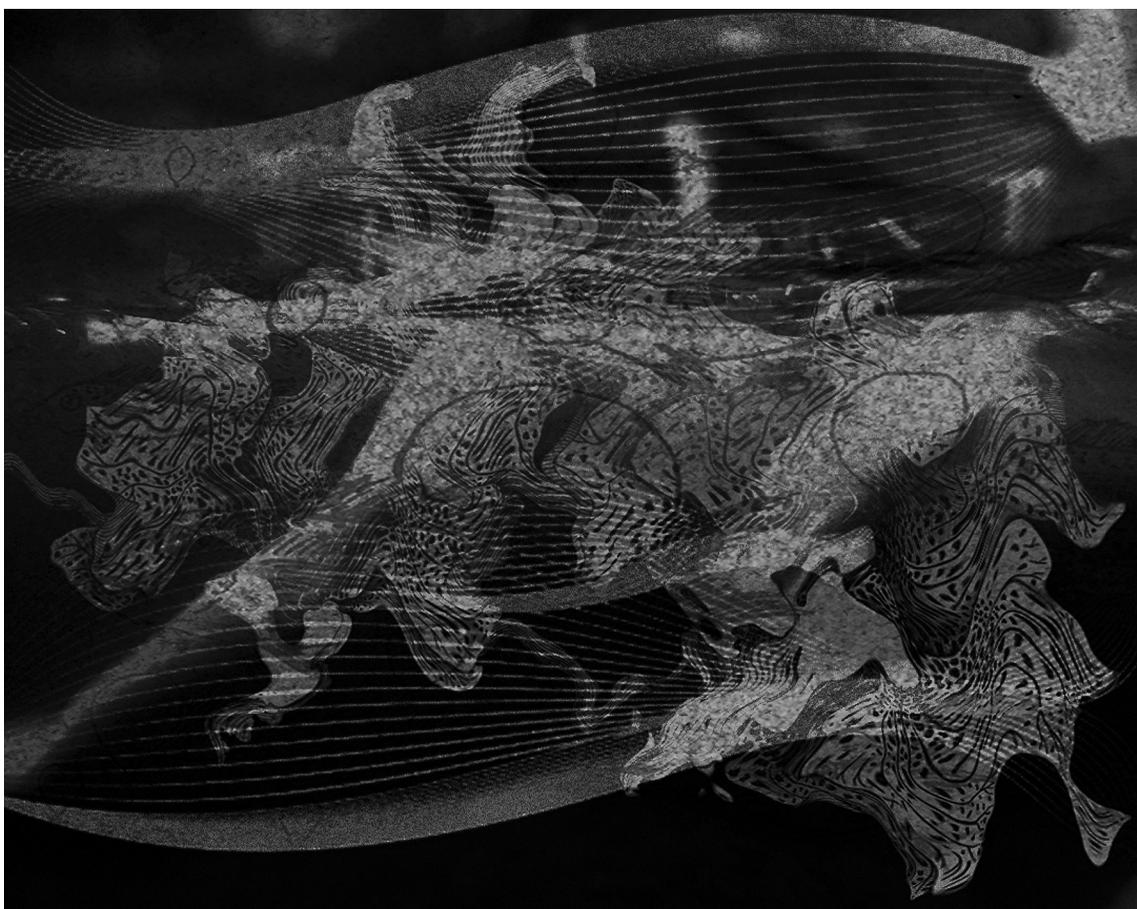


REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

RBEP



EDITORIA CIENTÍFICA

Ana Maria de Oliveira Galvão – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
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
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 Ravanello 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

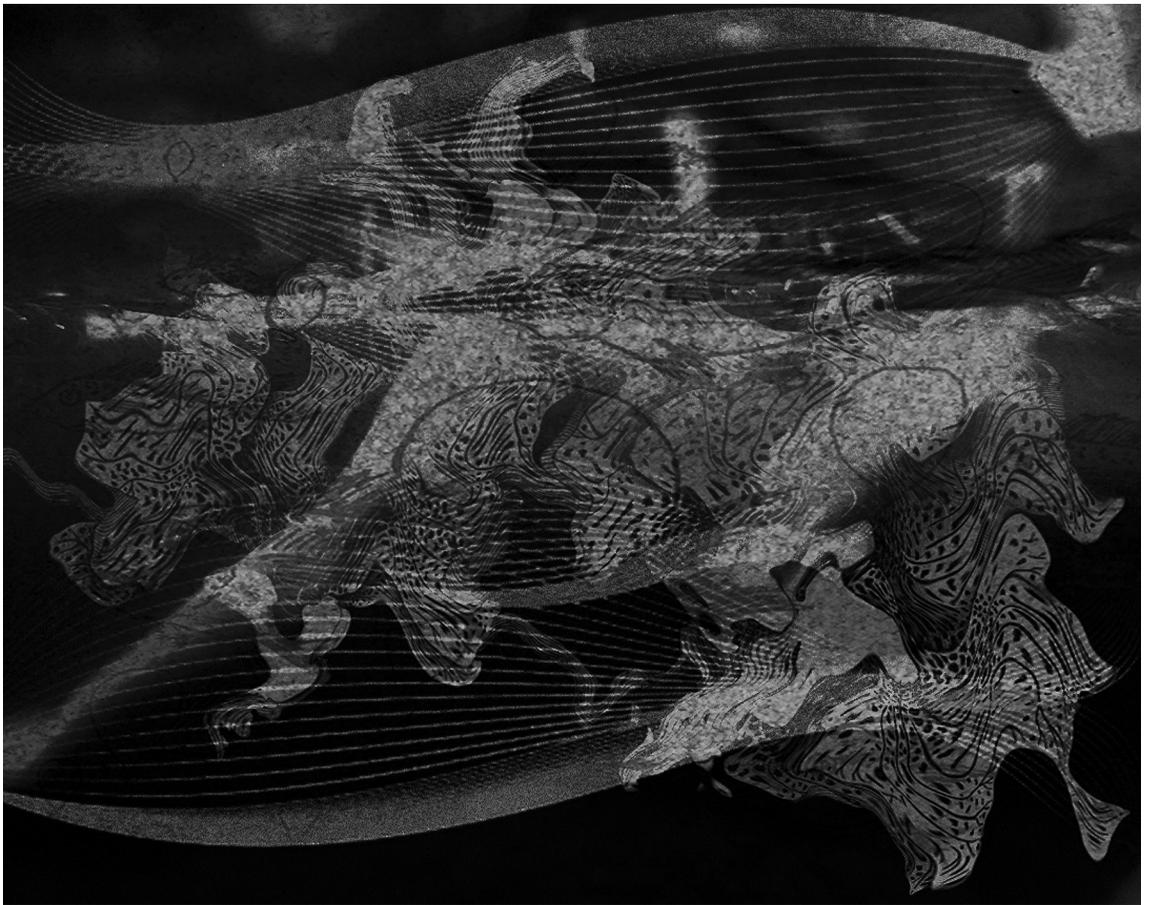
Internacional:

