico, apresentando o analfabetismo como um grande problema para o progresso do País e defendendo que o analfabeto – caracterizado como um “ignorante” – poderia prejudicar os indivíduos à sua volta. Carvalho (1998, p. 145) mostra que Miguel Couto continua propagando essa representação do analfabeto nos anos finais da década de 1920, em palestra na Associação Brasileira de Educação,<sup>4</sup> apontando a ignorância como “calamidade pública”, equivalente à “peste”, à “guerra”, comparável ao “câncer que tem a volúpia de tortura ao corroer célula a célula [...]”.

Porém, não parece que a erradicação do analfabetismo era uma premissa das Associações Cristãs de Moços, mas uma condição *sine qua non* para a efetivação de seu projeto de formação. As ACMs primavam pelo indivíduo minimamente instruído, capaz de se aproximar autonomamente da bíblia, na confiança da conversão de um público, na sua maioria, católico.<sup>5</sup>

Com essa centralidade da formação intelectual no seu projeto, a associação propagava a alfabetização como sendo o elemento fundamental de uma nação forte, moderna, civilizada. Para Souza (1992), o sentido da modernidade passava pela incorporação de uma nova concepção de mundo, na qual a educação constitui instrumento principal na formação do republicano, elegendo a escola como a instituição onde oficialmente ela aconteceria.

Ao se conceber a educação – a escola – como uma das instituições fundamentais da vida moderna e, ao mesmo tempo, como fator determinante do processo de modernização do País, ficava implícita a necessidade da universalização do ensino para toda a sociedade brasileira (Souza, 1992). A associação acompanhava esse movimento de incentivo à instrução,

<sup>3</sup> Ao longo do texto, foram mantidas as grafias originais da fonte.

<sup>4</sup> A Associação Brasileira de Educação (ABE) é uma sociedade civil fundada em 1924, no Rio de Janeiro, almejando contribuir para os debates e rumos da educação brasileira. (Linhales, 2006).

<sup>5</sup> Na estrutura da ACM, os sócios eram classificados em “ativos” e “auxiliares”. Sócio ativo era aquele que era membro de alguma igreja evangélica e poderia participar das decisões da instituição. Os sócios que não se enquadrassem nesse critério constituíam a classe dos auxiliares e poderiam apenas participar como ouvintes nas assembleias gerais e nas reuniões de diretoria. (Baía, 2012).

especificamente com foco nos seus associados, propagando que era “preciso ensinar a ler e sanear a leitura” (Contra o analfabetismo, 1920, p. 13). Assim, não apoiava qualquer leitura, mas apenas aquelas que estavam em consonância com o tipo de sujeito que a ACM queria formar. Era uma estratégia explícita de moldar o acmista.

O analfabetismo é o entevamento; mas a liberdade que por ahi anda de envenenar os espiritos, em nome da LIBERDADE, é um mal que também precisa ser combatido. Ensine-se a ler, a escrever, a çontar, a desenhar; mas faça-se, tambem, o saneamento da literatura. E preciso iniciar ou revigorar o apostolado da moral. (Contra o analfabetismo, 1920, p. 13).

Para a associação, a tarefa de alfabetizar necessitava de cuidado. Aprender a ler, escrever e contar, mais do que tornar possível uma ascensão no emprego, inseria o indivíduo no mundo de outra forma. Alfabetizado, ele se tornaria livre para ter acesso aos diferentes conhecimentos veiculados na sociedade. Assim, surgiu a necessidade de inibir as “[...] leituras toxicas, as leituras torpes, as leituras indecentes, as leituras que arrazam o caracter e que desnorтеiam a razão” (Contra o analfabetismo, 1920, p. 13). A regeneração do indivíduo no projeto de formação intelectual acmista passaria, obrigatoriamente, pela seleção da literatura.

A alfabetização era apenas um ramo da formação intelectual na ACM. O estatuto da sede carioca, em 1893, previa aulas noturnas, administradas e organizadas pela Comissão de Divertimentos. Nessa comissão, a sala de aula, a sala de leitura e a biblioteca dividiam espaço com as ações de “recepções, concertos, leituras e outros meios de divertimentos” (Modelo dos Estatutos..., 1893).

Não havia, nesse momento, uma comissão específica para promover a chamada “formação intelectual” dos associados. Essa tarefa ficou a cargo da Comissão de Divertimentos até o início do século 20. Alterações aparecem a partir dos estatutos das ACMs de Porto Alegre (1901) e do Rio de Janeiro (1907), quando se cria a Comissão de Instrução. Ao incorporar a organização das aulas noturnas separada do divertimento, esta comissão indica uma valorização das atividades intelectuais ao receber uma estrutura administrativa específica para pensar a disposição das ações de formação intelectual.

Nesse processo de oferta da formação intelectual, destacam-se as aulas noturnas e as conferências populares. A instituição ainda era favorável a “[...] lançar mão de qualquer meio que sirva para promover o bem-estar intellectual dos associados [...]” (Clark, 1903, p. 50). Isso permite perceber que as aulas noturnas, na primeira década de existência da ACM no Brasil, resumiam-se ao ensino primário e ao curso comercial. Posteriormente, observa-se a oferta de curso de língua estrangeira, aulas avulsas e curso preparatório. Esses são indícios do movimento de construção e reconstrução do projeto de formação intelectual com base no que foi idealizado por Myron Clark.

Essas ações acmistadas no campo intelectual, mesmo apresentando a característica de inclusão dos associados no projeto da ACM, ganham

destaque no contexto de precariedade do acesso à educação, nos anos finais do século 19, no Brasil, especialmente por parte das massas trabalhadoras.<sup>6</sup> Faria Filho (2010) expõe que a discussão acerca da alfabetização das camadas pobres no Brasil já se fazia presente no século 19. Várias províncias colocavam em evidência a necessidade de escolarização, sobretudo das camadas populares.

No Rio de Janeiro, uma das cidades com sede acmista, Nunes (2010) afirma que a alfabetização, na primeira década do século 20, estava destinada a escolas primárias, na sua maioria, isoladas e dispersas, além de escolas reunidas e poucos grupos escolares. De acordo com a autora, muitas crianças abandonavam as escolas por diversos motivos, como a necessidade de trabalhar. Nesse contexto, era para os alunos maiores de 16 anos e que não encontravam mais lugar na escola a oferta de classes de ensino pela ACM.

Nesse movimento em prol da expansão da educação brasileira, diferentes intelectuais posicionaram-se acerca do assunto.<sup>7</sup> Dentre eles, José Veríssimo (1985), na obra *A Educação Nacional*, publicada em 1906, defendia a necessidade de uma ampliação na educação pública, por meio de um sistema educacional.<sup>8</sup> Para o autor, somente uma educação nacional tornaria possível extirpar os males da ignorância popular, regenerando o povo brasileiro. Somando-se a esse debate, Carneiro Leão, numa conferência proferida em São Paulo, em 1916, dá uma ideia precisa do tipo de educação almejada por alguns pensadores naquele momento:

O Brasil, agora, como sempre, é composto, principalmente de duas espécies de criaturas – de um lado, a maioria, oitenta por cento do povo, analfabeta, ignorante e incapaz de trazer o mínimo desenvolvimento, a mínima vantagem ao progresso nacional, de outro, uma parte mais ou menos instruída e culta, candidata perpétua ao funcionalismo e à burocracia. Classes produtoras, industriais, que trabalhem a riqueza da Pátria, que engrandecem o nosso território, quase não temos. (Leão, 1916, p. 22-23).

Leão (1916) pregava uma educação popular, para todos, mas não uma educação livresca e, sim, uma educação para o trabalho, que seria útil para contribuir para o desenvolvimento econômico do País. Ele acreditava que a educação livresca estava ligada aos cargos públicos, que eram poucos e destinados à elite; portanto, era necessária uma educação para o trabalho, uma educação prática que se pautasse no aprender fazendo.

Hoje se pode medir o valor de um país pelo cuidado que ele tem na educação popular. Tão forte é o mérito dessa educação que basta um povo iniciá-la para que se comece a ver a sua magnífica ascensão para a civilização e o progresso. O Japão nos evidencia amplamente esta verdade. (Leão, 1916, p. 22).

Desse modo, civilizado era o país que tinha sua população alfabetizada. A ignorância popular estava relacionada ao atraso econômico, ao subdesenvolvimento. Leão (1916) acreditava que somente com uma educação popular que extirpasse o analfabetismo teríamos o Brasil como

<sup>6</sup> Botelho (1999) afirma que, em 1890, havia aproximadamente 84% de analfabetos na sociedade brasileira. Em Viçosa, Minas Gerais, Peter Henry Rolfs, que coordenou a implantação da Escola Superior de Agricultura e Veterinária (1922-1926), apontou que: “[...] em 1922 empregamos um total de quase 400 trabalhadores na construção e noutros trabalhos, sendo que mais de 90% deles eram analfabetos [...]” (Rolfs, 1928, p. 12).

<sup>7</sup> Apenas para elencar outros, também podem ser consultadas as obras de Bastos (1975), Barbosa (1947), Vianna (2005) e Bomfim (1993, 1996).

<sup>8</sup> Utilizou-se a versão da Editora Mercado Aberto, 3ª edição, publicada em 1985.

uma nação forte, civilizada, nos rumos do desenvolvimento, o que já havia sido alcançado por outras potências mundiais. Segundo Souza (1992, p. 65), nas primeiras décadas do século 20, a educação tornou-se alvo de interesses de diferentes setores sociais, de forma que em seu entorno foi produzido um imaginário que lhe atribuiu extremo valor social.

A Associação Cristã de Moços no Brasil estava sintonizada com esse debate educacional. Esse assunto era um dos temas emergentes no período republicano, como mostra Souza (1992) no estudo "Demandas populares pela educação na Primeira República: aspectos da modernidade brasileira", e fazia parte dos interesses formativos acmistas. Para a associação, "[...] numa República a educação é uma necessidade primordial" (Associação Cristã de Moços, 1916, p. 5). Nessa perspectiva, a ACM projetava a formação de um indivíduo que pudesse contribuir para o engrandecimento da pátria. Para isso, a educação era apenas uma das frentes de formação que, com as ações envolvendo a moral-religiosa e a formação física, completavam as ações centrais da proposta acmista.

### O ensino primário nas ACMs brasileiras

O ensino primário não era o foco principal da ACM, mas o ponto de partida para a inserção do associado no projeto acmista. Devido à centralidade desse nível de ensino para os propósitos da instituição, estrategicamente o ensino primário era gratuito aos associados.

A Associação concorrendo na luta contra o analfabetismo oferece aos seus socios Ensino Primário gratuito, e, só para auxiliar as despesas deste Departamento, cobra nas demais aulas de maior frequência uma pequena mensalidade de um a oito mil réis, conforme a matéria. Nas aulas particulares recebem-se os preços comuns. (Associação Cristã de Moços, 1916, p. 5).

Ler, escrever e contar caracterizavam os ensinamentos principais de um curso do ensino primário. Ao ser alfabetizado, o associado estaria preparado para participar das reuniões bíblicas e ter acesso direto ao livro sagrado – elemento essencial do protestantismo –, ou seja, ele estaria apto a frequentar algumas ações formativas centrais para os propósitos da instituição. O discurso acmista que vinculava a gratuidade à sua inserção no movimento nacional de erradicação do analfabetismo era, no máximo, uma estratégia de propaganda, na qual a ACM se colocava como mais uma instituição que se lançava na popularização do ensino. Com apenas três sedes – uma no Rio de Janeiro, uma em São Paulo e uma em Porto Alegre – e ofertando diversas outras ações – intelectuais, físicas e religiosas –, ela dificilmente seria considerada uma instituição que, efetivamente, primava pelo combate ao analfabetismo.

A frequência às aulas gratuitas, em determinados períodos, não era pequena, como deixa transparecer a própria ACM. Em 1912, dos 650 alunos matriculados nas aulas noturnas, 270 (41%) frequentaram as aulas

gratuitas de português, aritmética e ensino primário (Associação Cristã de Moços, 1913, p. 4).

Na ACM, o ensino primário, além de necessário à inserção do associado em alguns ensinamentos religiosos, era pré-requisito para ingressar no curso comercial, o qual constituía outro ponto estratégico de aquisição de novos sócios, principalmente por ser uma instituição marcada pela ligação com comércios e indústrias.

Para inserir-se no curso comercial, além de ter o domínio da leitura e da escrita, o candidato deveria conhecer, “nos seus elementos mais rudimentares, a grammatica portugueza e a arithmetica” (Associação Cristã de Moços, 1913, p. 5). Segundo Faria Filho (2010), com a afirmação paulatina da importância da instituição escolar, ocorreu, lentamente, uma substituição da escola de primeiras letras pela instrução elementar. Enquanto aquela contemplava o aprender a ler, escrever e contar, esta continha outros conhecimentos e valores necessários à vida social, como rudimentos de gramática, de língua pátria e de aritmética.

O curso primário das ACMs era organizado em três dias por semana, com uma hora/aula por dia. No ano de 1918, esse curso contou com duas turmas: uma das 20:00 às 21:00 e outra das 21:00 às 22:00, nas segundas, quartas e sextas-feiras. Com apenas duas turmas, parece que o número de frequentadores não era tão expressivo quanto o apresentado em 1912 (Associação Cristã de Moços, 1918b), mesmo considerando que essa organização, com uma hora/aula por dia, três vezes por semana, facilitava o ingresso no curso primário de grande parte dos associados, os quais somente poderiam frequentar as aulas entre as jornadas de trabalho.<sup>9</sup>

O ensino primário também estava inserido em uma proposta de formação e era ofertado pela Comissão Intelectual a um novo público – os imigrantes. Na Terceira Convenção Nacional das ACMs, em 1910, foi deliberado que essas associações divulgassem nas “hospedarias”, no Brasil, seu trabalho e “outras informações úteis” em prol de uma adaptação desse imigrante ao novo País. Nas visitas às hospedarias, estavam planejadas a distribuição de literatura evangélica, a oferta do curso de ensino primário e a divulgação das informações sobre as condições dos imigrantes e as leis que lhes dizem respeito.

Numa organização como a nossa, em que não ha grandes regalias, e onde, pela natureza do caso, o meio é pequeno, os moços não virão voluntariamente pedir admissão como sócios. E necessário procural-os, convidal-os, e pedir-lhes com insistência para entrarem em nosso gremio. (Clark, 1903, p. 61).

Esse investimento na adaptação do imigrante ao Brasil indica uma estratégia de captação de novos associados, privilegiando a introdução dos elementos “básicos” do projeto de formação acmista: o ensino primário e os estudos bíblicos. Ao mesmo tempo, tal investimento permite pensar que se tratava de uma estratégia acmista de evitar a “contaminação” dos imigrantes, uma vez que se podia considerá-los um público com grande potencial conversionista, pois eram sujeitos oriundos de vários lugares,

<sup>9</sup> Em 1918, não havia mais a gratuidade de rudimentos de português e de aritmética.

com diferentes experiências culturais, portanto um grupo mais permeável a inserir-se em um projeto de formação, como o disponibilizado pelas ACMs brasileiras.

Em São Paulo, no início do século 20, havia diversas hospedarias de imigrantes, as quais eram caracterizadas como habitações destinadas às classes operárias, sendo que muitas dessas estalagens estavam em situações precárias:

Se a hospedaria representava grande parte da mortalidade do Brás, certamente não escapava ao médico que, mesmo fora da hospedaria, a população daquele bairro, que era a que mais sofria com as condições insalubres, era marcadamente imigrante. E o próprio Dr. Serva observava a necessidade de uma política sanitária em uma cidade "que aumenta de maneira notável sem estar entretanto em condições de receber em seu seio esse acréscimo e sem estar para isso convenientemente preparada (Cano, 2009, p. 230).

Com isso, parece que os imigrantes recebiam bem o movimento de acolhimento da ACM. A sede de Porto Alegre contava, em 1915, com associados de 17 nacionalidades, sendo 289 brasileiros e 74 estrangeiros (A. C. M. de Porto Alegre, 1915, p. 1).<sup>10</sup> Na sede carioca, em 1912, a presença de imigrantes também era considerável entre os associados: 818 eram brasileiros e 398, estrangeiros (Associação Cristã de Moços, 1912).<sup>11</sup> Tais números indicam que a propaganda institucional de "internacionalidade", de "Associação Cosmopolita", encontrada em diferentes documentos oficiais, era uma ação que apresentava resultados na aquisição de novos associados. (Associação Cristã de Moços, 1911, 1913, 1914, 1918a).

Além do seu carácter local, a Associação Cristã de Moços do Rio tem relação íntima com 9.000 associações congêneres em mais de 50 países. É uma grande fraternidade internacional. Uma verdadeira aproximação de raças effectua sem a intervenção de qualquer poder autocrático, e sim, apenas, pela identidade de fins, pela comunidade de ideias, pela intensidade da fé, e pelo doce espírito de tolerância religiosa. (Associação Cristã de Moços, 1918a, [s.p.]).