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 – IPE/Unesco, Buenos Aires, Argentina
Margarita Poggi – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – IPE/Unesco, Buenos Aires, Argentina

**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**
volume 97 número 245 jan./abr. 2016

RBEP

ISSN 0034-7183
ISSN 2176-6681 Online



© 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
Clara Etiene Lima de Souza clara.souza@inep.gov.br
Roshni Mariana de Mateus roshni.mateus@inep.gov.br

EDITORIA EXECUTIVA
Andreza Jesus Meireles andreza.meireles@inep.gov.br
Cinthy Costa Santos cinthya.santos@inep.gov.br
Tânia Maria Castro tania.castro@inep.gov.br

REVISÃO
Português:
Aline Ferreira de Souza
Amanda Mendes Casal
Elaine de Almeida Cabral
Josiane Cristina da Costa Silva
Mariana Fernandes dos Santos
Inglês:
Andreza Jesus Meireles

NORMALIZAÇÃO E INDEXAÇÃO
Aline do Nascimento Pereira
Clarice Rodrigues da Costa
Elisangela Dourado Arisawa
Lilian dos Santos Lopes

PROJETO GRÁFICO
Marcos Hartwich

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL
José Miguel dos Santos

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 Open 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)
Avaliada pelo Qualis/Capes: Educação – B1
Interdisciplinar – A2
Letras – Linguística – A2

**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 2015**

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	13
------------------------	----

Entrevistas

Professora Dra. Anne-Marie Chartier

<i>Entrevistadoras</i>	17
------------------------------	----

Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira

Eliane Marta Teixeira Lopes

Mônica Maria Farid Rahme

Estudos

<i>"Quero ser professora": a construção de sentidos da docência por meio do Pibid</i>	31
---	----

Giana Amaral Yamin

Míria Izabel Campos

Bartolina Ramalho Catanante

<i>A abordagem da Avaliação Educacional em Larga Escala nos cursos de graduação em Pedagogia</i>	46
--	----

Marcela Mara dos Santos Silva

Carolina Reihn

Andressa Soares

Tufi Machado Soares

<i>Letramento acadêmico em um curso de Geografia: uma perspectiva etnográfica</i>	68
Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo	
Bernardino Neves-Júnior	
<i>Conteúdos linguísticos como subsídio à formação de professores alfabetizadores – a experiência do Brasil e de Portugal</i>	82
Dalva Maria Alves Godoy	
Fernanda Leopoldina Viana	
<i>Formação docente continuada, desenvolvimento de práticas pedagógicas em sala de aula e promoção da saúde do professor: relações necessárias</i>	97
Anselmo Lima	
Dalvane Althaus	
<i>Dilemas da docência na educação a distância: um estudo sobre o desenvolvimento profissional na perspectiva dos tutores da Rede e-Tec</i>	117
Luciane Penteado Chaquime	
Daniel Mill	
<i>Concepção de professores do ensino fundamental sobre a dislexia do desenvolvimento</i>	131
Maria de Lourdes Merighi Tabaquim	
Silvani Dauruiz	
Shaday M. Prudenciatti	
Ana Vera Niquerito	
<i>O positivismo e a literatura infantil: desmistificando a doxa e mitificando a ciência</i>	147
Celdon Fritzen	
Gladir da Silva Cabral	
Carlos Renato Carola	
<i>A heteroglossia e o projeto político-pedagógico</i>	163
Iverton Gessé Ribeiro Gonçalves	
<i>"O que você quer ser quando crescer?". Escolarização e gênero entre crianças de camadas populares urbanas</i>	179
Adriano Souza Senkevics	
Marília Pinto de Carvalho	

Relatos de Experiência

<i>Saber acadêmico versus saber popular: a literatura de cordel no ensino de práticas agrícolas</i>	195
Patrícia Carneiro Souto	
Antonio Amador de Sousa	
Jacob Silva Souto	

Resenhas

<i>Para além dos olhos</i>	213
Eugênio Magno Martins de Oliveira	
Geovana Ramos Martins	

Instruções aos Colaboradores	219
---	-----

Editorial	13
------------------------	----

Interviews

Professor PhD, Anne-Marie Chartier

<i>Interviewers</i>	17
---------------------------	----

Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira

Eliane Marta Teixeira Lopes

Mônica Maria Farid Rahme

Studies

<i>"I want to be a teacher": the construction of meanings of teaching through Pibid</i>	31
---	----

Giana Amaral Yamin

Míria Izabel Campos

Bartolina Ramalho Catanante

<i>The approach of large-scale educational assessment in undergraduate Pedagogy courses</i>	46
---	----