Esses números de imigrantes são significativos quando consideramos que se tratava de um momento de redefinição das relações de trabalho no País, de intenso movimento migratório (Salles, 1986). Ao lembrarmos a relação das YMCAs com o trabalhador desde a fundação da instituição, em Londres, no século 19, e observarmos a presença constante de brasileiros e estrangeiros como sócios e mantenedores da instituição no Brasil, podemos inferir que a ação de acolhimento dos imigrantes trabalhadores era parte da estratégia que encampava o discurso acmista desde sua origem. O próprio George Williams era um imigrante que junto a muitos outros se reuniam em prol de um objetivo comum. Esse discurso ainda era veiculado pelas ACMs brasileiras, contribuindo para a aglutinação de pessoas de diferentes raças e definições religiosas.<sup>12</sup>

Apesar da existência de diversas ações efetivas da instituição em prol da oferta do ensino primário, pode-se perceber que a quantidade de

<sup>10</sup> Dentre os estrangeiros estavam: 22 alemães, 1 escocês, 6 ingleses, 2 suecos, 3 russos, 10 norte-americanos, 2 argentinos, 4 espanhóis, 9 portugueses, 6 italianos, 1 paraguaio, 2 uruguaios, 2 franceses, 2 sírios, 1 irlandês e 1 polaco. Cf. (A. C. M. de Porto Alegre, 1915, p. 1).

<sup>11</sup> Dentre os estrangeiros estavam: 243 portugueses, 103 anglo-saxões, 37 europeus, 12 asiáticos e 3 sul-americanos.

<sup>12</sup> A busca por novos associados levou a sede gaúcha a oferecer o ensino primário, entre outras ações, à classe dos jornalheiros, em 1925: "[...] procurando ser uteis a todos e não achando quase nada feito em prol dos Jornalheiros da cidade" (Associação Cristã de Moços, 1929, [s.p.]). Essa ideia foi veiculada na VII Convenção Nacional da ACMs, local em que se compartilhavam as experiências, de modo que elas pudessem ser sugestões para outras sedes.

propagandas desse nível de ensino nos meios de circulação oficial era ínfima. Diferentemente do discurso acmista, que se colocava como “combatente do analfabetismo”, esse ramo do ensino apresentava um lugar restrito nos anúncios da instituição, sendo que a maior parte das matérias dava destaque para o curso comercial, apontando o ensino primário como pré-requisito para o ingresso nele. Portanto, acredita-se que o ensino primário, além de contribuir para o ingresso do associado no projeto acmista, possuía uma centralidade na sua obrigatoriedade para a entrada do sócio no curso comercial.

### Considerações finais

A dimensão intelectual foi parte integrante do projeto acmista. A oferta de ações que proporcionariam tal formação, em especial o ensino primário, foi realizada pela ACM em formatos singulares. Estratégias de convencimento foram utilizadas como forma de atrair alunos, sendo especialmente ancoradas em argumentos relativos à utilização do tempo ocioso com coisas úteis, as quais poderiam proporcionar ao indivíduo a ascensão social.

Para a ACM, a instrução era o instrumento que permitiria uma melhor inserção do associado no projeto acmista, seja proporcionando a aproximação do sócio alfabetizado diretamente ao texto bíblico, seja com a fidelização dos sócios que ascenderiam economicamente por meio dos cursos comerciais, seja com os constantes intercâmbios com instituições que incorporavam, em seus quadros de funcionários, os sócios com formação em cursos secundários e superiores.

Outra aposta presente no projeto de formação intelectual da ACM era a de que todos esses sócios “instruídos” tenderiam a permanecer na instituição, divulgando-a e contribuindo para sua consolidação, inclusive com pagamentos das mensalidades. Assim, as ações do Departamento Intelectual, dentre elas o ensino primário, foram parte essencial na construção de um projeto de formação das Associações Cristãs de Moços no Brasil.

---

### Referências bibliográficas

A. C. M. de Porto Alegre. *Mocidade*: Revista Mensal das Associações Christãs de Moços no Brasil, Rio de Janeiro, v. 18, n. 258, p. 1, ago. 1915.

ASSOCIAÇÃO CRISTÃ DE MOÇOS. *Bom emprego para o Jovem Ambicioso*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1911.

ASSOCIAÇÃO CRISTÃ DE MOÇOS. *Signaes de Progresso*: relatório do trabalho da Associação Cristã de Moços do Rio de Janeiro: anos de 1911-1912. Rio de Janeiro: [s.n.], 1912.

ASSOCIAÇÃO CRISTÃ DE MOÇOS. *Vale quem tem*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1913.

ASSOCIAÇÃO CRISTÃ DE MOÇOS. *Um centro de boas amizades*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1914.

ASSOCIAÇÃO CRISTÃ DE MOÇOS. *Mais dois anos de serviço à comunidade*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1916.

ASSOCIAÇÃO CRISTÃ DE MOÇOS. *Pela Defesa Nacional: os primeiros 25 anos de serviço*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1918a.

ASSOCIAÇÃO CRISTÃ DE MOÇOS. *Horas de Folga: como melhor aproveitá-las*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1918b.

ASSOCIAÇÃO CRISTÃ DE MOÇOS. *Relatório da VII Convenção das A.C.M. no Brasil*. Rio de Janeiro: Comissão Nacional, 1929.

AVRITZER, L. Um desenho institucional para o novo associativismo. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, São Paulo, n. 39, p. 149-174, 1997.

BAÍA, A. C. *Associação Cristã de Moços no Brasil: um projeto de formação intelectual, moral e física (1890-1929)*. 2012. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

BARBOSA, R. *Reforma do ensino primário*. Rio de Janeiro: MEC, 1947.

BASTOS, T. *A província*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975. (Coleção Brasileira, n. 105).

BOMFIM, M. *A América Latina: males de origem*. 3. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993.

BOMFIM, M. *O Brasil nação: realidade e soberania brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996.

BOTELHO, A. Educação e modernidade no Brasil. *Revista Cultura Vozes*, São Paulo, v. 93, n. 1, p. 122-145, 1999.

CANO, J. A cidade dos cortiços. In: AZEVEDO, E. (Org.). *Trabalhadores na cidade: cotidiano e cultura no Rio de Janeiro e em São Paulo, séculos XIX e XX*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2009. p. 221-250.

CARVALHO, M. M. C. *Molde nacional e fôrma cívica*. Bragança Paulista: Ed. da USF, 1998.

CERTEAU, M. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

CLARK, M. *Em prol da mocidade: instruções sobre os trabalhos das Associações Cristãs de Moços*. Rio de Janeiro: Casa Editora Presbiteriana, 1903.

CONTRA o analfabetismo. *Mocidade*: Revista Mensal das Associações  
Christãs de Moços no Brasil, Rio de Janeiro, n. 317, p. 13, jul. 1920.

FARIA FILHO, L. M. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E.  
M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). *500 anos de educação  
no Brasil*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.135-150.

FARIA FILHO, L. M. Representações da escola e do analfabetismo no  
século XIX. In: BATISTA, A. G.; GALVÃO, A. M. O. (Orgs.). *Leitura,  
práticas, impressos, letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 143-  
164.

FERRARO, A. R.; KREIDLOW, D. Analfabetismo no Brasil: configuração  
e gênese das desigualdades regionais. *Educação & Realidade*, Porto  
Alegre, v. 29, n. 2, p. 179-200, 2004.

FERREIRA, A. E. C. S.; CARVALHO, C. H. Escolarização e analfabetismo  
no Brasil: estudo das mensagens dos presidentes dos estados de São  
Paulo, Paraná e Rio Grande do Norte (1890-1930). In: ENCONTRO DE  
PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CENTRO-OESTE, 12., 2014, Goiânia.  
*Anais...* Goiânia: PUC, 2014. p. 30-45.

GINZBURG, C. *O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício*. São Paulo:  
Companhia das Letras, 2007.

LEÃO, A. C. *O Brasil e a Educação Popular*. Rio de Janeiro: Jornal do  
Commercio, 1916.

LINHALES, M. A. *A escola, o esporte e a energização do caráter: projetos  
culturais em circulação na Associação Brasileira de Educação (1925-  
1935)*. 2006. 266 f. Dissertação (Doutorado em História da Educação)  
– Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo  
Horizonte, 2006.

LOPES, E. M. T. Métodos e fontes na história da educação e educação  
física. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER  
E EDUCAÇÃO FÍSICA, 4., 1996, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte:  
UFMG, 1996. p. 35-49.

LOUREIRO, W. A Associação Cristã de Moços e suas contribuições  
ao desenvolvimento da educação física e dos esportes no Brasil.  
In: CONGRESSO NACIONAL DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER,  
EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA, 10., 2006, Curitiba. *Anais...* Curitiba:  
UFPR, 2006.

MANSKE, G. S. *Um currículo para a produção de lideranças juvenis na  
Associação Cristã de Moços de Porto Alegre*. 2006. 209 f. Dissertação  
(Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal  
do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

MODELO dos Estatutos de uma Associação Cristã de Moços do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: [s.n.], 1893.

NUNES, C. (Des)encantos da modernidade pedagógica. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 371-398.

ROLFS, P. H. *Ensino Agrícola mineiro e brasileiro: these apresentada à Segunda Conferencia Nacional de Educação*. Rio de Janeiro: Comp. Nacional de Artes Graphicas, 1928.

SALLES, I. G. *Trabalho, progresso e a sociedade civilizada: o partido republicano paulista e a política de mão-de-obra (1870-1889)*. São Paulo: Hucitec, 1986.

SCHUELER, A. F. M.; MAGALDI, A. M. B. M. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. *Tempo*: Revista do Departamento de História da UFF, Niterói, v. 13, p. 43-66, 2009.

SEGUI, A. C. *A relação entre a religião e a educação física na ACM de São Paulo*. 1998. 164 f. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 1998.

SOUZA, R. F. Demandas populares pela educação na Primeira República: aspectos da modernidade brasileira. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 6, n. 12, p. 63-70, jan./dez. 1992.

SOUZA, R. F. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 20, n. 51, p. 9-28, nov. 2000.

VERÍSSIMO, J. *A educação nacional*. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

VIANNA, O. *Populações meridionais do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 2005. (Edição do Senado Federal, n. 27).

---

Recebido em 19 de julho de 2016.

Solicitação de correções em 31 de outubro de 2016.

Aprovado em 6 de dezembro de 2016.

## Prática de modelagem matemática na formação inicial de professores de matemática: relato e reflexões \*

Wellington Piveta Oliveira<sup>1, II</sup>

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i249.2630>

### Resumo

A pesquisa sobre a prática de modelagem nos diversos níveis de ensino vem ganhando espaço nos debates da comunidade de pesquisadores, principalmente no âmbito da formação de professores. Partindo dessa constatação e com aporte de uma investigação mais ampla desenvolvida no mestrado, cuja temática é a modelagem na formação inicial de professores de matemática, indaga-se sobre a própria prática com modelagem na condição de docente. A partir dessa indagação, relato o trabalho desenvolvido com quinze acadêmicos de um curso de Licenciatura em Matemática, em uma instituição privada no oeste do estado do Paraná. Este relato de experiência detém-se a uma das atividades desenvolvidas por um dos grupos e foi orientado pelas etapas propostas por Burak (2004). Os resultados e reflexões mostraram que a prática possibilitou aos estudantes conhecerem e reconhecerem a modelagem como metodologia por meio de suas especificidades teóricas e práticas, vislumbrando sua implementação na educação básica. Além disso, apesar de os acadêmicos mostrarem-se céticos quanto à adoção da modelagem, o debate é direcionado para a necessidade de se refletir sobre as propostas de formação em modelagem, deixando-as mais presentes no solo da formação para que possam ser incorporadas às ações pedagógicas.

Palavras-chave: educação superior; conteúdos curriculares; modelagem matemática.

\* A fim de evitar repetições, adotamos o termo "modelagem" como sinônimo de "modelagem matemática na educação matemática".

<sup>I</sup> Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil. *E-mail*: <wellingtonmat09@hotmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-3840-1972>>.

<sup>II</sup> Doutorando em Educação para a Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil.

**Abstract*****The practice of mathematical modeling in the early formation of teachers: report and reflections***

*Research on the practice of modeling in different levels of teaching has been receiving greater emphasis within the researcher community, especially when it comes to teacher training. Based on this observation and on a more comprehensive research for a Master's degree, in which the main subject is the use of mathematical modeling in the early formation of teachers, this article inquires into the practice of modeling by educators. Subsequently, it analyzes the report of a work developed with fifteen academic students from a mathematics course – teaching degree – in a private institution in the west of the State of Paraná. The report of this experience is limited to one activity developed by the group and was guided by the steps proposed by Burak (2004). The results and reflections demonstrated that the practice helped students to learn and recognize modeling as a methodology by means of its theoretical and practical specificities, accepting it as part of basic education. Furthermore, in spite of the fact that academic researchers are skeptical about the use of modeling, the discussion shifts to the necessity to discuss the current propositions for modeling training, as to make it noticeable in the formation process and possibly incorporate it in pedagogical actions.*

*Keywords: college education; curriculum content; mathematical modelling.*

**Modelagem matemática e sua interface com a formação de professores**

Neste texto, é focalizada a concepção de modelagem como tendência metodológica para o ensino e a aprendizagem da matemática escolar. Considerando essa possibilidade, a prática de modelagem pode ser compreendida como uma atividade desenvolvida por meio da problematização e da investigação matemáticas para analisar e descrever fenômenos da realidade.

É possível encontrar na literatura vários modos de compreender esse recurso metodológico. De acordo com a perspectiva epistemológica de cada autor, apresenta-se uma proposta de concepção de modelagem que pode orientar a prática pedagógica do professor de matemática em sala de aula. Embora não seja objetivo discutir essas concepções, é importante apresentar ao leitor algumas delas, mostrando-lhe, ainda que de modo incipiente, algumas das possibilidades para o trabalho com essa tendência.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Para o trabalho com modelagem, sugere-se que o leitor busque outras leituras a fim de fundamentar sua prática.

A seguir, são apresentadas brevemente três dessas concepções, a saber: metodologia de ensino (Burak, 1992; Klüber; Burak, 2008); ambiente de aprendizagem (Barbosa, 2001); e alternativa pedagógica (Almeida; Vertuan, 2011; Almeida; Ferruzzi, 2009). Tais concepções são idealizadas por autores brasileiros que têm contribuído significativamente para esse campo por sua frequente participação nas discussões no âmbito da educação matemática, ainda que se reconheça a relevância de outros, como Rodney Carlos Bassanezi, Maria Sallet Biembengut e Ademir Donizete Caldeira.

Conforme enunciado, a modelagem enquanto metodologia de ensino pode ser compreendida como “um conjunto de procedimentos cujo objetivo é construir um paralelo para tentar explicar matematicamente os fenômenos que o homem vive no seu cotidiano, ajudando-o a fazer previsões e a tomar decisões” (Burak, 1992, p. 21). Nesse conjunto, há uma “[...] interação entre professor-aluno-ambiente” (Klüber; Burak, 2008, p. 22), em que o aluno é o sujeito que, com a mediação do professor, mobiliza conhecimentos com base nas informações presentes no ambiente (fonte de informações). Para esses autores, uma atividade orientada por esse modelo possibilita a autonomia dos estudantes, de modo que possam desenvolver senso crítico e sejam capazes de refletir e tomar decisões sobre as circunstâncias da vida cotidiana.

Quanto à concepção de ambiente de aprendizagem, a atividade de modelagem consiste numa espécie de convite aos estudantes: “modelagem é um ambiente de aprendizagem no qual os alunos são convidados a indagar e/ou investigar, por meio da matemática, situações oriundas de outras áreas da realidade” (Barbosa, 2001, p. 6). Segundo o autor, uma atividade de modelagem pode ser orientada por intermédio de casos que envolvem formulação do problema, simplificação, coleta de dados e solução. Cada uma dessas ações vai sendo realizada pelos estudantes, permitindo-lhes maior autonomia à medida que avançam do caso 1 para o caso 3. Ainda de acordo com Barbosa (2001), a obtenção de um modelo não é o mais importante, e sim o ambiente de investigação em que os estudantes se envolveram e, conseqüentemente, a formação crítica que professor e estudantes, juntos, edificaram.

Por fim, a modelagem concebida como alternativa pedagógica “pode ser descrita em termos de uma situação inicial (problemática), de uma situação final desejada (que representa uma solução para a situação inicial) e de um conjunto de procedimentos e conceitos necessários para passar da situação inicial para a final” (Almeida; Vertuan, 2011, p. 21). Dito de outro modo, esse conjunto de procedimentos pode ser entendido como sinônimo de algumas ações, por exemplo, a

[...] busca de informações, a identificação e seleção de variáveis, a elaboração de hipóteses, a simplificação, a obtenção de uma representação matemática (modelo matemático), a resolução do problema [...] e a análise da solução que implica numa validação (Almeida; Ferruzzi, 2009, p. 120-121).