Marcela Mara dos Santos Silva

Carolina Reihn

Andressa Soares

Tufi Machado Soares

<i>Academic literacy in a Geography course: an ethnographic perspective</i>	68
Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo	
Bernardino Neves-Júnior	
<i>Linguistic content as subsidy to the training of literacy teachers – the experience of Brazil and Portugal</i>	82
Dalva Maria Alves Godoy	
Fernanda Leopoldina Viana	
<i>Continuing education, development of teaching practices in the classroom and promotion of teachers' health: necessary relations</i>	97
Anselmo Lima	
Dalvane Althaus	
<i>Dilemmas of teaching in distance education: a study about professional development under the perspective of tutors of the e-Tec Brazil Network</i>	117
Luciane Penteado Chaquime	
Daniel Mill	
<i>The conception of primary education teachers about developmental dyslexia</i>	131
Maria de Lourdes Merighi Tabaquim	
Silvani Dauruiz	
Shaday M. Prudenciatti	
Ana Vera Niquerito	
<i>The positivism and children's literature: demystifying the doxa and mythicizing science</i>	147
Celdon Fritzen	
Gladir da Silva Cabral	
Carlos Renato Carola	
<i>The heteroglossia and the political pedagogical project</i>	163
Iverton Gessé Ribeiro Gonçalves	
<i>"What would you like to be when you grow up?" Gender and schooling among working-class children</i>	179
Adriano Souza Senkevics	
Marília Pinto de Carvalho	

Experience Reports

<i>Academic knowledge versus popular knowledge: cordel literature in the teaching of agricultural practices</i>	195
Patrícia Carneiro Souto	
Antonio Amador de Sousa	
Jacob Silva Souto	

Reviews

<i>Beyond the eyes</i>	213
Eugênio Magno Martins de Oliveira	
Geovana Ramos Martins	

Instructions for the Collaborators	219
---	------------

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/258227581>

Caros leitores e leitoras,

O número 245 da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)* apresenta instigantes contribuições ao campo da educação no Brasil. Além dos dez artigos que o compõem, de um relato de experiência e de uma resenha, trazemos também, em destaque, uma entrevista com Anne-Marie Chartier. A professora e pesquisadora francesa tem se tornado, nas últimas décadas, uma importante referência nos debates educacionais ocorridos no País, não apenas no que se refere à pesquisa acadêmica – realizada principalmente na área da história do ensino da leitura e da escrita –, mas também no que diz respeito à formulação de políticas públicas e à formação de professores. Na entrevista, realizada por Carla Ferreira, Eliane Marta Teixeira Lopes e Mônica Rahme, em outubro de 2015, em Mariana (MG), onde esteve como professora visitante na Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop), Anne-Marie aborda temas diversos, como os limites e as potencialidades da pesquisa realizada nas universidades, a história comparada, o “retorno ao religioso”, observado contemporaneamente na educação, a educação inclusiva e a história da educação musical. Traz, ainda, reflexões sobre o potencial da obra do teórico francês Michel de Certeau para se repensar a educação e a cultura.

Os artigos publicados no número abordam, majoritariamente, a formação – inicial e continuada – e a profissão docentes, evidenciando

a preocupação dos pesquisadores brasileiros em compreender, de modo mais aprofundado, o(a) professor(a) e seus saberes. A formação inicial dos docentes é discutida por meio de estudos realizados em/sobre cursos de licenciatura, principalmente de Pedagogia. Em “‘Quero ser professora’: a construção de sentidos da docência por meio do Pibid”, Giana Yamin, Míria Campos e Bartolina Catanante analisam os sentidos da docência (re) construídos por acadêmicas de licenciatura em Pedagogia durante o percurso como bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), buscando avaliar o impacto do programa na formação profissional. Problematizando outro aspecto da formação docente e utilizando metodologia distinta, o artigo “A abordagem da avaliação educacional em larga escala nos cursos de graduação em Pedagogia”, de Marcela Silva, Carolina Reihn, Andressa Soares e Tufi Soares, resulta de um levantamento da presença e da percepção da relevância da abordagem referida no título do artigo, nos cursos de Pedagogia presenciais, públicos e privados, no País. O último artigo reunido neste grupo – “Letramento acadêmico em um curso de Geografia: uma perspectiva etnográfica” –, de autoria de Maria do Socorro Macedo e Bernardino Neves-Júnior, aborda, por sua vez, uma experiência em um curso de licenciatura em Geografia, buscando compreender as práticas de letramento acadêmico nele observadas.

Em relação à formação continuada, Dalva Godoy e Fernanda Viana, em “Conteúdos linguísticos como subsídio à formação de professores alfabetizadores – a experiência do Brasil e de Portugal”, objetivam identificar, em dois programas de formação de professores alfabetizadores – no Brasil, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) e, em Portugal, o Programa Nacional do Ensino do Português (Pnep) –, os conteúdos linguísticos relacionados ao ensino da leitura que os fundamentam, com vistas a compreender como as descobertas científicas penetram o campo pedagógico. Em “Formação docente continuada, desenvolvimento de práticas pedagógicas em sala de aula e promoção da saúde do professor: relações necessárias”, Anselmo Lima e Dalvane Althaus, baseados em uma abordagem teórico-metodológica de “caráter clínico, desenvolvimental e dialógico-argumentativo”, analisam os resultados de uma ação de formação docente continuada em uma universidade pública brasileira, buscando discutir as relações entre a referida ação, o desenvolvimento de práticas pedagógicas em sala de aula e a promoção da saúde dos professores. Por fim, ainda no que se refere à formação continuada, em “Dilemas da docência na educação a distância: um estudo sobre o desenvolvimento profissional na perspectiva dos tutores da Rede e-Tec Brasil”, Luciane Penteado Chaquime e Daniel Mill discutem os resultados de um estudo que analisou como a atuação na tutoria virtual de cursos de educação a distância (EaD), mediados por tecnologias digitais de informação e comunicação e ofertados

por um instituto federal de educação de São Paulo, pode contribuir para o desenvolvimento profissional docente.

A preocupação com a atuação docente revela-se, sobretudo, no artigo “Concepção de professores do ensino fundamental sobre a dislexia do desenvolvimento”, em que as autoras (Maria de Lourdes Tabaquim e colaboradoras), partindo do pressuposto de que o não conhecimento do transtorno inviabiliza o adequado enfrentamento das dificuldades na aprendizagem, buscaram caracterizar o nível de informação – sobre a dislexia – de professores de língua portuguesa das séries finais do ensino fundamental, das redes estadual e particular.

Três artigos, que abordam temas diversos, foram ainda publicados nesta edição da *RBEP*, entre os quais dois se baseiam em pesquisa documental: Gladir Cabral, Celdon Fritzen e Carlos Carola, em “O positivismo e a literatura infantil: desmistificando a *doxa* e mitificando a ciência”, analisam o trabalho da Comissão Nacional de Literatura Infantil (CNLI), instituída pelo Ministério de Gustavo Capanema em 1936, no governo do então presidente Getúlio Vargas, a fim de oferecer subsídios para adoção de medidas e criação de projetos que favorecessem a formação de leitores nas escolas brasileiras da época. Em “A heteroglossia e o projeto político-pedagógico”, Iverton Gessé Ribeiro Gonçalves analisa, sob a perspectiva dialógica, as vozes sociais que cruzam o projeto político-pedagógico de uma escola. Por fim, publicamos o trabalho “O que você quer ser quando crescer?’. Escolarização e gênero entre crianças de camadas populares urbanas”, de autoria de Adriano Senkevics e Marília Carvalho, que objetivou compreender como o sucesso escolar das meninas pode estar relacionado às diferenças de gênero observadas nas perspectivas de futuro de meninas e de meninos de uma escola de ensino fundamental da rede municipal de São Paulo.

Buscando incentivar a disseminação de ações pedagógicas que, fundamentadas teoricamente e analisadas criticamente, possam instigar nossos leitores a visualizarem outras possibilidades em seus fazeres profissional e acadêmico, a *RBEP* tem buscado, sempre que possível, publicar relatos de experiência. Neste número, no trabalho “Saber acadêmico *versus* saber popular: a literatura de cordel no ensino de práticas agrícolas”, Patrícia Carneiro Souto apresenta resultados de uma experiência de produção de literatura de cordel em uma universidade localizada na região do semiárido da Paraíba, com o objetivo de discutir os problemas e danos que o fogo indiscriminado pode causar, mostrando algumas técnicas fundamentais e recomendações básicas para a realização da queima controlada.

Recentemente, a *RBEP* ampliou, para os seus colaboradores, a possibilidade de resenharem não apenas livros, mas também filmes, considerando o potencial formativo (inclusive estético – e não apenas referente à temática tratada) que essas obras possuem tanto para

pesquisadores quanto para professores e estudantes. Essa decisão é ainda mais relevante quando consideramos que, a partir de 2014 (Lei nº 13.006/2014), se tornou obrigatória a exibição de filmes brasileiros nas escolas. Nessa direção, publicamos, neste número, a primeira resenha sobre um filme. Nela, intitulada "Para além dos olhos", Eugênio Oliveira e Geovana Martins analisam *O som ao redor*, do premiado diretor pernambucano Kleber Mendonça Filho, destacando aspectos da narrativa, das locações e da trama das principais personagens da história.

Diante dessa diversidade de possibilidades de leitura, esperamos que o(a) leitor(a) se sinta convidado(a) e instigado(a) a ampliar os modos de olhar o fenômeno da educação, sempre com profundidade e rigor analíticos.

Editoria Científica

Ana Maria de Oliveira Galvão

Ana Maria Iório Dias

Flávia Obino Corrêa Werle

Guilherme Veiga Rios

Maria Clara Di Pierro

Rogério Diniz Junqueira

Wivian Weller

Professora Dra. Anne-Marie Chartier*

EntrevistadorasCarla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira^{I, II}Eliane Marta Teixeira Lopes^{III, IV}Mônica Maria Farid Rahme^{V, VI}

* Esta entrevista foi realizada no dia 27 de outubro de 2015, manhã de calor e chuva, no Pouso da Typographia, em Mariana, Minas Gerais. Agradecemos enormemente a Anne-Marie Chartier pela convivência, disponibilidade e disposição. A entrevista foi transcrita e traduzida do francês para o português pelas entrevistadoras.

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/403314607>

^I Professora do Centro de Educação Aberta e a Distância (Cead) da Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop), Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil. *E-mail:* carlajatobaferreira@gmail.com

^{II} Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

^{III} Professora visitante sênior da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) na Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop), Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil. *E-mail:* emtlopes@gmail.com

^{IV} Doutora em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

^V Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop), Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil. *E-mail:* monicarahme@hotmail.com

^{VI} Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

No mês de outubro de 2015, a historiadora Anne-Marie Chartier passou um mês em Mariana (MG), depois de já ter estado muitas vezes em Belo Horizonte, Recife e algumas outras cidades do Brasil. A pesquisadora veio a convite do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) da Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop), e do Museu da Música de Mariana. Nesse breve espaço de tempo, Anne-Marie fez palestras, reuniu-se com grupos de pesquisa, visitou escolas de ensino fundamental em Mariana e em seus arredores, esteve em ensaios de bandas de música e participou, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), de reuniões com o Grupo de Cultura do Escrito e do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação. Anne-Marie Chartier foi aluna da École Normale Supérieure (1965-1970); defendeu sua tese de doutorado em Paris V (Sciences de l'éducation); foi professora no Institut Universitaire de Formation de Maîtres (1990-1996); pesquisadora e *maître de conférences* no Service d'Histoire de L'Éducation – Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP). Mesmo aposentada desde 2009, viaja pelo mundo discutindo a prática na formação de professores e professoras e também seus suportes teóricos e metodológicos. Sempre inovando no campo das pesquisas sobre a leitura e a escrita, atualmente

tem pesquisado a possível relação entre o ensino da leitura da música e o ensino das primeiras letras e a alfabetização. É autora, entre outras obras e artigos, de *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade* e de *Discursos sobre a leitura* (em parceria com Jean Hébrard). Sua abordagem desses temas (filosófica, histórica ou pedagógica) põe em xeque nossas próprias práticas, convidando-nos a novas leituras e reflexões.