Em outro enfoque mais epistemológico desse debate, a literatura mostra que as discussões sobre a modelagem no contexto da educação matemática ganharam ênfase a partir da década de 1970, quando professores e pesquisadores buscaram conhecê-la e implementá-la nos diferentes contextos da academia, seja na prática de sala de aula seja no âmbito da pesquisa científica em educação matemática (Barbosa, 2011).

Nesse contexto efervescente, a modelagem vem manifestando-se nas produções acadêmicas, em eventos específicos e nas práticas exercidas em diferentes níveis de ensino. Essa afirmação é corroborada pela tese de Klüber (2012a), que afere o reconhecimento da modelagem mediante um número expressivo de dissertações e teses, pela emergência do GT-10 de modelagem matemática, grupo de trabalho específico vinculado à Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) e pelo nascimento de uma Conferência Nacional sobre Modelagem na Educação Matemática (CNMEM), além de outros eventos<sup>2</sup> que possibilitam a disseminação desse recurso metodológico.

Esse reconhecimento tem suscitado uma comunidade pluralística em concepções acerca da própria modelagem, como registram Meyer, Caldeira e Malheiros (2011), no debate que é estabelecido com outras tendências da educação matemática, ou ainda na integração com outras áreas do conhecimento, evidenciando sua interdisciplinaridade uma vez que a modelagem “permite a apropriação de conceitos e conhecimentos de outra área” (Klüber, 2010, p. 106).

Na última edição da CNMEM, realizada em São Carlos (SP), no ano de 2015, essa pluralidade alimentou várias discussões. Em particular, discutiu-se a necessidade de reflexão sobre as diferentes configurações da modelagem, principalmente considerando o diálogo estabelecido com outras áreas do conhecimento, a fim de convergir para “superar nuances entre diferentes concepções ou perspectivas e estabelecer projetos conjuntos, onde o debate seja efetivado pelos porta-vozes das concepções” (Malheiros; Almeida; Klüber, 2015, p. 3), com vistas ao fortalecimento da modelagem enquanto tendência.

Como proposta de convergência, a formação de professores em modelagem também foi levantada e socializada nessa conferência (Malheiros; Almeida; Klüber, 2015), bem como vem sendo registrada em produções atuais que apontam para a necessidade de esclarecer aspectos da própria formação nesse recurso metodológico, uma vez que essa temática tem se mostrado relativamente recente na comunidade acadêmica (Tambarussi; Klüber, 2014). Estudos como o de Barbosa (2001), por exemplo, têm mostrado que, em geral, esse recurso na formação de professores tem sido mais informativo do que formativo. Essa mesma afirmação também pode justificar a ausência da modelagem, de modo mais efetivo, na sala de aula.

Partindo da necessidade de expansão desse campo de estudo, o objetivo deste trabalho é contribuir para a consolidação de uma comunidade acadêmica em torno da modelagem com base nas reflexões relatadas a partir de uma prática de modelagem no contexto da formação inicial de professores de matemática.

<sup>2</sup> Por exemplo: o Encontro Paranaense de Modelagem e Educação Matemática (EPMEM), o Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM) e o Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (SIPEM).

## **Sobre o contexto da pesquisa e a experiência com modelagem na formação inicial**

Este trabalho emerge da necessidade de olhar para a prática com a modelagem no contexto da formação inicial de professores e insere-se em minha trajetória de formação continuada no âmbito de mestrado e, atualmente, de doutorado.

Como fator de convergência para esta investigação, está meu trabalho como docente em uma instituição privada no oeste do estado do Paraná. O relato aqui apresentado é resultado das atividades desenvolvidas por um grupo de acadêmicos do segundo ano de um curso de Licenciatura em Matemática dessa instituição, em resposta à proposta de trabalho com modelagem inserida nas atividades no âmbito da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado I. Em outras palavras, a experiência realizada no âmbito da licenciatura em instituição privada remonta à temática de pesquisas mais amplas em formação inicial de professores com modelagem.

O grupo de acadêmicos era composto por 15 sujeitos, os quais se dividiam em grupos de três e/ou quatro estudantes para realizar as atividades, durante quinze horas-aula. Acredita-se que esse número de aulas foi suficiente para concretizar a proposta planejada inicialmente, pois os acadêmicos não tinham experiência em atividades com modelagem. Registra-se, ainda, que os encaminhamentos da prática para os futuros professores de matemática foram orientados pelas etapas elencadas em Burak (2004).

Embora em anos anteriores tenham sido desenvolvidas atividades de modelagem conduzidas de maneiras diferentes e destinadas a outras turmas, inovar e experimentar formas e práticas de ensino com essa tendência se mostrou uma necessidade. Sendo este um momento oportuno para o amadurecimento de minha atuação pedagógica, bem como para o amadurecimento das ações no solo da formação de professores, foi planejada e desenvolvida uma prática com modelagem, cujo diferencial justifica a apresentação do relato.

No momento do planejamento, houve a reflexão sobre a prática com modelagem e a necessidade de buscar na literatura um autor para sustentar a atividade, considerando-se que esse recurso metodológico possibilita a “[...] compreensão dos conceitos matemáticos, desenvolve habilidades de pesquisa e experimentação, leva em conta o contexto sociocultural e, por fim, viabiliza a interdisciplinaridade e a espiralização do currículo” (Barbosa, 2001, p. 3-4).

Conhecendo a ampla discussão sobre concepções de modelagem na literatura, a prática foi pautada nas orientações de Burak (2004) em virtude de esse autor considerar a modelagem uma metodologia de ensino, indicando-a como abordagem a ser incorporada frequentemente em sala de aula. Ademais, seus estudos se voltaram especificamente para a educação básica, etapa de ensino para a qual foi direcionada a prática de formação. Quanto às orientações, o autor apresenta que:

Para fins de encaminhamentos do trabalho na sala de aula, a modelagem matemática é desenvolvida em cinco etapas: 1) escolha do tema; 2) pesquisa exploratória; 3) levantamento dos problemas; 4) resolução do(s) problema(s) e desenvolvimento da matemática relacionada ao tema; 5) análise crítica da(s) solução(ões). (Burak, 2004, p. 3).

Segundo Burak (2004), a modelagem enquanto tendência metodológica desenvolvida em grupos possibilita o compartilhamento de ideias sobre as situações que advêm do contexto interno e externo de sala de aula, que serão explicadas matematicamente e compreendidas sob o ponto de vista matemático e sociocrítico. Ampliando esse olhar, a fim de atender a seus objetivos, a atividade proposta se vincula a várias perspectivas de modelagem, como a perspectiva educacional didática, conceitual, cognitivista e também sociocrítica (Almeida; Silva; Vertuan, 2013). Talvez seja ousado afirmar, mas a atividade proposta sinaliza para uma perspectiva de conotação *formativa*, cujos objetivos relacionados aos da prática configuraram a formação em modelagem.

Caminhando para a atividade, a primeira etapa, intitulada por Burak (2004) *escolha do tema*, foi desenvolvida no momento em que foram entregues aos acadêmicos folhas dos jornais *O regional* e *Folha de Londrina*, que abordavam fatos da cidade e da região, disponíveis na biblioteca da instituição. Com vistas a tornar mais “[...] dinâmico, mais vivo e, em consequência, mais significativo” (Burak, 2004, p. 3) o processo de ensino e aprendizagem, foi solicitado aos acadêmicos que, organizados em grupos, escolhessem uma reportagem a fim de estudá-la e melhor compreendê-la, do ponto de vista crítico e/ou social.

Escolhida a reportagem, eles deveriam discutir e aprofundar o conhecimento do grupo sobre a temática que fora apresentada/escolhida. Em relação à segunda etapa estabelecida, *pesquisa exploratória*, deveriam aprofundar coletivamente essas discussões e buscar informações que considerassem necessárias para um maior entendimento, ou até mesmo para abrirem outras possibilidades de conhecimento sobre o assunto e/ou sobre outros aspectos diretamente relacionados a ele.

De início, esses momentos foram bastante difíceis, pois o primeiro desafio foi a definição do tema, que consistiu em olhar para as reportagens, a fim de despertar o interesse dos acadêmicos que estavam vivenciando a escolha. Esses registraram a dificuldade em escolher o tema e problematizá-lo e ter que, com base nele, realizar a pesquisa exploratória, uma vez que eles não sabiam qual seria o objetivo final da prática. Essa mesma dificuldade dos estudantes com a escolha do tema foi registrada por docentes dos cursos de Licenciatura em Matemática das universidades estaduais paranaenses, quando propuseram aos futuros professores de matemática atividades de modelagem nos componentes curriculares obrigatórios que devem adotar essa tendência metodológica, segundo pesquisa mais ampla desenvolvida (Oliveira, 2016).

De certo modo, os acadêmicos mostraram-se inseguros em relação a essa abordagem, o que pode estar relacionado ao modo como foi conduzido esse primeiro momento, mas também à necessidade de responderem a alguns questionamentos resultantes de suas problematizações. Em geral, essa é uma das dificuldades características das atividades de modelagem, que decorre da necessidade de os próprios estudantes tomarem decisões, inteirarem-se e informarem-se para dar continuidade à atividade (Almeida; Silva; Vertuan, 2013). No entanto, mesmo com essas dificuldades, os acadêmicos conseguiram fazê-lo.

As reportagens escolhidas discutiam sobre: crescimento populacional; desmatamento da floresta amazônica; momento oportuno para se aposentar; juros dos cartões de crédito; e indiciados da Operação Lava Jato. Após definirem essas temáticas, os grupos debateram suas implicações na dimensão social. Para as reportagens que traziam dados estatísticos, por exemplo, questionou-se sobre o que elas representavam, indagações que conduziram as atividades para a terceira etapa, intitulada *levantamento dos problemas*.

Aproveitando o ambiente de questionamentos e de busca de esclarecimentos pelos acadêmicos, foram feitas algumas intervenções nos grupos por meio das seguintes questões: De que forma poderíamos dar a esses problemas levantados uma interpretação quantitativa? Como poderíamos delinear um olhar matemático para essas problemáticas, a partir dessas interrogações por vocês estabelecidas?

Essa ideia do questionamento tem me acompanhado em estudos e reflexões, como herança das atividades desenvolvidas no momento de minha formação no âmbito do grupo de pesquisa da universidade a que estou vinculado.<sup>3</sup> Como uma prática que deve ser constante para a própria formação do professor pesquisador, o ato de interrogar vai ao encontro das investigações fenomenológicas, pois estabelece uma questão como pano de fundo de uma investigação (Bicudo, 2011). Ou seja, aqui se efetua a transposição do ato de interrogar enquanto ação que interfere na prática do professor, a fim de conduzir os estudantes à reflexão diante do que estão desenvolvendo. Nesse sentido, as questões de pesquisas fenomenológicas emergem como um contributo para uma prática investigativa no contexto da modelagem na formação de professores. Sem contar que a pesquisa e a

[...] experiência de campo [são práticas que podem ir] ajudando a formar um comportamento mais atento, mais sensível e mais crítico, tornando os alunos capazes de realizar uma leitura mais atenta da realidade, atributos importantes na formação de um pesquisador. (Burak, 2004, p. 5).

Entende-se que essa ideia de formação é exclusivamente delineada ao pesquisador da realidade, mas possibilita ao futuro professor refletir durante o processo investigativo, quando suas visões de mundo,

<sup>3</sup> No grupo de pesquisa, dedicamo-nos ao projeto: "Modelagem matemática na educação matemática: metapesquisa e formação de professores", aprovado no edital universal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), sob processo nº 406721/2013-0.

de sociedade, de ensino, de aprendizagem e da própria matemática vão se fortalecendo e/ou possivelmente sendo estabelecidas mediante essa reflexão. Isso mostra uma das potencialidades da modelagem como metodologia de ensino na formação inicial de professores.

Nessa terceira etapa, os acadêmicos buscaram analisar cuidadosamente o que, de fato, iriam estabelecer como problemática da reportagem. Essa etapa da modelagem é considerada “muito rica, pois permite ao aluno desenvolver a capacidade de tomar decisões, de formular hipóteses, de questionar as várias possibilidades de resolução de um mesmo problema” (Klüber, 2010, p. 99).

Após várias aulas terem sido disponibilizadas para que os acadêmicos pesquisassem sobre o assunto em livros, dicionários, *sites* e com profissionais especializados nos temas, eles acabaram definindo as questões que se dedicariam a investigar, as quais são apresentadas no Quadro 1:

**Quadro 1 – Questões Definidas pelos Grupos**

Grupos	Interrogações
G_01	Qual a quantidade de presos que caberia na carceragem ocupada pelos políticos apreendidos na operação Lava Jato?
G_02	Qual seria a previsão de tempo para a extinção da Floresta Amazônica causada pelo desmatamento?
G_03	Considerando a reportagem, qual o número de mulheres que têm depressão pós-parto no Brasil?
G_04	Investigando a variação das taxas de cartões de crédito, qual o impacto financeiro desses aumentos na sociedade?
G_05	Qual a melhor idade para se aposentar, considerando o consumo diário de uma família com quatro pessoas?

Fonte: Elaboração própria.

Como já foi dito anteriormente, o olhar se volta especificamente à atividade produzida por um dos grupos. Escolheu-se a atividade desenvolvida pelo G\_02 pelo fato de os acadêmicos terem conseguido concluir a proposta em menos tempo, bem como por esse ter sido o grupo que mais gerou discussões na última etapa elencada por Burak (2004).

### **Atividade: o desmatamento da Floresta Amazônica**

As pesquisas e os levantamentos do grupo G\_02 foram realizados no *site* do Prodes<sup>4</sup> (Programa de Monitoramento da Floresta Amazônica Brasileira por Satélite), no qual obtiveram as seguintes informações:

<sup>4</sup> “O projeto Prodes realiza o monitoramento por satélites do desmatamento por corte raso na Amazônia Legal e produz, desde 1988, as taxas anuais de desmatamento na região, que são usadas pelo governo brasileiro para o estabelecimento de políticas públicas”. (Brasil. Inpe, 2015).

Taxas anuais do desmatamento - 1988 a 2014													
Taxa de desmatamento anual (km <sup>2</sup> /ano)													
Estados/Ano	88(a)	89	90	91	92	93(b)	94(b)	95	96	97	98	99	00
Acre	620	540	550	380	400	482	482	1.208	433	358	536	441	547
Amazonas	1.510	1.180	520	980	799	370	370	2.114	1.023	589	670	720	612
Amapá	60	130	250	410	36			9		18	30		
Maranhão	2.450	1.420	1.100	670	1.135	372	372	1.745	1.061	409	1.012	1.230	1.065
Mato Grosso	5.140	5.960	4.020	2.840	4.674	6.220	6.220	10.391	6.543	5.271	6.466	6.963	6.369
Pará	6.990	5.750	4.890	3.780	3.787	4.284	4.284	7.845	6.135	4.139	5.829	5.111	6.671
Rondônia	2.340	1.430	1.670	1.110	2.265	2.595	2.595	4.730	2.432	1.986	2.041	2.358	2.465
Roraima	290	630	150	420	281	240	240	220	214	184	223	220	253
Tocantins	1.650	730	580	440	409	333	333	797	320	273	576	216	244
<b>Amazônia Legal</b>	<b>21.050</b>	<b>17.770</b>	<b>13.730</b>	<b>11.030</b>	<b>13.786</b>	<b>14.896</b>	<b>14.896</b>	<b>29.059</b>	<b>18.161</b>	<b>13.227</b>	<b>17.383</b>	<b>17.259</b>	<b>18.226</b>
(a) Média entre 1977 e 1988													
(b) Média entre 1993 e 1994													
(c) Taxas Anuais Consolidadas													
(d) Taxa Estimada													

**Figura 1 – Exemplo da Tabela Analisada pelos Acadêmicos Referente à Taxa de Desmatamento**

Fonte: Brasil. Inpe, 2015a.

A Figura 1 descreve as taxas de desmatamento em quilômetros quadrados (km<sup>2</sup>) a cada ano na Amazônia Legal. Aqui se apresenta um recorte de 1988 a 2000, porém, no *site*, há informações até o ano de 2014. Para o estudo, os acadêmicos analisaram cada um dos anos, desconsiderando 2014 por apresentar apenas uma taxa estimada. Assim, o estudo considerou as taxas dos anos de 1988 a 2013.

Ainda no grupo, os acadêmicos fizeram debates informais a fim de comparar, por meio de associações de medidas e distâncias do próprio contexto, o quanto esses dados representavam, por exemplo, em termos de extensão territorial do município. Pesquisaram sobre a confiabilidade desses registros encontrados para que pudessem manipular esses dados e obter respostas plausíveis. Também discutiram e pesquisaram sobre os principais fatores que causam o desmatamento e as consequências de cada um deles para a sociedade e o meio ambiente, buscando definições e distinções para cada conceito e mobilizando conhecimentos geográficos.

Após essas discussões, o grupo G\_02 definiu a problemática de estudo que se dedicaria a investigar. O problema a seguir, definido pelos integrantes do grupo, já representa uma parcela da próxima etapa elencada por Burak (2004), pois, para definirem a questão, o grupo utilizou a noção de média aritmética, referente aos anos de desmatamento como uma constante, ou seja, o grupo lançou mão de um conceito matemático. Vale ressaltar que, embora conceitos inéditos não tenham sido abordados nessa etapa, poderia ocorrer de os estudantes se depararem “com um obstáculo para o qual não possuem, provisoriamente, conhecimentos suficientes para superá-lo, emergindo assim a necessidade de construir esse conhecimento por meio da atividade” (Almeida; Silva; Vertuan, 2013, p. 23). Nesse sentido, “[...] os alunos tanto podem ressignificar conceitos já construídos quanto

construir outros diante da necessidade de seu uso” (Almeida; Silva; Vertuan, 2013, p. 23). Como a atividade estava sendo desenvolvida na Licenciatura em Matemática, tendo como principal objetivo apresentar a modelagem, compreende-se que nessa etapa os acadêmicos tenham mobilizado conceitos já pertencentes a seu *know-how*.

Dando prosseguimento à atividade, os acadêmicos do referido grupo somaram a quantidade de quilômetros quadrados desmatados correspondente a cada ano (1988 a 2013), expressa no Quadro 2, e dividiram esse total pela quantidade de parcelas. Essa operação foi estruturada da seguinte forma:

**Tabela 1 – Quantidade de Quilômetros Quadrados Desmatados a cada Ano na Amazônia Legal**

<b>Ano</b>	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	00
<b>km<sup>2</sup></b>	21.050	17.770	13.730	11.030	13.786	14.896	14.896	29.059	18.161	13.227	17.383	17.259	18.226
<b>Ano</b>	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13
<b>km<sup>2</sup></b>	18.165	21.651	25.396	27.772	19.014	14.286	11.651	12.911	7.464	7.000	6.418	4.571	5.891

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil. Inpe, 2015b.

Considerando:

$S_n$  = Soma de km<sup>2</sup>, num tempo n, com  $1988 \leq n \leq 2013$

$S_n = 21.050 + 17.770 + \dots + 589 = 402.663$

logo,  $\frac{S_n}{2013 - 1988} = \frac{402.663}{25} \cong 16.106 \text{ km}^2$

Portanto, com base nesses cálculos, definiram a seguinte situação:

Com base nos dados extraídos do Prodes, entre 1988 e 2013, a média anual do desmatamento da Floresta Amazônica foi de aproximadamente 16.106km<sup>2</sup>. Considerando que o desmatamento seja linear e sabendo que a área total dessa floresta é de 5.217.423km<sup>2</sup>, seria possível estabelecermos uma previsão de tempo para a extinção total dessa mata, causada pelo desmatamento?

Definida a questão, os integrantes passaram a organizar os dados disponíveis a fim de respondê-la. Esse momento constituiu a quarta etapa, intitulada *resolução dos problemas e desenvolvimento da matemática relacionada ao tema*, na qual os grupos passaram a se dedicar à análise das questões que formularam, para que, com base nos dados pesquisados, pudessem determinar os passos possíveis para a resolução das questões. Utilizaram os conhecimentos de matemática – desenvolvimento dos conteúdos – com vistas a encontrarem a solução do problema estabelecido como desafio. Em outras palavras, nesse trabalho com a modelagem, “os problemas podem determinar os conteúdos a serem usados para resolver as questões oriundas da etapa anterior” (Klüber, 2010, p. 100).

Nesse momento, acreditava-se na possibilidade de que os grupos pudessem encontrar um modelo que respondesse à interrogação sobre o fenômeno investigado.

O G\_02, ao trabalhar com os dados da tabela, buscou expressar um caminho para responder em que ano possivelmente se daria a extinção da Amazônia Legal. Considerando que a Floresta Amazônica tem a extensão territorial de 5.217.423km<sup>2</sup>, que o desmatamento foi registrado a partir de 1988 e que a área média desmatada por ano, até o ano de 2013, é de aproximadamente 16.106km<sup>2</sup>, tem-se:

$$\begin{aligned}5.217.423 &= (a - 1988) \cdot 16.106 \\5.217.423 &= 16.106 (a) - 32.018.728 \\5.217.423 + 32.018.728 &= 16.106a \\a &= \frac{37.236.151}{16.106} \rightarrow a = 2.311\end{aligned}$$

Desse modo, os acadêmicos concluíram que, se o mesmo ritmo de desmatamento se mantivesse, considerada a média estabelecida por eles, haveria a previsão de que, no ano de 2311, a Amazônia Legal estaria extinta. Ainda com base nesses valores, eles refletiram sobre a variável "a" da expressão, uma vez que se pode atribuir qualquer ano para se alcançar uma previsão de quantidade de desmatamento em quilômetros quadrados.

Quanto à análise desses dados, registraram também que, na tabela, é perceptível que há uma redução do desmatamento em quilômetros quadrados a partir do ano de 2009. Esse registro se relaciona à última etapa descrita por Burak (2004), *análise crítica da solução*, etapa que contribui para a formação de "[...] cidadãos participativos, mais autônomos e que auxiliam na transformação da comunidade em que participam, pois terão a matemática como mais uma 'aliada' no processo de avaliação das condições sociais, econômicas, políticas e outras" (Klüber, 2010, p. 100).

A análise crítica representou a exposição da atividade e o debate de todos os grupos. Nesse momento, eles puderam conhecer os trabalhos desenvolvidos pelos colegas de turma e argumentar subjetivamente, expondo o ponto de vista sobre os fenômenos investigados e sugerindo outras possibilidades de investigação sob diferentes perspectivas. Quanto ao grupo em evidência, os debates circundaram a polêmica do desmatamento, os interesses de grandes empresas internacionais sobre o "pulmão do mundo" e as questões políticas, sociais e ambientais que estão por trás desse desmatamento.

Despertou a atenção da turma uma matéria selecionada pelo G\_02, extraída da revista *ECO Debate – Cidadania e Meio Ambiente* e intitulada "O desmatamento da Amazônia e o possível fim da floresta até o ano de 2270", de José Eustáquio Diniz Alves, na qual o autor afirma que bastam cerca de 270 anos para derrubar o restante desse bem natural tão precioso. Assim, os acadêmicos puderam perceber a aproximação da contagem de anos entre o estudo realizado ( $\cong$  270) e o resultado da investigação apresentada pelo grupo ( $\cong$  298). Ou seja, considerando

a variação em quilômetros quadrados de área devastada no decorrer dos anos, os acadêmicos constataram que seu próprio estudo possibilitou um resultado bem próximo aos resultados de estudos já realizados por agências/instituições especializadas nesses assuntos.

Essa análise fez com eles percebessem a importância da modelagem enquanto metodologia que pode ser eficiente para o estudo de situações cotidianas por intermédio de conhecimentos matemáticos. Além disso, destacou o potencial dessa abordagem como prática de investigação no contexto da educação, principalmente quando se busca formar um sujeito crítico, autônomo, consciente e reflexivo para a compreensão da realidade, conforme os pressupostos da educação matemática.

De outro modo, apesar de ter emergido em um conteúdo do ensino fundamental e de os futuros professores terem mobilizado conceitos elementares de matemática, a atividade de modelagem, orientada pelas etapas enumeradas por Burak (2004), tem em seus encaminhamentos, seus resultados e suas reflexões a ilustração clara do potencial formativo dessa experiência.

No que tange especificamente a uma das etapas, esse potencial pode ser exemplificado pela dificuldade dos acadêmicos em definir o tema com que trabalhariam, a qual denota a exigência imposta pela atividade de modelagem de que seja rompida a ideia dos paradigmas do exercício, segundo os quais as situações já estão prontas e basta trocar valores absolutos; ou, ainda, a exigência de divergir de uma prática orientada pela resolução de problemas, visto que, na atividade relatada, eles tiveram que pesquisar e avaliar dados, selecionar informações e definir as variáveis, para só então darem continuidade à busca de uma solução coerente.

Outros aspectos que podem ser ressaltados em face dos encaminhamentos admitidos na atividade de modelagem são os seguintes, apontados por Klüber (2010): houve mobilização, construção e desenvolvimento de conceitos e conteúdos matemáticos; oportunizou-se aos futuros professores o trabalho com temáticas que eram atuais, portanto, contextualizadas; estabeleceu-se uma integração com outras áreas do conhecimento nessa problematização e abordagem conceitual – na experiência relatada, ocorreu integração com conceitos geográficos. Ademais, em todos os momentos, as atividades foram conduzidas por socialização entre os participantes e, posteriormente, entre os grupos. Se a ideia dos conteúdos matemáticos for tomada como exemplo, é possível afirmar que o currículo linear foi rompido, pois cada um dos grupos mobilizou e adotou conceitos e estratégias diferentes para investigação e busca de uma solução para as situações escolhidas por eles próprios.

De modo geral, todos esses aspectos bem como o encaminhamento pela modelagem puderam ser avaliados como positivos do ponto de vista metodológico, o que pode ser corroborado pela fala de alguns dos próprios acadêmicos, quando, ao final da atividade, foram realizadas discussões em conjunto sobre o desenvolvimento desta, conforme registram os recortes a seguir:

[A1]<sup>5</sup> Eu acho a atividade de modelagem muito boa para o desenvolvimento dos alunos, pois “pega” informações reais e as traz pra um “linguajar” matemático. Acredito que se pudéssemos aplicá-la em séries do fundamental conseguiríamos um melhor desenvolvimento das crianças, podendo distorcer a ideia de que a matemática é sempre uma disciplina muito complicada, chamada de “vilã”, levando os alunos a gostarem um pouco mais da disciplina e consequentemente conseguirem um melhor desenvolvimento.

[A2]: Foi uma atividade muito interessante e com toda certeza agregou muito para minha formação particular. Afinal, aprendi na prática que podemos sim transformar situações reais, inimagináveis, em cálculos matemáticos.

[A3]: Ao realizar a modelagem, a maior dificuldade que tivemos foi em conseguirmos transferir a reportagem do jornal pra um modelo matemático. Pois é fácil dizer que a matemática faz parte de tudo. O difícil é trazer esses dados. Outra dificuldade foi em utilizar os conceitos matemáticos que sabemos, já que muitos deles aprendemos separadamente, em caixas, digamos assim. E na modelagem necessitamos utilizar da álgebra e aritmética, e outros conceitos para realizarmos um mesmo modelo matemático. Mas, enfim, a modelagem nos leva a utilizar esses conceitos de forma contextualizada, onde podemos significar eles e assim aprender para a vida.

Partindo dessas impressões dos estudantes acerca da experiência com modelagem e de considerações postas na literatura, a seção seguinte apresenta algumas reflexões sobre a proposta de modelagem no contexto da formação inicial de professores.

### **O que a prática de modelagem na formação de professores pode revelar?**

O professor deve ter a oportunidade de refletir sobre as experiências com modelagem no contexto escolar: como organizaram, que estratégias utilizaram, que dificuldades tiveram, de que forma os alunos reagiram, como foi a intervenção do professor etc. A reflexão sobre estas vivências possibilita aos professores a geração de conhecimentos que possam subsidiar suas práticas pedagógicas com modelagem (Barbosa, 2001, p. 9).

Considerando a citação precedente, a presente seção é norteadada pelo movimento de reflexão sobre essa prática de formação em modelagem tanto dos próprios acadêmicos que vivenciaram a atividade quanto do docente e pesquisador. A partir da prática relatada anteriormente, neste tópico são sustentados três aspectos relacionados aos encaminhamentos e à atividade resultante dessa prática com a modelagem.

O primeiro remete à ideia de que a atividade descrita representa uma das possibilidades de desenvolvimento da modelagem no contexto da formação inicial de professores de matemática, uma vez que, no âmbito da formação, é imperiosa a ampla experiência para que se supere a visão empirista e pragmatista da prática docente em modelagem. Nesse sentido, “[...] é fundamental que seja estruturada uma formação docente em modelagem matemática a partir da tríade ‘aprender sobre’, ‘aprender por meio’ e ‘ensinar usando’” (Almeida; Silva; Vertuan, 2013, p. 24).

<sup>5</sup> Codificamos esses excertos em [A1] – Acadêmico 1, [A2] – Acadêmico 2 e [A3] – Acadêmico 3.

Considerando esse cenário, a prática formativa orientada por essa metodologia propiciou uma série de reflexões acerca de seu potencial voltadas para a educação básica, uma vez que, na disciplina em que a modelagem e outras tendências da educação matemática foram abordadas, era focalizado esse nível de ensino.

A reflexão sobre as possibilidades de desenvolvimento da modelagem foi alimentada pelas seguintes indagações: Como conduzir suas aulas, utilizando tal metodologia no âmbito da educação básica? Como seria o desenvolvimento da atividade nesse nível de ensino? Será que os estudantes não se mostrariam mais interessados por práticas investigativas como essa, onde eles próprios são convidados a buscar o conhecimento?

Essas questões foram lançadas, ainda que pudessem parecer genéricas, para que os acadêmicos refletissem sobre essa proposta em face da realidade que vivenciavam nas experiências do Estágio Supervisionado I e, em particular, no estágio de observação e coparticipação no ensino fundamental – anos finais e ensino médio.

Esse debate que transcenda o “[...] contexto escolar como o locus no qual o [futuro] professor exerce sua tarefa de ensinar” é fundamental, pois “[...] é necessário sugerir aos [futuros] docentes a reflexão da compatibilização da modelagem com o contexto escolar a partir de episódios e vivências reais” (Barbosa, 2001, p. 8-9), principalmente nesse momento da formação, para que haja, aos poucos, o reconhecimento da importância de se desenvolverem práticas inovadoras, tendo em vista a melhoria do ensino de matemática; para que esse debate sobre formação possa desmistificar a exatidão do conhecimento matemático desses futuros professores; e, transitivamente, para que eles possam estar orientados a “[...] desafiar a ideologia da certeza e colocar lentes críticas sobre as aplicações da matemática” (Barbosa, 2004, p. 74) para seus alunos, partindo de atividades de modelagem matemática no ensino.

Nesse caminho, entende-se que o exercício de refletir está contribuindo para, como ressalta Klüber (2012b, p. 70), “[...] reforçar a necessidade de buscarmos sustento para a realização de práticas mais efetivas, principalmente no âmbito das licenciaturas em matemática”, bem como a realização da formação baseada na experiência com modelagem. A partir dessa ideia de prática refletida, mas com enfoque nos aspectos da formação, tenho por objetivo que essas reflexões contribuam para auxiliar os futuros professores a estabelecerem suas conjecturas em relação à modelagem, uma vez que práticas como a relatada podem ser definidoras de suas concepções, as quais, pressupõe-se, afetarão diretamente suas práticas docentes (Barbosa, 2001). Assim, espera-se que a experiência com modelagem relatada possa impactar nas concepções e, conseqüentemente, nas ações desses futuros professores.

Por outro lado, a possibilidade de discussão e de amadurecimento, ainda no processo de formação propiciado tanto aos futuros professores quanto ao próprio docente formador, constrói-se a cada experiência por meio da interação entre conhecimentos socializados e torna-se efetiva a partir de uma prática compartilhada. Isso ficou evidente, principalmente,

quando se buscou fazer a ponte entre aquilo que se produz no âmbito da academia e as novas possibilidades de ensino para a educação básica, de acordo com os próprios acadêmicos. Ou seja, esses futuros professores tiveram a possibilidade de “[...] perceberem e analisarem suas concepções e experiências de modelagem, buscando preencher as lacunas com reflexões” (Barbosa, 2002, p. 13), ainda que por intermédio de uma primeira experiência com esse recurso metodológico.

O segundo aspecto aqui abordado está direcionado à reflexão sobre minha própria prática. Após o desenvolvimento das atividades, foi apresentada aos grupos a proposta de trabalho a ser desenvolvida e, com base nela, foram organizadas e apresentadas outras concepções que também são assumidas na comunidade de modelagem.

Decidi iniciar esse trabalho pela prática para que, quando fossem apresentados os textos acerca da modelagem na educação matemática – outra ação sugerida como parte de uma proposta para formação em modelagem –, eles já pudessem compreender, a partir da experiência vivida, alguns dos objetivos dessa metodologia, ainda que a atividade tivesse representado apenas uma das inúmeras possibilidades de encaminhamentos para o trabalho com modelagem em sala de aula.

A prática no contexto da formação inicial é momento oportuno para que esses futuros professores possam refletir sobre os encaminhamentos, de modo que aprendam sobre modelagem por meio da experiência e possam aprender com modelagem sobre determinados conteúdos, conceitos matemáticos e/ou conceitos específicos do cotidiano, tornando, assim, a matemática instrumento de compreensão da realidade.