- 1) Sabemos que a senhora é uma estudiosa de Michel de Certeau. Com base nesses estudos e nas suas estadias no Brasil, como percebe os/as professores/as brasileiros/as e suas práticas?

A.M.C.: Eu posso responder em dois momentos. Primeiro, temos que ir em direção ao sentido no qual as análises de Michel de Certeau foram geralmente interpretadas, no que diz respeito ao mundo da escola. O aspecto importante que elas produziram foi dissociar a cultura do saber, pois, normalmente, nos estudos universitários há uma confusão total entre ambos, já que a transmissão dos saberes e a constituição de novos saberes são os objetivos prioritários da universidade: o saber tem um valor, e a apropriação do saber é cultura. Michel de Certeau nos obrigou a considerar que pode haver saber sem cultura e cultura sem saber legítimo. Isso, para mim, foi extremamente importante, pois quando segui os seminários de Certeau, nos anos 1970 a 1975, havia uma grande expansão das didáticas, das didáticas científicas, sobre cada disciplina de ensino. Foi o momento da sociologia, da psicanálise, da linguística e de todas as ciências humanas, que eram altamente consideradas pelos professores e estudantes. Mas ele, de certa maneira, tomou essa discussão pelo avesso, a contrapelo, e colocou em questão o modelo que tínhamos de cultura como uma biblioteca mental, na qual cada novo saber a enriqueceria, somando sempre novos livros, novas prateleiras dessa biblioteca. Feita essa crítica, que novo olhar foi produzido sobre esta realidade? O saber sem cultura, o que seria? Enfatizado como lugar de aprendizagem, lugar obrigatório para passar nos exames, isso não significa que esse saber faça algum sentido para as pessoas que o adquirem. Percebe-se aí a possibilidade de hierarquizar de outro modo a classificação de saber. Mas, quais são as culturas sem saberes legítimos? É nesse aspecto que a questão das práticas escolares foi prioritária para mim, pois, nessa época, essas práticas não eram consideradas lugares de produção do saber nem de sentidos pelos indivíduos, mas sim lugares de eficácia dependentes de uma boa aplicação da teoria. Eu via, e todo mundo via, que isso não levava a lugar nenhum. Mas o discurso que valorizava o caminho da teoria à prática era tão forte que era quase impossível desfazê-lo sem, eu diria, uma autorização de alguém que tivesse autoridade, como Michel de Certeau. Pôde-se, assim, começar a inverter o modo de se apropriar do saber. Por exemplo, o que seria importante para um professor de matemática quando ele observa um professor da escola primária dar uma aula dessa disciplina? Ali a questão não é a matemática, mas sim o que faz sentido na relação entre ele e seus alunos por meio da matemática ou da

gramática. Para mim, o modo de observação da aula e do julgamento sobre os professores, os jovens professores, foi profundamente transformado. A segunda parte da resposta é perceber que a cultura – se é aquilo com que todos os indivíduos dão sentido às suas vidas –, pode remeter a coisas que, *a priori*, não têm valor. Dar sentido e dar valor são duas coisas diferentes. Dar sentido a uma atividade não significa que essa atividade tenha um valor socialmente reconhecido por todo mundo. Podemos dizer, ao contrário, que há domínios da cultura legítima que não fazem sentido algum para muitas pessoas, e há domínios da cultura ilegítima que fazem muito sentido para muitas pessoas. Eu me interessei recentemente, por exemplo, pelo jogo de *videogame* para os jovens, que não faz parte da cultura legítima, mas da prática de centenas de milhões de pessoas no mundo. O que essas pessoas encontram? Por que lhe atribuem sentido? E mais, quando vejo manifestações pentecostais no Brasil, que me desconcertam, qual o sentido a elas conferido? Podemos até discutir tudo isso intelectualmente, condenar politicamente, mas é parte da cultura de pessoas que seguem esses rituais, essas festas, essas manifestações. Então, essa segunda dimensão que é a cultura dos outros, que é a cultura que não compartilhamos, faz sentido para o outro, mas não faz sentido para mim; ou, mais, isso tem um valor para ele, isto não tem valor para mim. De Certeau nos obriga a repensar como fatos culturais questões que analisamos como conflitos políticos, econômicos ou como fatos sociais, sociológicos ou psicológicos.

- 2) Mesmo sem ter tido muito tempo para conhecer as pesquisas que estão sendo feitas por alunos/as e professores/as, a senhora consegue fazer uma apreciação geral sobre elas?

A.M.C.: Conheci as pesquisas que estão sendo feitas em Mariana de duas maneiras: em discussões informais e durante os seminários, quando as pessoas apresentaram seus trabalhos e depois levantei questões. Digamos que há duas coisas que me tocam. De um lado, há uma grande quantidade de projetos de pesquisa durante o mestrado, o doutorado e o pós-doutorado com orientações com as quais não estou acostumada. Nas apresentações que me foram feitas, colocou-se como evidente o fato de que a mudança seria uma melhora e, para mim, isso não está assegurado, pois penso que, muitas vezes, o fato de fazer uma pesquisa sobre um assunto, de colocá-lo em evidência, de explicitá-lo, de descrevê-lo produz efeitos que reforçam a situação. Por exemplo, todas as vezes que pesquisamos a inclusão, já trabalhamos com a discriminação. Para poder incluir, é preciso definir os excluídos. Os efeitos da pesquisa que são extremamente fortes talvez não sejam suficientemente discutidos e tematizados no grupo. Quando o objetivo é melhorar a situação, é preciso saber quais são as melhorias razoáveis com as quais se pode contar. Se não conseguimos precisar a melhoria, a pesquisa pode se tornar sem fim, pois não há razão para terminá-la já que não se chegou a um resultado. Eu penso que é necessário distinguir o que concerne à militância daquilo que é relativo a uma pesquisa universitária.