Dito de outro modo, essa prática me conduziu a refletir sobre o modelo de formação em modelagem propiciado. Conforme está disposto na literatura, a formação em modelagem “[...] requer aprendizados relacionados ao fazer modelagem, à preparação de situações de modelagem e à aplicação dessas situações em aulas da educação básica” (Silva; Dalto, 2011, p. 182). Essas considerações, assim como as já apresentadas por Almeida, Silva e Vertuan (2013) quanto à proposta de formação em modelagem, fizeram com que observasse que o modo como conduzi essa prática oportunizou, ao futuro professor, o despertar de suas aptidões pedagógicas. Tendo em vista o processo de formação docente, a experiência é fundamental porque poderá ampliar o estofo pedagógico do futuro profissional (Oliveira; Klüber, 2015).

Quando focalizo essas orientações, entendo que essa prática representou o primeiro passo de uma formação mais ampla em modelagem, uma vez que, após a realização da atividade descrita anteriormente, outros encaminhamentos para a formação permaneceram focados nos pressupostos da modelagem e nessas orientações.

Ao ampliar o olhar sobre essas ações, enquanto docente formador tive a consciência de que, com o aligeiramento dos cursos de formação de professores, sejam eles iniciais ou continuados, a formação do futuro professor, muitas vezes, tende a se perder dos objetivos mais amplos e acaba se restringindo aos aspectos mais pontuais da prática. Talvez

uma das limitações existentes se deva à carga horária, mas se trata de se “[...] ter claro que as consequências efetivas para a prática do professor dependerão de sua extensão e estrutura” (Barbosa, 2001, p. 8). Por isso, destaco a importância da prática refletida, ainda que com tempo exíguo, para tentar minimizar as lacunas da formação docente.

Não excluo a possibilidade de existirem casos isolados que destoam desse cenário, mas, em geral, a formação em modelagem tem retratado que “a ação docente, em geral, refere-se aos resultados imediatos, [em que] se preocupa com a aquisição rápida de conhecimentos” (Klüber, 2012b, p. 66). Por essas razões, ao tratar especificamente da prática, tentei trilhar um caminho contrário, sustentando uma “[...] ação investigativa [que] se refere aos resultados de médio e longo prazo” (Klüber, 2012b, p. 66). Essa prática efetivou-se nas quinze aulas e, posteriormente, houve o desenvolvimento de outras ações formativas em modelagem.

O terceiro e último aspecto pode ser traduzido no movimento de reflexão para a comunidade de modelagem em torno da seguinte questão: “De que maneira o processo de formação inicial de professores de matemática tem contemplado a modelagem na educação matemática em cursos de Licenciatura em Matemática, especificamente?”. Ao admitirmos o solo da formação de professores, trata-se de tomarmos consciência de que os aportes trazidos desse campo “[...] se singularizam à medida que servem ao propósito da modelagem” (Barbosa, 2001, p. 5).

Conforme já foi apresentado anteriormente, compreendo que essas ideias estão atreladas à perspectiva formativa da modelagem. Em outras palavras, compreendo que a formação em modelagem possui aspectos epistemológicos próprios, os quais solicitam conhecimentos particulares, entre os quais situações práticas, didáticas, pedagógicas, cognitivas e outras, delineando, assim, ações diferenciadas para esse processo e, conseqüentemente, resultando num perfil de formação específica. Por isso, a reflexão permanente sobre a estrutura, a teoria e a prática no âmbito desses cursos merece atenção especial, uma vez que se trata da formação de profissionais que deverão estar aptos, responsáveis e conscientes.

### **Algumas considerações**

Neste trabalho, foram apresentadas algumas reflexões em torno da experiência com modelagem de um grupo de acadêmicos, a fim de contribuir para o debate sobre a formação inicial de professores com essa metodologia. Por meio dessa prática, buscou-se que os acadêmicos refletissem sobre a proposta de modelagem e sobre sua possível implementação no âmbito da educação básica, uma vez que o estudo desse recurso não permaneceu apenas nessa prática, mas avançou para outras atividades, de modo a ser coerente com o que advoga Barbosa (2001): “[...] a formação de professores em relação à modelagem deve se basear em duas

frentes indissociáveis: a modelagem propriamente dita e o conhecimento prático decorrente de sua abordagem na sala de aula” (Barbosa, 2001, p. 14).

Além dessas considerações, a experiência relatada permite inferir que há a necessidade de implementação de práticas em modelagem de maneira mais frequente no âmbito da formação inicial, a fim de que os futuros professores lancem mão dessa metodologia. Em outras palavras, a prática da modelagem se mostra importante para que o acadêmico possa conhecer as especificidades teóricas e práticas desse recurso com o intuito de que possa implementá-la em sala de aula de maneira efetiva. Assim, é oportuno convidar a comunidade a pensar a modelagem nos cursos de Licenciatura em Matemática, de modo a torná-la mais presente no âmbito das formações.

Sobre os acadêmicos, é possível dizer que, durante a proposição das atividades, eles ainda mostravam-se céticos quanto à abordagem da metodologia no contexto da escola em práticas pedagógicas a serem desenvolvidas no futuro (Barbosa, 2002). No entanto, durante os momentos da experiência, buscou-se desmitificar esse ceticismo e tornar a vivência com modelagem uma experiência convidativa que possa fundamentar as práticas desses futuros professores.

---

### Referências bibliográficas

- ALMEIDA, L. M. W.; FERRUZZI, E. C. Uma aproximação socioepistemológica para a modelagem matemática. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 117-134, jul. 2009.
- ALMEIDA, L. M. W.; VERTUAN, R. E. Discussões sobre “como fazer” modelagem matemática na sala de aula. In: ALMEIDA, L. M. W.; ARAÚJO, J. L.; BISOGNIN, E. (Orgs.). *Práticas de modelagem matemática na educação matemática: relatos de experiências e propostas pedagógicas*. Londrina: Ed. da UEL, 2011. p. 19-43.
- ALMEIDA, L. M. W.; SILVA, K. P.; VERTUAN, R. E. *Modelagem matemática na educação básica*. São Paulo: Contexto, 2013.
- ALVES, J. E. D. O desmatamento da Amazônia e o possível fim da floresta até o ano de 2270. *EcoDebate: Cidadania e Meio Ambiente*, Mangaratiba, 2 ago. 2013. Disponível em: <<https://www.ecodebate.com.br/2013/08/02/o-desmatamento-da-amazonia-e-o-possivel-fim-da-floresta-ate-o-ano-de-2270-artigo-de-jose-eustaquio-diniz-alves/>>. Acesso em: 5 maio 2015.
- BARBOSA, J. C. Modelagem matemática e os professores: a questão da formação. *Bolema: Boletim de Educação matemática*, Rio Claro, v. 14, n. 15, p. 5-23, 2001.

BARBOSA, J. C. Modelagem matemática e os futuros professores. In: REUNIAO ANUAL DA ANPEd, 25., 2002, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2002. 1 CD-ROM.

BARBOSA, J. C. Modelagem matemática: o que é? Por quê? Como? *Veritati*, Salvador, n. 4, p. 73-80, 2004.

BARBOSA, J. C. Prefácio. In: ALMEIDA, L. M. W.; ARAÚJO, J. L.; BISOGNIN, E. (Orgs.). *Práticas de modelagem matemática na educação matemática: relatos de experiências e propostas pedagógicas*. Londrina: Ed. da UEL, 2011. p. 13-16.

BICUDO, M. A. V. *Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica*. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe). Coordenação-Geral de Observação da Terra (OBT). *Projeto Prodes: monitoramento da floresta amazônica brasileira por satélite*. 2015a. Disponível em: <<http://www.obt.inpe.br/prodes/index.php>>. Acesso em: 5 maio 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe). Coordenação-Geral de Observação da Terra (OBT). *Projeto Prodes: taxas anuais de desmatamento*. 2015b. Disponível em: <[http://www.obt.inpe.br/prodes/prodes\\_1988\\_2014.htm](http://www.obt.inpe.br/prodes/prodes_1988_2014.htm)>. Acesso em: 5 maio 2015.

BURAK, D. Modelagem matemática: ações e interações no processo de ensino aprendizagem. 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

BURAK, D. A *modelagem matemática* e a sala de aula. In: ENCONTRO PARANAENSE DE MODELAGEM EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – EPMEM, 1., 2004, Londrina. *Anais...* Londrina: Ed. da UEL, 2004. 1 CD-ROM.

CEOLIM, A. J. *Modelagem matemática na educação básica: obstáculos e dificuldades apontados por professores*. 2015. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2015.

KLÜBER, T. E. Modelagem matemática: revisitando aspectos que justificam a sua utilização no ensino. In: BRANDT, C. F.; BURAK, D.; KLÜBER, T. E. *Modelagem matemática: uma perspectiva para a educação básica*. Ponta Grossa: Ed. da UEPG, 2010. p. 97-114.

KLÜBER, T. E. *Uma metacompreensão da modelagem matemática na educação matemática*. 2012. 396 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Centro de Ciências Físicas e matemáticas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012a.

KLÜBER, T. E. (Des)Encontros entre a modelagem matemática na educação matemática e a formação de professores de matemática. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 63-84, maio 2012b.

KLÜBER, T. E.; BURAK, D. Concepções de modelagem matemática: contribuições teóricas. *Educação matemática Pesquisa*, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 17-34, 2008.

MALHEIROS, A. P. S.; ALMEIDA, L. M. W.; KLÜBER, T. E. Pluralidades e debates da modelagem matemática na educação matemática: concepções, tendências e áreas. In: CONFERÊNCIA NACIONAL SOBRE MODELAGEM NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (CNMEM), 9., 2015, São Carlos, SP. *Anais...* São Carlos, SP: UFSCar, 2015.

MEYER, J. F. C. A.; CALDEIRA, A. D.; MALHEIROS, A. P. S. *Modelagem em educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

OLIVEIRA, W. P. *Modelagem matemática nas licenciaturas em matemática das universidades estaduais do Paraná*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

OLIVEIRA, W. P.; KLÜBER, T. E. Metapesquisa em modelagem matemática na educação matemática: análise de artigos sobre a formação inicial de professores. *Educação Online: Revista do Programa de Pós-Graduação PUC-Rio*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 144-165, jan./maio 2015.

SILVA, D. K.; DALTO, J. O. Modelagem matemática na formação de professores: compartilhando uma experiência. In: ALMEIDA, L. M. W.; ARAÚJO, J. L.; BISOGNIN, E. *Práticas de modelagem matemática na educação matemática: relatos de experiência e propostas pedagógicas*. Londrina: Ed. da UEL, 2011. p. 181-200.

TAMBARUSSI, C. M.; KLÜBER, T. E. Focos da pesquisa *stricto sensu* em modelagem matemática na educação matemática brasileira: considerações e reflexões. *Educação matemática Pesquisa*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 209-225, 2014.

---

Recebido em 28 de março de 2016.

Solicitação de correções em 4 de novembro de 2016.

Aprovado em 6 de dezembro de 2016.

## Educação, ambiente e aprendizagem social: metodologias participativas para geoconservação e sustentabilidade

Vânia Maria Nunes dos Santos  
Pedro Roberto Jacobi

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i249.2758>

### Resumo

O texto apresenta reflexões de uma pesquisa de pós-doutorado que analisou a contribuição do ensino em geociências com uso de metodologias participativas focadas no (re)conhecimento do ambiente local para a promoção de processos de educação e aprendizagem social destinados à geoconservação e à sustentabilidade. Busca identificar a emergência de processos participativos mediados pela escola no contexto de um projeto de implantação de geoparque na região metropolitana de São Paulo. A proposta inédita de formação de professores, realizada por diferentes instituições de ensino e pesquisa e de gestão pública, visou a educar no ambiente, mesclando diferentes atividades teórico-práticas, associando o estudo de geossítios à atuação de diferentes atores sociais locais, por meio de trabalhos de campo e práticas de mapeamento socioambiental, *world café*, jogo de papéis, entre outras. As propostas escolares relacionaram educação e ambiente numa perspectiva crítica, dialogada, participativa e corresponsável, visando ao desenvolvimento de práticas colaborativas para proteção de patrimônios geoambientais e socioculturais, considerando o complexo cenário de degradação socioambiental local. Dentre os resultados, destacam-se as seguintes contribuições: novas metodologias e práticas ao ensino em geociências; produção de recursos didático-pedagógicos elaborados por professores; e colaboração da escola em processos socioambientais.

Palavras-chave: formação de professores; meio ambiente; aprendizagem social.

<sup>i</sup> Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil. *E-mail*: <vanianunes@ige.unicamp.br>; <<http://orcid.org/0000-0001-5659-7705>>.

<sup>ii</sup> Doutora em Ciências: Ensino e História de Ciências da Terra pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil.

<sup>iii</sup> Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil. *E-mail*: <prjacobi@usp.br>; <<http://orcid.org/0000-0001-6143-3019>>.

<sup>iv</sup> Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil.

### **Abstract**

#### ***Education, environment and social learning: participative methodologies for geo-conservation and sustainability***

*This article assesses a post-doctoral research on geoscience education that uses participative methodologies focused on the knowledge and recognition of local environment to promote education and social learning for geo-conservation and sustainability. It also aims at identifying the emergence of participative processes intermediated by the school of a geopark development project in São Paulo's metropolitan area. Performed by different educational-research and public management institutions, the unprecedented initiative in teacher formation strived to perform education on the environment. It mixed different theoretical-practical activities and associated the study of geosites to the performance of different local and social stakeholders through field work and environmental mapping, world café, role playing, among others. The research related education and environment in a critical, dialogue-based, participative, and jointly responsible perspective. It aimed at developing collaborative actions to protect geoenvironmental and socio-cultural patrimonies, considering the complex local environmental degradation. Among the results, the following stand out: novel practices and methodologies for geoscience teaching; production of teaching-learning resources elaborated by educators; and collaboration of schools in environmental processes.*

*Keywords: teacher training; environment; social learning.*

---

### **Introdução**

Segundo definição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), criadora do conceito, geoparque é um território com limites bem definidos e com área suficientemente grande para servir de apoio ao desenvolvimento socioeconômico local. Além de sua significância geológica, o geoparque deve também apresentar valores ecológicos, arqueológicos, históricos ou culturais inseridos em um processo de desenvolvimento sustentável que fomente projetos educacionais e de valorização do patrimônio cultural que considerem a população local (Brilha, 2005).

Esse modelo de gestão do patrimônio natural e cultural ainda se encontra em estágio inicial no Brasil, embora o País tenha grande potencial para a criação de geoparques, tendo em vista sua extensão territorial e grande geodiversidade (Schobbenhaus; Silva, 2012). A primeira e ainda única experiência brasileira que foi incorporada à rede mundial de geoparques da Unesco data de 2006, com a criação do Geoparque do Araripe, no Ceará (Cardoso *et al.*, 2007).

A implantação de geoparques em diversos países considera a proteção de patrimônios, a gestão racional dos recursos naturais e o apoio ao desenvolvimento econômico e cultural de comunidades geralmente localizadas em ambientes rurais (Modica, 2009). Contudo, implantá-los em ambientes urbanos e densamente povoados coloca-se como um grande e complexo desafio. O Hong Kong Geopark é provavelmente o primeiro no mundo a se estabelecer em uma metrópole densamente povoada (Ng; Fung; Newsome, 2010).

Em regiões de grande e desordenado crescimento urbano, é preciso lidar com os conflitos de interesses inerentes ao processo de uso e ocupação do solo e os sérios problemas socioambientais resultantes. Esse é o caso da região metropolitana de São Paulo, notadamente do município de Guarulhos. O desafio que aí se impõe é mostrar à população local a importância da proteção dos seus patrimônios geoambientais e socioculturais. Quanto mais a comunidade (re)conhecer seu lugar/ambiente e seus patrimônios, mais ela poderá valorizá-los e protegê-los.

O Geoparque Ciclo do Ouro possui uma área de 170 km<sup>2</sup> contemplando toda a região serrana do município de Guarulhos. Seus notáveis geossítios abrigam aspectos geológicos, geomorfológicos, históricos, arqueológicos e culturais associados ao período do ouro na região. Nos seus caminhos existem túneis, canais e lavras de mineração antiga; estruturas de engenharia com paredes e construções em taipa de pilão em meio a serras, picos, cachoeiras, rios e represas; importantes mananciais para abastecimento urbano, revelando a importância da preservação e da conservação de toda a diversidade da região (Juliani *et al.*, 2000; Omar, 2008; Barros *et al.*, 2011; Pérez Aguilar *et al.*, 2012; Pérez Aguilar *et al.*, 2013).

O envolvimento da comunidade local em todas as ações de geoconservação, que compreendem inventário, avaliação, conservação, valorização e acompanhamento dos procedimentos – atividades antes restritas aos especialistas –, já vem sendo considerado ao redor do mundo, como demonstram estudos desenvolvidos em Angola (Tavares *et al.*, 2015). A abordagem baseada na comunidade foi sublinhada como elemento-chave para a gestão de estratégias de conservação natural e apoio à proteção do patrimônio local e empoderamento. Os *stakeholders* (grupos de interesse) representam as entidades que podem afetar ou ser afetadas pelos processos de geoconservação e por isso devem ser envolvidos. A participação, o envolvimento e a negociação de *multi-stakeholders* (Warner, 2005) são importantes no desenvolvimento de processos cooperativos para gestão/solução de problemas e ações conjuntas no ambiente.

Esse cenário abre um estimulante espaço para experiências visando ao fortalecimento (ou à implantação) de processos participativos e à prática da cidadania enquanto possibilidade de exercer a responsabilidade individual e a cooperação coletiva diante do desafio de implantar um geoparque. Reforça a importância do engajamento de diversos

conhecimentos e a formação de cidadãos e profissionais numa perspectiva interdisciplinar, bem como demanda que a produção de conhecimentos considere necessariamente as inter-relações do meio natural com o social e o papel dos diferentes atores sociais envolvidos, priorizando um novo modelo de desenvolvimento com foco na sustentabilidade socioambiental. Trata-se de um processo participativo e, sobretudo, de um processo de aprendizagem.

Nesse contexto, o conceito de aprendizagem social é fundamental (Wals, 2007). Seus referenciais se inserem nas práticas socioambientais educativas de caráter colaborativo e contribuem para a construção de uma nova cultura de diálogo e participação, em resposta aos desafios da sustentabilidade local (Arnstein, 1969; Jacobi; Granja; Franco, 2006; Jiggins; Röling; van Slobbe, 2007).

Fundamento para a aprendizagem da cidadania, a aprendizagem social implica aprender no e a partir do ambiente, mediante a reflexão crítica acerca dos problemas e desafios comuns a todos e dos conhecimentos de que dispomos para resolvê-los, bem como a reflexão sobre nós mesmos e sobre nossas relações com os outros, a fim de negociar interesses para seu uso democrático e sustentável. Ademais, implica, essencialmente, (re) conhecer o lugar/ambiente em que se vive com o emprego de metodologias participativas.

No caso em questão, entende-se que essas metodologias podem inserir a comunidade em dinâmicas colaborativas para valorização e proteção de patrimônios geoambientais e socioculturais, portanto, a aprendizagem social pode contribuir para a implantação de um novo modelo de gestão do ambiente. O desenvolvimento desse processo coloca questões relevantes: qual a importância da implantação de um geoparque para o município? Quais os atores estão envolvidos no processo e que tipo de contribuição podem dar? Que recursos controlam? Como cooperam e que nível de participação têm? Como negociar com eles? Caso contrário, como fazê-los participar e cooperar?

A reflexão sobre as práticas sociais envolve necessária articulação com a produção de sentidos acerca das práticas educativas. O caminho para uma sociedade sustentável se fortalece na medida em que se desenvolvem práticas que conduzam para ambientes pedagógicos e para uma atitude reflexiva em torno da problemática ambiental, a fim de traduzir o conceito de ambiente e sua complexidade na formação de novas mentalidades, conhecimentos e comportamentos. As práticas educativas ambientalmente sustentáveis propõem novas formas de conhecimento, criando espaços de convivência promotores de mudança de percepção e de valores, gerando um saber solidário e um pensamento complexo, abertos às incertezas, às mudanças, à diversidade, à possibilidade de construir e reconstruir em um processo contínuo de novas leituras e interpretações, configurando novas possibilidades de ação (Morin, 2002; Hart, 2007; Jacobi, 2013).

Reconhecendo a escola como um importante centro socializador/construtor/multiplicador de conhecimentos, valores e atitudes para

a formação de cidadãos conscientes e integrados de maneira sustentável ao ambiente em que vivem, promoveu-se a formação de professores.<sup>1</sup> Alicerçada nas relações entre educação, ambiente e aprendizagem social, a formação teve por objetivos promover o estudo do patrimônio geológico, ambiental e cultural do município tomando por referência as estruturas de lavra de ouro do período colonial e propor o uso de metodologias participativas no desenvolvimento de propostas/projetos socioeducativos. Foram mescladas diferentes atividades teórico-práticas envolvendo o estudo de geossítios, tipos de solo, rochas e formação de relevos e a atuação de diferentes atores sociais no ambiente local. Objetivou-se relacionar educação e ambiente numa perspectiva crítica, participativa e corresponsável, promotora de ações cidadãs transformadoras, capazes de envolver escolas, comunidade, poder público, universidades e institutos de pesquisas em processos colaborativos voltados à região.

### **Metodologias participativas no (re)conhecimento do lugar/ambiente**

(Re)conhecer o lugar/ambiente é fundamental tanto para o levantamento de informações e identificação de problemas locais como para a reflexão sobre esses problemas com o objetivo de encontrar soluções e alternativas. Esse (re)conhecimento propicia uma apreensão crítica do meio focalizado, contribuindo para a superação de posturas muitas vezes passivas diante da realidade socioambiental, favorecendo a tomada de consciência e o desenvolvimento de práticas cidadãs, em busca da melhoria dessa realidade. É nesse processo que as metodologias participativas assumem importante contribuição, promovendo a participação, o diálogo e a corresponsabilização entre vários atores sociais e revelando diferentes percepções, tendências e conflitos locais.

Entre os recursos utilizados nesse processo, estão os mapas. Diversas práticas no Brasil (Marandola Júnior *et al.*, 2006) e ao redor do mundo (Archer; Luansang; Boonmahathanakorn, 2012) têm revelado a contribuição do uso de mapas para o levantamento participativo de informações sobre o ambiente local. Os mapeamentos participativos propiciam o contato direto com processos e problemas locais, promovem a integração entre diferentes saberes e resgatam a localidade presente no cotidiano dos moradores.

Na experiência analisada, destaca-se a metodologia do mapeamento socioambiental, ferramenta didático-pedagógica de diagnóstico, planejamento e ação, que promove o levantamento de diferentes informações sobre o lugar, com o uso integrado de mapas, fotografias aéreas, imagens de satélite e atividades de campo (Santos, 2002; 2006; 2011; Santos; Bacci, 2011). Junto ao mapeamento socioambiental, foram ainda utilizadas as metodologias do jogo de papéis (Castella; Trung; Boissau, 2005; Paz, 2011) e do *world café* (Brown; Isaacs, 2007; Camargo, 2011). O jogo de papéis

---

<sup>1</sup> O curso "Educação, ambiente e aprendizagem social: práticas socioeducativas para sustentabilidade e geoconservação" foi realizado pelo Laboratório de Pesquisa e Práticas em Educação e Sustentabilidade da USP em parceria com a Prefeitura de Guarulhos, Instituto Geológico de São Paulo, Núcleo de Apoio à Pesquisa GeoHereditas (Instituto de Geociências da USP), Universidade de Guarulhos e Diretoria de Ensino Guarulhos Sul. Contou ainda com a participação da Organização Eco-Social Água Azul, Seminário Diocesano de Guarulhos, Centro de Educação Ambiental da Água Azul e Ambev filial Guarulhos.

promove uma dinâmica, na qual os jogadores interpretam um personagem criado dentro de um determinado cenário/contexto, simulando situações e debates reais, com vistas a aprendizagens em relação ao tema abordado. Já o *world* café tem por objetivo facilitar o diálogo entre pessoas, de modo a fazer emergir uma sabedoria coletiva para o entendimento e a criação de propostas que visam a soluções de problemas complexos.

Ponderando que a construção da consciência socioambiental pressupõe um trabalho de construção da cidadania (Santos; Jacobi, 2011), as metodologias participativas foram aplicadas para o desenvolvimento de projetos/propostas colaborativas voltadas ao ambiente. Elas oportunizaram a formação de professores, alunos e comunidade a partir da articulação de conhecimentos com a realidade numa dinâmica criativa, além de contribuir para o fortalecimento dos núcleos escolares de cidadania e sustentabilidade (Santos, 2011), buscando avanços no processo de ensino e aprendizagem e promoção da aprendizagem social para melhoria da qualidade de vida.

No caso em questão, o uso de metodologias participativas no (re) conhecimento do lugar/ambiente visou a:

- Contribuir para a construção de saberes ambientais locais, bem como promover o desenvolvimento de atitudes críticas e cidadãs.
- Privilegiar o conhecimento e a reflexão sobre as relações sociedade-natureza, visando ao desenvolvimento de novos valores e práticas capazes de perceber as implicações dessas relações no exercício da cidadania, em busca de um ambiente ecologicamente equilibrado e socialmente justo.
- Propor, quando utilizadas na escola, o desenvolvimento de um ensino voltado à formação de cidadãos capazes de compreender a interdependência entre as relações sociedade-natureza e entre essas e a qualidade dos lugares/ambientes.
- Revelar a necessidade de um trabalho pedagógico que considere a crítica e a reflexão ante os problemas, conflitos e desafios socioambientais locais estudados.
- Favorecer o reconhecimento da importância das geociências, ciências ambientais e ciências sociais nesse processo, tanto para compreendê-lo como para, com base no diálogo entre diferentes conhecimentos, exercer a cidadania em busca de um lugar melhor para se viver.

### **Educação para geoconservação e sustentabilidade: construindo caminhos**

A educação para a geoconservação ao redor do mundo com foco em geoparques tem se constituído em importante possibilidade de promoção do ensino e divulgação das geociências, sobretudo para as escolas. Todos

os geoparques, sem exceção, desenvolvem atividades educativas baseadas no seu patrimônio geológico (Brilha, 2005). Na Europa, por exemplo, notadamente em Portugal, país com importantes geoparques, tais como Arouca e Naturtejo, o ensino de geologia está presente na escola. Já no Brasil, essa disciplina ainda não integra o currículo da educação básica, além de serem exíguas as oportunidades de formação de professores nessa área.

Por essa razão, a formação teve por desafio “apresentar” a geologia e sua importância e desenvolver propostas didático-pedagógicas integradas que pudessem esclarecer as relações entre lugar/ambiente e os desafios da geoconservação, refletindo sobre a contribuição da escola na construção de saberes no, do e para o ambiente local.

O caso em questão contou com a participação de diferentes atores sociais significativos para a implantação do projeto Geoparque Ciclo do Ouro. Representando todas as instituições parceiras do curso, oito profissionais de diferentes áreas do conhecimento (geologia, biologia, história, sociologia, educação e turismo) – sendo quatro técnicos e gestores públicos e quatro pesquisadores e professores universitários – participaram da formação de 50 professores de diferentes disciplinas de cinco escolas públicas de educação básica do município de Guarulhos durante um ano letivo. Além desses atores, participaram moradores próximos aos geossítios estudados, convidados para atividades realizadas em conjunto com os professores em ONG, igreja, centro comunitário e empresa da região.

A escolha dos formadores foi uma etapa importante, que ocorreu pela apreciação do conhecimento técnico e pelo comprometimento com o projeto de implantação do geoparque. Com aporte na pesquisa-ação participante, buscou-se envolvê-los desde o início, já na concepção do curso, pois a construção de uma proposta coletiva implica mais do que somar as partes, mas construir algo novo a partir de diferentes olhares, experiências e contribuições. Nesse sentido, as reuniões preparatórias contribuíram também para promover a própria formação dos formadores em processos participativos e consistiram em interessante exercício de troca de conhecimentos e de expectativas, tanto para a seleção de conteúdos a serem abordados nas aulas teóricas e práticas como para a escolha das atividades a serem desenvolvidas.

Um exemplo significativo ocorreu com a organização dos roteiros e trabalhos de campo. Com base nas especialidades de cada formador e suas diferentes expectativas, foi proposta a criação de roteiros e atividades de campo capazes de propiciar aos professores uma visão integrada dos diferentes aspectos que configuram um geoparque. O desafio proposto aos formadores foi articular conhecimentos e informações no mesmo lugar/ambiente. Assim, roteiros tradicionalmente pensados de forma separada (o roteiro geológico e o roteiro histórico, por exemplo) foram reestruturados, surgindo, então, os roteiros “geobiosocioambientais”, que contam a história do ciclo do ouro no município integrando diferentes geossítios: geológicos/geomorfológicos, arqueológicos, ambientais, históricos e culturais. Trata-se

de roteiros únicos, realizados coletivamente com o objetivo de apresentar a geologia, a geodiversidade, a geomorfologia, a biodiversidade, a história e a cultura local, considerando a forma de uso e ocupação da região, bem como os conflitos e impactos socioambientais decorrentes.

Para (re)conhecer os geossítios e a região de forma integrada, tendo em vista seus diferentes aspectos, foi realizado o mapeamento socioambiental, utilizando um *kit* com diferentes mapas topográficos e geológicos, imagens de satélite e canetas coloridas para os registros. A atividade contemplou a exploração de diferentes pontos/locais em um mesmo roteiro com base nas seguintes orientações:

- Represente no mapa os elementos socioambientais observados na paisagem (vegetação, tipo de solo, curso de água, erosão, esgoto, lixo, tipos de moradia/ocupação etc.).
- Destaque no mapa os locais ou situações que mais chamaram atenção e/ou que considerou mais problemáticos.
- Descreva textualmente a área mapeada, ressaltando tudo o que foi visto, com destaque para o que considerou mais relevante.

A atividade em campo contribuiu para desvelar a realidade local por dois motivos: os aspectos geoambientais, biofísicos e socioculturais do mesmo lugar/ambiente foram abordados de forma integrada e problematizadora; e os professores tiveram a oportunidade de entrevistar moradores locais, conhecer suas percepções, dificuldades e expectativas.

Na volta do campo, todos os participantes apresentaram os mapas elaborados e discutiram suas observações registradas. Utilizaram um mapa-base ampliado (1m x 1m) do local, para que todos pudessem transcrever as informações de seus mapas individuais para esse único mapa, a fim de construir coletivamente o mapa-síntese propositivo. Esse mapa foi construído a partir de registro e sobreposição de todas as informações coletadas em campo e da construção de uma legenda coletiva. Utilizaram-se pequenas etiquetas circulares, nas cores verde, amarela e vermelha para classificação dos problemas identificados no lugar/ambiente por grau de criticidade. O mapa sugere a construção de uma síntese pactuada das aspirações e representações do grupo de mapeadores sobre a realidade local. O desenvolvimento da metodologia prevê que os participantes debatam sobre os problemas e conflitos diagnosticados no local e que todos participem na elaboração de propostas, que compreendam ações e responsabilidades, para a solução das questões apresentadas. No caso em análise, a aplicação da metodologia teve por foco promover reflexões sobre possibilidades e limites para ações voltadas à geoconservação e sustentabilidade na região, pois nela se encontram os geossítios a serem protegidos, muitos dos quais com significativa importância geocientífica comprovada e reconhecida internacionalmente.



**Figura 1 – Mapeamento Socioambiental com Professores e Comunidade**

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados do mapeamento socioambiental serviram de suporte para o jogo de papéis e o *world* café. Organizados em grupos, os participantes simularam/representaram os diferentes atores sociais identificados na região estudada, bem como incluíram outros atores que julgaram indispensáveis ao debate, tais como os gestores públicos. O cenário construído representou a diversidade de atores e interesses presentes na região. Com o foco na problemática socioambiental diagnosticada, os jogadores discutiram o papel de cada ator social em face do desafio de promover a valorização dos patrimônios locais. Em uma segunda etapa de diálogos, os participantes se reorganizaram em novos grupos, mistos, com a participação dos diferentes representantes (atores sociais) reunidos. A mesma questão-problema foi apresentada, só que em um cenário assimétrico, com vista à discussão dos interesses na elaboração de uma proposta negociada para a região. Ao final da atividade, todos os grupos apresentaram suas propostas.

O *world* café foi utilizado para discutir as questões/conflitos levantados nas atividades anteriores, buscando aprofundar as reflexões. Essa atividade ainda teve por objetivo estabelecer relações entre os conhecimentos geocientíficos abordados no curso e as aprendizagens resultantes do desenvolvimento das referidas metodologias, a fim de construir novos significados e possibilidades didático-pedagógicas. Para tanto, foram trabalhadas as seguintes questões:

- Como os conhecimentos sobre o lugar/ambiente (conhecimentos geocientíficos) podem contribuir para a construção de projetos socioambientais educativos destinados à geoconservação e à sustentabilidade?

- Como as metodologias participativas podem contribuir nesse processo?
- Como eu (educador), com meu conhecimento didático-pedagógico, posso contribuir para promover a importância da geoconservação e sustentabilidade local, por meio de propostas socioambientais educativas, colaborativas e participativas?

As atividades realizadas foram muito significativas para pensar a complexidade das relações sociais, interesses e conflitos presentes na região do futuro geoparque. Mostraram a importância do (re) conhecimento do lugar/ambiente, do diagnóstico local, tanto para entender os problemas e conflitos locais como para problematizar as implicações desses na configuração do lugar/ambiente, bem como suas ameaças à geoconservação e à sustentabilidade. E, sobretudo, evidenciaram a importância de inserir a comunidade local nas discussões/projetos voltados à sua realidade.