O que me ajudou a distinguir a militância da pesquisa científica foi ter sempre, ao menos, dois objetos a comparar, similares, mas distantes, para saber o que se passa num caso e o que se passa em outro. Para ter um duplo olhar. Se estamos num estudo de caso único, somos prisioneiros do nosso estudo de caso e, de uma certa maneira, é muito difícil abstrair. Comecei por observar na análise de campo o que se passa numa sala de aula e o que se passa na sala de aula ao lado: mesmo nível, mesmo professor, mesmo perfil de professor, mesmo meio social. Podemos escolher uma situação, com uma coisa que muda fortemente, para entender o que produz uma coisa e o que produz outra, mesmo se não estivermos em uma situação de laboratório – na vida nunca estamos em um laboratório. Eu me lembro de um trabalho que fiz com uma jovem colega, que consistia em comparar professores muito experientes, que tinham uma boa reputação junto aos pais, mas que tinham opções pedagógicas completamente diferentes. Havia uma professora, com quem eu concordava plenamente, que trabalhava na linha Freinet. E havia outro professor, um homem, que adotava uma posição inversa, um professor que parecia muito rígido, muito bem organizado, as crianças em silêncio completo na sua sala, mas os dois trabalhavam num ambiente social popular e os dois eram muito amados pelos pais e pelas crianças. Eu posso dizer que foi a comparação que me permitiu mudar meu ponto de vista e compreender o professor. Sair da minha ideologia militante, que era favorável à professora Freinet, para compreender uma prática ideologicamente contrária àquilo que eu pensava: um professor que obtinha os mesmos resultados da professora de orientação Freinet. Isso quer dizer que em tudo que dizia respeito ao conhecimento individual das crianças, à programação de muitos trabalhos, ao registro dos trabalhos realizados e à concentração das crianças nas atividades, eles tinham pontos de vista diferentes, entretanto, do ponto de vista afetivo, cognitivo e relacional, eles alcançavam os mesmos resultados. Para mim foi uma lição, uma lição enorme.

- 3) Em que a visitação ao arquivo e as discussões no Museu da Música de Mariana poderão, ou não, contribuir para o desenvolvimento da reflexão que a senhora recentemente iniciou sobre o cruzamento, na história da leitura e da escrita, da educação musical e da alfabetização?

A.M.C.: Uma das razões que me trouxeram a Mariana foi conhecer o trabalho do Museu da Música dessa cidade, que muito me interessou. Eu ainda não trabalhei o suficiente com os arquivos, mas as discussões me fizeram avançar muito nessa reflexão. Quando voltar à França, vou retornar à Universidade de Tours, ao laboratório de Xavier Bisaro,¹ que trabalha com o estudo da história da formação musical das crianças. Mas o ponto que mais me inquietava era a possibilidade de encontrar no arquivo daqui elementos que colocassem em dúvida minha intuição sobre a ligação entre a alfabetização literária e a alfabetização musical. Depois será preciso

¹ BISARO, Xavier. *Chanter toujours: plain-chant et religion villageoise dans la France moderne (XVIIe-XIXe siècle)*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2010.

comparar, pois haverá diferenças no tempo. No que concerne à Europa, a questão está localizada, sobretudo, nos séculos 16 e 17 e no Brasil, nos séculos 18 e 19. A música mudou entre os tempos, pois ela viaja, mesmo que os músicos não viajem. O material do patrimônio musical mineiro poderá ser estudado numa perspectiva não apenas dos especialistas da música. Há uma lição que aprendi com Bisaro: mesmo que exista uma música erudita que se tornou objeto de estudo da história da música até agora, há uma música que podemos chamar de “popular”, seja ela escrita ou religiosa, porque é praticada num meio em que não há profissionalismo de alto nível; é praticada por muitos amadores, como o caso de Mariana e Ouro Preto. Esse ponto de vista me interessa tanto quanto a questão da alfabetização elementar que também tem relação com a alfabetização popular. A ideia de que há uma ligação forte entre os métodos de aprendizagem praticada pelos professores de primeiras letras que seriam, ao mesmo tempo, professores de música me encanta. Em todo caso estou muito feliz por ter passado este período no Museu da Música e espero poder continuar o trabalho.

- 4) Nas suas pesquisas, a senhora também tem adotado a perspectiva da comparação internacional enquanto uma forma de abordar a história da leitura e da escrita, como focalizado na Conferência realizada na Ufop na semana passada.² Quais cuidados o pesquisador deve incorporar ao seu trabalho ao adotar essa vertente de pesquisa?

A.M.C.: Não se começa uma pesquisa fazendo comparação internacional. É o resultado de um processo muito longo de trabalho, graças a uma equipe internacional na qual há colegas com quem podemos trabalhar e por meio da qual essa comparação pode ser feita. É impensável que um pesquisador possa fazer uma comparação internacional séria se ele não tem o apoio de colegas que conhecem bem o campo em questão. Sobre a comparação de manuais de alfabetização que foram *best seller* na América do Norte e na França, por exemplo, minha sorte é que havia um número enorme de estudos, com os quais eu pude trabalhar em um segundo momento, tendo os elementos de informação contextual, as análises de editores e todo o trabalho que as americanas – porque, geralmente, são mulheres – haviam feito desde os anos de 1900, e que pude comparar com os abecedários franceses, que eu conhecia bem. Então, no caso dos Estados Unidos, os termos da comparação estavam de certo modo bem enquadrados, porque tivemos duas revoluções ao mesmo tempo, duas transformações em um ensino muito religioso, protestante de um lado e católico de outro, que se tornavam, nos dois casos, ensinos laicizantes, ensinos profanos, sendo, então, uma evolução mais fácil de se traçar. Nós paramos a pesquisa nos anos de 1950, 1960; não quisemos entrar na discussão, nos conflitos, na guerra de métodos contemporâneos. Pode-se chamar a isso uma pesquisa interdisciplinar. Não posso ser um professor polivalente em todas as disciplinas, mas devo permanentemente poder contar com a confiança de