Não obstante, entrevistas realizadas com moradores durante os trabalhos de campo nos geossítios revelaram o desconhecimento da comunidade sobre a relevância dos patrimônios locais. Aliás, revelaram o desconhecimento acerca da ideia de patrimônio. E aí surge uma questão central: como envolver a comunidade na preservação e valorização de patrimônios cuja importância é desconhecida? Só uma comunidade informada, que reconhece e valoriza seu patrimônio é capaz de conservá-lo. No entanto, nesse caso, entende-se que apenas disponibilizar informações não levaria diretamente ou mecanicamente ao desenvolvimento de comportamentos proativos à geoconservação. Mais do que informar a comunidade, faz-se necessário conscientizá-la, no sentido proposto por Paulo Freire, em *Pedagogia do oprimido* (1983), de suscitar o movimento dialético entre o desvelamento crítico da realidade e a ação social transformadora.

Em contextos complexos, contraditórios e desiguais, é importante reconhecer a necessidade da informação dialogada, capaz de contribuir para a inclusão cognitiva e o empoderamento dos diferentes atores sociais participantes. Romper o hiato entre o reconhecimento de um problema/desafio como a geoconservação e a construção real de práticas socioeducativas capazes de contribuir efetivamente nessa direção requer tanto a promoção da aprendizagem social (Glasser, 2007) quanto a educação no ambiente (Santos, 2011), bem como demanda processos que permitam ampliar o número de pessoas conscientizadas, de modo a potencializar interações que tragam avanços substanciais na produção de novos repertórios e práticas de educação, mobilização social e sustentabilidade (Tàbara, 2005; Jacobi, 2015).

No caso em questão, apostou-se na ressignificação das metodologias utilizadas na formação de professores, buscando o uso articulado dessas em um cenário real, com a inserção da comunidade da região do geoparque. A geoconservação depende do apoio da sociedade para se concretizar. Para Mansur (2009, p. 63), "este apoio só será obtido se houver um entendimento

da importância destes locais de interesse geológico, o que pressupõe a absorção de algumas informações e conceitos básicos pelos cidadãos”.

Nesse sentido, buscaram-se diferentes e importantes apoios institucionais da região. Os parceiros foram fundamentais para o desenvolvimento de diversos trabalhos de campo em visitas a importantes geossítios e para a realização de diferentes atividades com a comunidade da região, representada por: lideranças; moradores envolvidos com artesanato e gastronomia; crianças e jovens; representantes religiosos; técnicos e gestores públicos das áreas de meio ambiente, desenvolvimento econômico e turismo; pesquisadores de universidades, além dos professores participantes do curso. As atividades realizadas tiveram por objetivo promover o diagnóstico de sentidos e significados locais e o diálogo e a participação entre os diferentes atores envolvidos, com seus conhecimentos, experiências, vivências e diferentes olhares sobre a mesma realidade, além de conhecer a história da região e saborear a gastronomia local, elementos importantes na concepção de geoparques ao redor do mundo.

A construção do mapa das percepções, por exemplo, teve por objetivo expressar todos os elementos locais que produzissem sentidos (sensações boas ou ruins, cheiros e impressões) e significados (importância) para os participantes. Com apenas uma frase ao centro: “eu no geossítio X”, o mapeamento foi muito significativo para a construção da ideia de patrimônio, de valor, sobretudo para os moradores da região. Geralmente, os patrimônios são apresentados às pessoas, ou seja, alguém, geralmente um técnico, define-os (Brilha, 2005). A atividade proposta buscou inverter essa lógica ao atribuir, principalmente ao morador, a possibilidade de perceber ou de reconhecer o que entende por patrimônio em sua região. Esse conceito é, nesse caso, construído a partir do local, de forma individual (cada um faz seu mapa) e coletiva (quando todos trocam as informações de seus mapas), mediado pelo diálogo entre diferentes percepções da comunidade sobre esse mesmo local, fato que subsidia a participação da população na gestão do seu patrimônio (Prats, 2005).

O mapa das percepções elaborado individualmente serviu de base para as discussões propostas no *world* café, agora realizado não apenas com os professores, mas com os diferentes atores sociais reais presentes. A metodologia do jogo de papéis, também aplicada anteriormente apenas com os professores, é aqui complexificada, exercitando a discussão/negociação de papéis e interesses. O foco das discussões foi: Como eu (ator social X) posso contribuir para a construção de uma proposta coletiva que mostre a importância do geossítio X à comunidade? Em uma rodada de negociações, as propostas foram elaboradas e apresentadas por diferentes grupos mistos. Já em outra rodada de negociações, as propostas dos diferentes grupos foram discutidas de forma coletiva. O objetivo foi mostrar a importância do diálogo e da participação de todos para transformar o eu em nós ou o meu em nosso, portanto, para exercitar a construção de congruências (Wals, 2007), a fim de elaborar uma proposta para a conservação de patrimônios pactuada por todos.

Aos professores foi solicitado que respondessem em seu diário de bordo (recurso utilizado na formação) as seguintes questões:]

- Você (professor) reconhece a existência de patrimônios nesse local? Se sim, quais?
- Como os diferentes atores sociais presentes nas atividades reconhecem (ou não) a existência desses patrimônios?
- Em sua opinião, qual é o papel de cada um desses atores sociais na conservação dos patrimônios para a melhoria socioambiental local?
- Quais os projetos/práticas socioeducativas que você (como professor) pode propor, visando a promover a conservação e a valorização dos patrimônios locais?

Conhecer as percepções e representações dos moradores sobre seu lugar/ambiente foi essencial para que os professores pudessem elaborar suas propostas com o objetivo de incluí-los em projetos colaborativos para a proteção de patrimônios.

### **Educação, ambiente e aprendizagem social: possibilidades e perspectivas**

A experiência analisada abre um interessante espaço para a construção de diálogos horizontalizados e para a construção da aprendizagem e do exercício da democracia participativa a partir da escola. Ademais, sugere estratégias de práticas didático-político-pedagógicas promotoras de capilaridades sociais, capazes de envolver diferentes atores e interesses em seu lugar/ambiente, e promove o uso de metodologias participativas enquanto práticas mediadoras em processos promotores de aprendizagem social para a geoconservação e a sustentabilidade. Nesse sentido, entende-se que a experiência pode contribuir em direção a uma proposta do que se chamaria de pedagogia da aprendizagem social, tecida na prática conflitante nos processos dos atores em sociedade e promotora de aprendizagens na, da e para a realidade socioambiental, referenciada na escola.

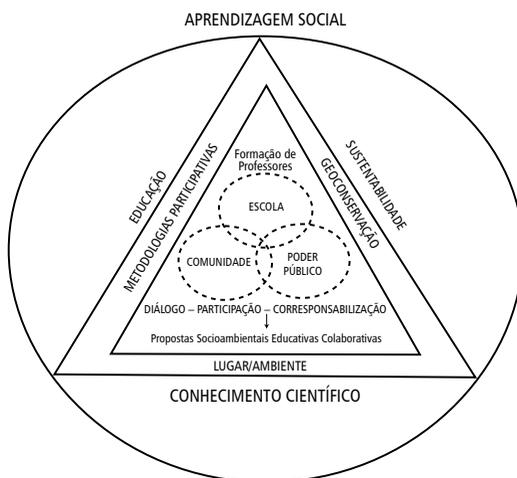
A pedagogia da aprendizagem social alicerça-se nos princípios de diálogo, participação e responsabilidade compartilhada, que se traduzem na: a) compreensão individual-coletiva de problemas/conflitos/desafios em comum; b) reflexão sobre estes com a análise de contextos e possibilidades; c) transformação de práticas e realidades com a construção de cenários e soluções negociadas para a tomada de decisões democráticas e sustentáveis.

Ela se orienta pelos pressupostos da ciência pós-normal, com um novo paradigma teórico-prático para as relações entre ciência-política-sociedade nos caminhos da educação para a sustentabilidade. Cabe aqui destacar que o termo ciência pós-normal, provocador em relação à ciência clássica, transversaliza criticamente entre a definição de ciência normal, postulada por Thomas Kuhn nos anos 1960, e as tendências de mudanças de contextos socioculturais características da pós-modernidade. Esse termo ganha

destaque com a publicação do artigo “Science for the post-normal age”, de Funtowicz e Ravetz (1993), emergindo em resposta aos desafios políticos associados aos riscos ambientais, para os quais as tradicionais metodologias científicas de resolução de problemas não têm sido efetivas. Esse novo tipo de ciência pode promover um caminho à necessária democratização nas relações entre ciência e política, por meio da inserção de atores sociais nos debates e processos decisórios. A inclusão de grupos sociais denominou-se ampliação da comunidade de pares (Giatti, 2015).

Conclui-se que, mais do que aplicar diferentes metodologias para compreender o lugar/ambiente, a contribuição dessa proposta de formação de professores na e com a comunidade consiste em promover uma cultura de diálogo e participação, ainda tão incipiente em nossa sociedade (Sterling, 2007; Glasser, 2007). Nessa perspectiva, o ensino em geociências contribui tanto para conhecer como para problematizar o lugar/ambiente, mostrando que as ameaças à geoconservação não se explicam isoladamente, tampouco se restringem a responsabilidades individuais, de modo que, para entendê-las e, sobretudo, resolvê-las, é necessário estabelecer diferentes conexões e articulações nesse lugar/ambiente.

A formação de professores propôs o estabelecimento de relações crítico-reflexivas e propositivas para a região, tendo o lugar/ambiente por base de suas análises, fundamentadas por conhecimentos oriundos das geociências, ciências ambientais e ciências sociais. Foram utilizadas metodologias participativas como ferramentas no estudo desse lugar/ambiente e de diálogo sobre a realidade local, por meio das quais as relações entre escola, comunidade e poder público devem ser levadas em conta no desenvolvimento de propostas colaborativas, intermediadas por práticas lúdico-pedagógicas caracterizadas por diferentes jogos didáticos e atividades cênicas, que enfatizam a importância do diálogo, da participação e da corresponsabilização. Assim, a formação destacou a importância da aprendizagem social como processo e produto para a geoconservação e a sustentabilidade promovidas pela escola, conforme sugere a Figura 2, resultante da pesquisa:



**Figura 2 – Diagrama sobre as Relações entre Educação, Ambiente e Aprendizagem Social Mediadas pela Escola**

Fonte: Elaboração própria.

Considerando que os referenciais da aprendizagem social se inserem nas práticas socioambientais educativas de caráter colaborativo, entende-se que a proposta de formação apresentada pode contribuir tanto para a inovação na formação de professores, com uma abordagem sistêmica e complexa, como para a promoção de processos participativos mediados pelas escolas. No entanto, para que suas contribuições se efetivem, é necessário dar continuidade ao processo iniciado. É preciso que os diferentes atores envolvidos – professores, moradores locais, técnicos e gestores públicos etc. – (re)conheçam e assumam seu papel no processo. E, sobretudo, é preciso que reflitam sobre esse processo para que o envolvimento, “espontâneo”, em curto prazo, promovido pelo curso, se torne uma forma mais estável de participação, inclusive com a ampliação da comunidade de pares.

Entre esses atores, é importante que o poder público assuma seu protagonismo tanto para promover a formação de novos professores do município na direção aqui proposta e incorporar as contribuições das experiências escolares em suas comunidades como para fomentar o necessário diálogo entre todos os atores envolvidos, tendo por objetivo a definição de políticas públicas para a geoconservação e a sustentabilidade tecnicamente viáveis e seguras e socialmente éticas e justas.

Diante do exposto, conclui-se que a experiência analisada pode contribuir significativamente para educar no ambiente, nas seguintes direções:

- a) Formação de professores, tanto inicial quanto continuada, com a inclusão de novos temas/conteúdos e o desenvolvimento de metodologias inovadoras para o ensino em geociências, pautados pelo seguinte eixo: lugar/ambiente, metodologias participativas e geoconservação, com o objetivo de promover a interdisciplinaridade, a transversalidade e o exercício da cidadania no estudo do ambiente.
- b) Implantação de geoparques e/ou projetos voltados à proteção de patrimônios geoambientais e socioculturais, de forma participativa e colaborativa, em qualquer lugar/ambiente, reconhecendo seu caráter inovador.
- c) Aprimoramento de metodologias participativas, resignificando-as no estudo do lugar/ambiente como práticas de educação para sustentabilidade, e divulgação e análise de processos promotores de aprendizagem social e governança ambiental.
- d) Administração e resolução de conflitos e busca de soluções conjuntas, técnica e socialmente adequadas, por técnicos e gestores públicos, por meio da promoção do diálogo com diferentes atores sociais envolvidos em um mesmo problema/conflito socioambiental e da realização de diagnósticos geoambientais mediante a construção de mapas e atlas socioambientais elaborados de forma participativa, considerando a importância da escola nesse processo.

---

## Referências bibliográficas

ARCHER, D.; LUANSANG, C.; BOONMAHATHANAKORN, S. Facilitating community mapping and planning form citywide upgrading: the role of community architects. *Environment & Urbanization*, London, v. 24, n. 1, p. 115-129, Apr. 2012.

ARNSTEIN, S. R. A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, Chicago, v. 35, n. 4, p. 216-224, 1969.

BARROS, E. et al. *Diagnóstico socioambiental do geoparque Ciclo do Ouro e diretrizes para implantação*: relatório técnico. Guarulhos: Prefeitura Municipal, 2011.

BRILHA, J. B. R. *Patrimônio geológico e geoconservação: a conservação da natureza na sua vertente geológica*. Braga: Palimage, 2005.

BROWN, J.; ISAACS, D. *O world café dando forma ao nosso futuro por meio de conversações significativas e estratégicas*. São Paulo: Cultrix, 2007.

CAMARGO, M. E. *World café: método de diálogo e criação coletiva como ferramenta de educação ambiental*. In: JACOBI, P. R. (Org.). *Aprendizagem social diálogos e ferramentas participativas: aprender juntos para cuidar da água*. São Paulo: GovAmb/USP, 2011. p. 33-36.

CARDOSO, A. L. et al. *Dossiê do Geopark Araripe: para concorrer ao prêmio Rodrigo Melo Franco Andrade na categoria proteção do patrimônio natural e arqueológico*. Crato: Urca, 2007.

CASTELLA, J.-C.; TRUNG, T. N.; BOISSAU, S. Participatory simulation of land-use changes in the northern mountains of Vietnam: the combined use of an agent-based model, a role playing game and a geographic information system. *Ecology and Society*, v. 10, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://www.ecologyandsociety.org/vol10/iss1/art27/>>.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FUNTOWICZ, S.; RAVETZ, J. Science for the post-normal age. *Futures*, London, v. 25, n. 7, p. 739-755, Sept. 1993.

GIATTI, L. *O paradigma da ciência pós-normal: participação social na produção de saberes e na governança socioambiental e da saúde*. São Paulo: Annablume, 2015.

GLASSER, H. Minding the gap: the role of social learning in linking our stated desire for a more sustainable world to our everyday actions and policies. In: WALS, A. E. J. (Ed.). *Social learning: towards a sustainable world*. Wageningen: Wageningen Academic Publishers, 2007. p. 35-62.

HART, P. Social learning as actions inquiry: exploring education for sustainable societies. In: WALS, A. E. J. (Ed.). *Social learning: towards a sustainable world*. Wageningen: Wageningen Academic Editors, 2007. p. 313-330.

JACOBI, P. R. Aprendizagem social e formação de professores em educação para a sustentabilidade socioambiental. *Geologia USP*, São Paulo, v. 6, p. 5-10, ago. 2013. Publicação especial.

JACOBI, P. R. (Org.). *Aprendizagem social e áreas de proteção ambiental*. São Paulo: Annablume, 2015.

JACOBI, P. R.; GRANJA, S. I. B.; FRANCO, M. I. Aprendizagem social: práticas educativas e participação da sociedade civil como estratégias de aprimoramento para gestão compartilhada em bacias hidrográficas. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 5-18, abr./jun. 2006.

JIGGINS, J.; RÖLING, N.; van SLOBBE, E. Social learning in situations of competing claims on water use. In: WALS, A. E. J. (Ed.). *Social learning: towards a sustainable world*. Wageningen: Wageningen Academic Publishers, 2007. p. 419-434.

JULIANI, C. et al. The mesoproterozoic volcano-sedimentary Serra do Itaberaba group of the Central Ribeira belt, São Paulo, Brazil: implications for the age of overlying São Roque Group. *Revista Brasileira de Geociências*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 82-86, 2000.

MANSUR, K. L. Projetos educacionais para a popularização das geociências e para a geoconservação. *Geologia USP*, São Paulo, v. 5, p. 63-74, out. 2009. Publicação especial.

MARANDOLA JÚNIOR, E. et al. Mapa Verde da Unicamp: percepção e representação do espaço. In: ENCONTRO DE PERCEPÇÃO E PAISAGEM DA CIDADE, 1., 2006, Bauru. *Anais...* Bauru: Unesp, 2006.

MODICA, R. As redes europeia e global dos geoparques (EGN e GGN): proteção do patrimônio geológico, oportunidade de desenvolvimento local e colaboração entre territórios. *Geologia USP*, São Paulo, v. 5, p. 17-26, out. 2009. Publicação especial.

MORIN, E. *Sete saberes necessários para a educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2002.

NG, Y. C. Y.; FUNG, L. W.; NEWSOME, D. Hong Kong Geopark: uncovering the geology of a metropolis. In: DOWLING, R.; NEWSOME, D. (Orgs.). *Global geotourism perspectives*. Oxford: Goodfellow, 2010. p. 179-191.

OMAR, E. (Org.). *Guarulhos tem história: questões sobre história natural, social e cultural*. São Paulo: Ananda Gráfica e Editora, 2008.

PAZ, M. G. A. Jogo de papéis: da atuação ao aprendizado. In: JACOBI, P. R. (Org.). *Aprendizagem social: diálogos e ferramentas participativas: aprender juntos para cuidar da água*. São Paulo: GovAmb/USP, 2011. p. 47-53.

PÉREZ AGUILAR, A. P. et al. *Geoparque Ciclo do Ouro, Guarulhos-SP: propostas*. In: SCHOBENHAUS, C.; SILVA, C. R. (Orgs.). *Geoparques do Brasil: propostas*. Rio de Janeiro: CPRM, 2012. p. 543-582.

PÉREZ AGUILAR, A. P. et al. Archaeological gold mining structures from colonial period present in Guarulhos and Mairiporã, São Paulo state, Brazil. *Geoheritage*, v. 5, n. 2, p. 87-105, 2013.

PRATS, L. Concepto y gestión del patrimonio local. *Cuadernos de Antropología Social*, Buenos Aires, n. 21, p. 17-35, 2005.

SANTOS, V. M. N. *Escola, cidadania e novas tecnologias: o sensoriamento remoto no ensino*. São Paulo: Paulinas, 2002.

SANTOS, V. M. N. *Formação de professores para o estudo do ambiente: projetos escolares e realidade socioambiental local*. 2006. 279 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SANTOS, V. M. N. *Educar no ambiente: construção do olhar geocientífico e cidadania*. São Paulo: Annablume, 2011. (Coleção Cidadania e Meio Ambiente; n. 1).

SANTOS, V. M. N.; BACCI, C. Mapeamento socioambiental para a aprendizagem social. In: JACOBI, P. R. (Org.). *Aprendizagem social: diálogos e ferramentas participativas: aprender juntos para cuidar da água*. São Paulo: GovAmb/USP, 2011. p. 63-81.

SANTOS, V. M. N.; JACOBI, P. R. Formação de professores e cidadania: projetos escolares no estudo do ambiente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 263-278, maio/ago. 2011.

SCHOBENHAUS, C.; SILVA, C. R. (Orgs.). *Geoparques do Brasil: propostas*. Rio de Janeiro: CPRM, 2012.

STERLING, S. Riding the storm: towards a connective cultural consciousness. In: WALSH, A. E. J. (Ed.). *Social learning: towards a sustainable world*. Wageningen: Wageningen Academic Publishers, 2007. p. 63-82.

TÁBARA, J. D. *Sustainability learning for river basin management and planning in Europe: HarmoniCOP integration report*. Osnabrück: HarmoniCOP, 2005. Disponível em: <[http://www.abhatoo.net.ma/index.php/fre/content/download/10910/177119/file/Sustainability\\_learning\\_for\\_water\\_basin\\_management.HarmoniCOP\[1\].pdf](http://www.abhatoo.net.ma/index.php/fre/content/download/10910/177119/file/Sustainability_learning_for_water_basin_management.HarmoniCOP[1].pdf)>.

TAVARES, A. O. et al. Community involvement in geoconservation: a conceptual approach based on the geoheritage of south Angola. *Sustainability*, Basel, v. 7, n. 5, p. 4893-4918, May 2015.

WALSH, A. E. J. (Ed.). *Social learning: towards a sustainable world*. Wageningen: Wageningen Academic Publishers, 2007.

WARNER, J. Multi-stakeholder platforms: integrating society in water resource management? *Ambiente & Sociedade*, v. 8, n. 2, p. 1-20, jul-dez. 2005.

---

Recebido em 30 de maio de 2016.

Solicitação de correções em 11 de novembro de 2016.

Aprovado em 6 de dezembro de 2016.



# INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

**RBEP**

## APRESENTAÇÃO

Criada em 1944, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) é um periódico quadrimestral, publicado em formato impresso e eletrônico. A RBEP publica artigos inéditos, resultantes de pesquisas que apresentem consistência, rigor e originalidade na abordagem do tema e contribuam para a construção do conhecimento na área de Educação. A RBEP também publica relatos de experiência e resenhas. A RBEP não aceita textos que tenham sido enviados concomitantemente a outras revistas e que não atendam a princípios éticos de pesquisa. Seu público-leitor é formado por professores, pesquisadores e alunos de graduação e pós-graduação, técnicos e gestores da área educacional.

A RBEP compõe-se das seguintes seções:

- *Estudos* – artigos resultantes de pesquisas empíricas e teóricas com objetivos claros, fundamentação teórica e adequação metodológica que respaldem a discussão apresentada, considerando que:
  - pesquisas empíricas devem explicitar procedimentos de pesquisa, critérios para constituição da amostra ou seleção dos sujeitos, métodos de coleta, construção e análise dos dados;
  - pesquisas teóricas devem evidenciar elaboração original sobre o tema e questão de relevância para a área de Educação.

- *Relatos de Experiência* – artigos teoricamente fundamentados, oriundos de projetos de ação pedagógica em contextos de educação que analisem criticamente a experiência vivida.
- *Resenhas* – análise crítica de livros ou filmes lançados nos últimos três anos relacionados à educação. As resenhas devem apresentar título, referência da obra, dados dos autores/diretores da obra resenhada, resumo e posicionamento analítico do resenhista sobre as contribuições da obra para a área.

## NORMAS EDITORIAIS

Os artigos deverão ter entre 28.000 a 50.000 caracteres (com espaços) e poderão ser redigidos em português, espanhol ou inglês e ser encaminhados em qualquer época.

Os artigos são avaliados por consultores *ad hoc* de reconhecida competência nos temas abordados, diversificados regional e institucionalmente, com parecer final da Editoria Científica. Os artigos são encaminhados sem identificação de autoria, para garantir a imparcialidade na avaliação.

Os aspectos considerados na avaliação dos artigos são os seguintes:

- Questões gerais referentes à forma (sequência lógica, coerência interna, clareza na argumentação, qualidade do resumo, adequação de citações e referências).
- Questões referentes ao conteúdo (importância do tema abordado, definição da questão principal, contribuição para o campo de estudo, definição de método/amostra se for o caso, estrutura, desenvolvimento e conclusão do trabalho).

Os pareceres envolvem três tipos de julgamento:

- Aprovado – o artigo é programado para publicação.
- Aprovado com modificações – são solicitados ao autor ajustes ou reformulações no artigo, com o envio de nova versão para avaliação final.
- Não aprovado – o artigo é recusado.

A aprovação final dos artigos é de responsabilidade da Editoria Científica da RBEP.

O atendimento das condições especificadas em “Normas gerais para apresentação de originais” é imprescindível para a publicação do artigo.

A aceitação do artigo implica automaticamente a cessão dos direitos autorais relativos ao trabalho ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

## NORMAS GERAIS PARA A APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

A fim de facilitar o tratamento e a disseminação dos trabalhos enviados para publicação nos periódicos do Inep, apresentamos algumas normas técnicas para o estabelecimento de padrões de estilo e de apresentação dos textos.

### Diretrizes para Autores

#### 1 – Submissão

Os artigos e resenhas deverão ser encaminhados exclusivamente por meio do Sistema de Editoração Eletrônica de Revistas (Seer), cujas instruções se encontram disponíveis no *site*: <http://www.rbep.inep.gov.br>

#### 2 – Normas para submissão de artigos

2.1 Idiomas: os artigos poderão ser redigidos em português, espanhol ou inglês.

2.2 Autoria:

2.2.1 O número de autores por artigo não poderá exceder o total de quatro pessoas. Caso mais pessoas tenham participado da construção do artigo, recomenda-se mencionar em nota de rodapé o grau de colaboração de cada participante da pesquisa, caracterizando-as como estagiários, auxiliares de pesquisa, bolsistas etc.

2.2.2 A identificação de autoria do artigo deve ser removida, assim como devem ser retirados do texto todos os nomes de autores, grupos de pesquisa e de instituições. É preciso também remover a autoria do arquivo e da opção Propriedades no Word, garantindo desta forma o critério de sigilo da revista, caso submetido para avaliação por pares, conforme instruções disponíveis em: [www.rbep.inep.gov.br](http://www.rbep.inep.gov.br).

2.2.3 Todos os autores do artigo devem ser identificados no ato da submissão. Em *nenhuma* hipótese serão acrescentados nomes após o início da avaliação.

2.2.4 Será respeitado o prazo de 12 meses para a publicação de outro artigo do mesmo autor.

- 2.3 Mídia: os originais deverão ser encaminhados em arquivo formato Word, digitados em espaço 1,5, com extensão de 28.000 a 50.000 caracteres, incluindo os espaços. A extensão do artigo inclui título, resumo e as palavras-chave, nos dois idiomas. Os arquivos não devem exceder o tamanho de 2MB.
- 2.3.1 O nome dos arquivos enviados não pode ultrapassar a extensão de 85 caracteres.
- 2.4 Fonte: a fonte utilizada deverá ser a Times New Roman, em corpo 12 para o texto, corpo 10 para as citações destacadas e corpo 8 para as notas de rodapé.
- 2.5 Ilustrações: a revista é impressa em preto e branco e as ilustrações deverão possuir resolução a partir de 300 dpi, acompanhadas das fontes e de título que permitam compreender o significado dos dados reunidos. Os quadros, tabelas e gráficos (de preferência em Excel) deverão obedecer às normas de apresentação tabular do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).
- 2.6 Título: o título do artigo deve ser breve (máximo de 200 caracteres com espaço), específico e descritivo, contendo palavras representativas do seu conteúdo, e vir, também, traduzido para o inglês.
- 2.7 Resumos: os artigos deverão ter, obrigatoriamente, resumos informativos em português (ou espanhol) e inglês, com até 1.500 caracteres com espaço.
- 2.7.1 Os resumos devem conter informações qualitativas e quantitativas e dados essenciais, tais como:
- a) Descrição – indica o tipo de artigo a ser analisado (artigo original, de revisão, estudo de caso);
  - b) Objetivo – descreve as razões pelas quais o trabalho foi realizado, o que se buscou demonstrar e a natureza do problema tratado;
  - c) Metodologia – descreve a abordagem teórica e/ ou metodológica empregada, as principais técnicas utilizadas, indica as fontes dos dados e o modo como estes foram utilizados, quais os conceitos desenvolvidos e como foram analisadas as variáveis; e
  - d) Resultados – descreve sucintamente as descobertas significativas e importantes da pesquisa.

- 2.8 Palavras-chave: os artigos devem apresentar palavras-chave referentes ao seu conteúdo, escolhidas em vocabulário controlado: Thesaurus Brasileiro de Educação, disponível em [www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus](http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus) e devem vir traduzidas para o inglês.
- 2.9 Citações: as citações devem seguir as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT):
- 2.9.1 As citações com até três linhas devem vir entre aspas, dentro do parágrafo, acompanhadas por uma chamada entre parênteses para o autor, o ano e o número da página da publicação.
- 2.9.2 As citações com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo, sem aspas, em corpo 10, redondo.
- 2.9.3 A referência bibliográfica completa da citação virá em lista única ao final do artigo.
- 2.9.4 A exatidão e a adequação das citações e de referências a trabalhos consultados e mencionados no texto são de responsabilidade do autor do artigo submetido.
- 2.10 Notas: as notas de rodapé devem ser evitadas. Se necessárias, devem ter a finalidade de oferecer observações complementares; realizar remissões internas e externas; introduzir uma citação de reforço ou fornecer a tradução de um texto. As indicações das fontes bibliográficas deverão ser feitas no texto.
- 2.11 Referências bibliográficas: as referências bibliográficas devem constituir uma lista única no final do artigo, em ordem alfabética por sobrenome de autor; devem ser completas e elaboradas de acordo com as normas da ABNT – NBR 6.023.
- 2.11.1 Quando se tratar de obra consultada *on-line*, faz-se necessário indicar o endereço eletrônico e a data em que foi acessada; se a obra estiver em suporte eletrônico (DVD, CD-ROM), essa informação também deve constar após a sua identificação.
- 2.11.2 Todos os endereços de páginas na Internet (URLs) incluídos no texto (ex.: <http://www.ibict.br>) devem estar ativos e prontos para clicar.

- 2.12 Siglas: as siglas devem vir acompanhadas do nome por extenso.
- 2.13 Destaques: o uso de negrito deve ficar restrito aos títulos e intertítulos; o de itálico, apenas para destacar conceitos ou grifar palavras em língua estrangeira.

### **3 – Normas para submissão de resenhas:**

- 3.1 Em relação aos aspectos formais, as resenhas deverão seguir as mesmas normas indicadas para artigos, observando-se as seguintes especificidades:
- a) devem apresentar título em português e inglês;
  - b) devem possuir extensão máxima de 10.000 caracteres, considerando os espaços;
  - c) devem apresentar no máximo dois autores.

### **4 – Importante**

- 4.1 A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos nos artigos e resenhas são de exclusiva responsabilidade dos autores, não refletindo, necessariamente, a opinião da editoria da revista.
- 4.2 O setor de revisão reserva-se o direito de efetuar alterações nos originais, respeitados o estilo e as opiniões dos autores, com vistas a manter a homogeneidade e a qualidade da revista.
- 4.3 Os autores receberão três exemplares da revista pelo trabalho publicado.





## EDITORIAL

### ESTUDOS

The comprehension of numerical relationships in the learning of fractions: a comparative study with Brazilian and Portuguese children  
Isabel Cristina Peregrina Vasconcelos  
Ema Paula Botelho da Costa Mamede  
Beatriz Vargas Dorneles

Argumentos para a formação do professor de ensino religioso no projeto pedagógico do curso de Ciências das Religiões da UFPB: que docente se pretende formar?  
Daniela Patti do Amaral  
Renato José de Oliveira  
Evelin Christine Fonseca de Souza

Os cadernos formativos do PNEM e suas implicações na configuração curricular do ensino médio para a juventude brasileira  
Jéferson Silveira Dantas

Problematisando representações docentes nos cadernos de formação do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)  
Juliana Mottini Klein  
Bianca Salazar Guizzo

Institucionalização da formação docente: análise de um programa de desenvolvimento profissional  
Amanda Rezende Costa Xavier  
Michelle Cristine da Silva Toti  
Maria Antonia Ramos de Azevedo

Produção acadêmica sobre financiamento da educação: 2000-2010  
Rosana Evangelista da Cruz  
Márcia Aparecida Jacomini

Associações comunitárias e políticas educacionais para a infância: entre relações de força e performances  
Antonia Almeida Silva  
Fani Quitéria Nascimento Rehem

Os saberes e a formação profissional em lazer: uma análise no campo das políticas públicas  
Bruno Ocelli Ungheri  
Hélder Ferreira Isayama

Alfabetização e educação científicas: consensos e controvérsias  
Fernanda Cavalcanti Vitor  
Ana Paula Bispo da Silva

A categoria da práxis em *Pedagogia do Oprimido*: sentidos e implicações para a educação libertadora  
Sandra Maria Gadelha de Carvalho  
Paulo Martins Pio

Dando voz às crianças: percepções acerca do papel da dimensão afetiva na atividade pedagógica  
Helga Loos-Sant'Ana  
Priscila Mossato Rodrigues Barbosa

O ensino da leitura em ambiente virtual: o uso da plataforma "afiando palavras" em escolas públicas cearenses  
Jefrei Almeida Rocha  
José de Sousa Breves Filho  
Marcos José Negreiros Gomes

O ensino primário como propaganda do projeto de formação das Associações Cristãs de Moços no Brasil (1893-1929)  
Anderson da Cunha Baía  
Andrea Moreno

### RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Prática de Modelagem Matemática na formação inicial de professores de matemática: relato e reflexões  
Wellington Piveta Oliveira

Educação, ambiente e aprendizagem social: metodologias participativas para geoconservação e sustentabilidade  
Vania Maria Nunes dos Santos  
Pedro Roberto Jacobi

### INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

VENDA PROIBIDA



INEP

MINISTÉRIO DA  
EDUCAÇÃO