² Conferência intitulada “História da Leitura e da Escrita”, realizada pela professora no Auditório Francisco Iglesias do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS)/UFOP, na cidade de Mariana (MG), no dia 20 de outubro de 2015.

colegas que podem ler o trabalho que estou fazendo, do seu ponto de vista de especialista, para emitir seus pareceres de historiadores da cultura, de historiadores da religião – Dominique Julia – ou de psicólogos cognitivistas – como Michel Fayol. Em uma universidade ou em uma rede de relações, há essa possibilidade e disso eu usufruí muito, porque estava em uma escola normal, onde me relacionei com colegas de muitas disciplinas diferentes. Acho que nós não cultivamos isso suficientemente. Quer dizer, cada um fica fechado em sua disciplina. Fiquei muito impressionada quando os historiadores que trabalhavam com os manuais escolares descreveram como esses manuais eram editados. Mas como as crianças podiam aprender a ler com esses métodos? Isso não era um problema para eles. As crianças aprendiam a ler, então estava dando certo. E quando eu discuti com meus colegas psicólogos, eles mostraram a impossibilidade de aprender a ler com aqueles manuais. Foi da necessidade de resolver essa contradição que surgiu o enigma a ser decifrado. Foi isso que fez com que eu tivesse uma verdadeira interrogação em relação à pesquisa. Trabalhei nessa pesquisa com Elsie Rockwell, o que foi maravilhoso porque ela trabalhou como professora, foi formadora de professores, é bilingue (ela fez sua tese em Chicago) e conhece toda a bibliografia em língua inglesa. Eu me senti muito contente em relação a esse trabalho de fazer comparações internacionais, que durou muito tempo, e penso que fizemos descobertas que não esperávamos. Em particular, essa constatação do avanço dos países da América Latina, do ponto de vista da edição, em relação aos países da Europa. Por outro lado, nesses países, a estrutura institucional, o problema das escolas, o problema de admissão de professores, o problema da formação de professores, de salário... foi isso que fez a diferença. E vimos que não se pode atribuir ao método ou ao arcaísmo ideológico dos países o atraso da alfabetização. É muito importante dizer isso. Poder dizer que o problema era, afinal, um problema de dinheiro, um problema econômico, e não um problema cognitivo, ideológico ou científico. Todos os congressos internacionais de educação, que ocorreram no México, em Santiago, em Buenos Aires, também ocorreram no Brasil, no final do século 19, todos mais ou menos na mesma época. A segunda coisa na minha pesquisa, que eu não esperava de modo algum, era essa dimensão da função da imagem, que chega aos Estados Unidos muito cedo, que não existe nos outros países por razões ainda econômicas e que vai orientar inteiramente todas as pesquisas sobre a leitura, desconectando a leitura da escrita – isso eu não esperava de modo algum. Vejo agora que isso se confirma por uma série de outras pesquisas. Isso permite, talvez, colocar questões aos pesquisadores que trabalham com o tema da leitura hoje: vejam o que se passou historicamente!

- 5) Após um período de laicização da educação escolar, observamos, na atualidade, um forte retorno de princípios religiosos à cena social, como fator de identidade e de distinção entre povos e gerações, como pode ser exemplificado pelas manifestações islâmicas no Ocidente e no Oriente, e, no caso do Brasil, por um

fortalecimento das religiões pentecostais nas instituições sociais. Como construir leituras sobre esse processo, que não se reduzam a um moralismo religioso ou a uma visão etnocêntrica da história? Quais desdobramentos desse processo nas práticas de leitura e escrita?

A.M.C.: Sobre a dimensão do retorno do religioso, temos de afirmar que não é de modo algum o mesmo religioso. É interessante ver que nos séculos 17 e 18 é muito clara a ligação da religião com os rituais da vida cotidiana, do batismo, do nascimento, do casamento, da morte, dos sacramentos, da ordem das estações e das festas religiosas. Depois do Concílio de Trento, do grande cisma entre protestantes e católicos, a religião volta a ser, como diz Dominique Julia, novamente uma religião do clero, com muita desconfiança em tudo aquilo que é superstição, e o trabalho da igreja é depurar a religião do povo, para evitar as adivinhações, a mistura com os "orixás"! Então, todo o trabalho dos séculos 18 e 19, acrescentando-se os conflitos do iluminismo, com o crescimento da crítica à religião, vai ser o de manter a necessidade de uma coerência na religião, sem contradição entre fé e razão. Nós nos encontramos na mesma problemática do século 18, com São Tomas de Aquino. No mundo popular, é certo que o que se passa depois da Revolução Francesa é, ao contrário, uma sentimentalização da religião. No museu do Colégio Providência, vemos objetos de piedade que fazem a vida cotidiana das vicentinas. Por exemplo, por que o menino Jesus de Praga tinha uma importância tão grande? Por que tanta variedade de Nossa Senhora? Nossa Senhora das Graças, Nossa Senhora da Misericórdia, Nossa Senhora da Conceição, Nossa Senhora das Mercês... Bom, quem são todas essas virgens, o que elas significam culturalmente? Do ponto de vista da piedade religiosa originária da França e que está presente nas ordens populares, com mulheres que vão às ruas para assistir os doentes, os pobres e não são teólogas, a piedade que acontece no século 19 é uma piedade popular, emocional e sentimental. E a igreja mantém o controle para evitar o desvio. Ora, o que se passa no retorno da religião hoje, na Europa com os muçulmanos, ou no Brasil com o pentecostalismo, parece-me uma coisa totalmente diferente. A presença de pessoas de tradição muçulmana, que são agora em torno de cinco milhões na França, mostra uma vontade de afirmação identitária. Uma maneira de dizer: "Nós somos franceses como os outros, não há razão para que a República não nos respeite como os outros". Mas parte dos muçulmanos é muito crítica em relação à ideologia ocidental do consumismo, para dizer muito simplesmente. A religião católica concerne apenas a uma minoria da sociedade francesa. E os muçulmanos estão lá para nos lembrar que os valores da sociedade estão restritos a imperativos como: "Enriqueçam!", "Consumam!" e então toda a questão da violência, da droga, da pobreza; a religião muçulmana, de maneira violenta, interroga esses valores sociais. A questão das meninas é muito interessante. Anteriormente se dizia que as meninas usavam o véu porque seus pais obrigavam. Cada vez mais, são elas que escolhem usar o véu na adolescência, pelo menos durante um certo tempo. E para manifestar o quê?

Para dizer: “Eu tenho o direito de mostrar minha diferença e de mostrar que não participo desse mundo de meninas que usam short”. Eu diria que, de certo modo, a obscenidade banal da publicidade, da mídia ocidental, constitui uma espécie de ferida, de agressão à qual os mulçumanos nos remetem. E depois há outra coisa, que é a dimensão do terrorismo, do Daesh, do atentado contra Charlie Hebdo, e tudo que há por trás da reivindicação de um Estado Islâmico, do Califa, e aí há uma cultura do terrorismo, que não é a mesma da Resistência da Segunda Guerra Mundial, mesmo que todos tenham granadas. Se não levamos em conta essa dimensão cultural, que eu condeno, evidentemente, também não compreendemos os modos de funcionamento que fazem com que os jovens franceses, às vezes originários de famílias católicas, de meios sociais médios, se juntem ao Daesh. O que isso significa? Se se quer lutar contra esse fenômeno, é preciso conhecer todas as suas dimensões. Sobre o pentecostalismo no Brasil, eu não posso dizer nada porque conheço muito pouco. Mas eu posso contar uma coisa. Eu me lembro de uma manhã de domingo, quando eu estava em Olinda para visitar o Convento do Carmo, em que eu me perdi na favela com uma colega. E quando vimos todos os homens bêbados, caídos na calçada da favela, nós compreendemos porque as mulheres evangélicas proibem o álcool. Mas a adesão de mulheres pode desempenhar um papel, porque elas são responsáveis pelo grupo, no interior de diferentes grupos evangélicos, e isso pode dar sentido e valor às suas existências, mesmo que seja um valor que eu possa contestar. Mas isso é um problema que o Brasil, que os brasileiros precisam trabalhar. E sobre isso eu não tenho conselhos a dar.

- 6) Temos visto no mundo todo grande movimentação das populações que por diversas razões se deslocam entre vários países, mostrando que cada vez mais a ideia de fronteira vai sendo ultrapassada. Mas, ao mesmo tempo, cada vez mais o inglês se impõe quase como uma língua absoluta de comunicação, seja em que campo de conhecimento ou de política for. Mesmo que em Nova York, por exemplo, já se fale espanhol tanto quanto inglês. Gostaríamos de ouvi-la sobre isso.

A.M.C.: Sim. O espanhol é a primeira língua de comunicação comum nos Estados Unidos, antes do inglês. Há duas coisas em relação a essa questão. No mundo acadêmico, o inglês se impõe como a língua de comunicação geral, isso é um fato. Mas a internet permitiu, ao mesmo tempo, a renovação de línguas maternas, mesmo aquelas muito minoritárias. Hoje, por exemplo, há redes de comunicação de línguas africanas que não tinham espaço no mundo editorial, porque não são línguas consideradas legítimas etc. Por meio da internet, as pessoas não apenas vão aprender a se falar, mas também a escrever. Então, essas línguas que estavam em vias de desaparecimento encontram uma possibilidade de sobrevivência e mesmo de renovação, graças às novas tecnologias. E os linguistas estão muito otimistas em relação a isso. Eles dizem que o que está acontecendo é um movimento de cisão do inglês. O inglês da Austrália, o inglês dos Estados Unidos, o

inglês da Inglaterra não são exatamente os mesmos, como em relação ao português do Brasil e o de Portugal. Quanto ao inglês acadêmico, isso não ocorre, porque é um *globish*, não é a língua de ninguém. Não é mais uma língua americana ou inglesa, é uma língua de comunicação internacional, cuja sintaxe é muito pobre e o registro linguístico é muito limitado. A língua de sociólogos, a língua de psicólogos etc. Bom, quando estamos diante de escritos mais ricos, literários, é verdade que o inglês oferece *best sellers* muito mais difundidos, mas o espanhol atualmente está na mesma condição, e o chinês vai se ampliar. Isso que a internet está produzindo é uma multiplicação de redes linguísticas, permitindo a sobrevivência de línguas que estavam em processo de desaparecimento. Isso não permite que se produzam *best sellers*, mas permite que se pense em publicação de romances escritos em línguas ultraminoritárias, porque elas não são publicadas pelos editores no papel, mas são publicadas em *blogs*. E, então, isso me parece ser uma mudança considerável. Por outro lado, o problema é o multilinguismo. Em minha opinião, é necessário educar as crianças na perspectiva do multilinguismo, pelo menos do multilinguismo passivo, quer dizer, falar sua língua materna, ou duas línguas maternas muito bem, e estar em condições de escutar a língua do outro, como eu tento fazer no Brasil. A questão de circulação das populações é outra coisa, e aí o exílio de refugiados e a imigração por razões econômicas são questões muito mais graves. Nós vemos até que ponto pode chegar a xenofobia. O quanto é fácil aceitar populações quando estamos em período de crescimento e o quanto é difícil quando estamos em período de recessão. A França integrou mais de 800 mil portugueses nos anos de 1970, 1,2 milhão de argelinos, 800 mil marroquinos. Os imigrantes econômicos corresponderam a milhões de pessoas. Mas foi em uma época em que, de certa maneira, havia postos de trabalho de baixo nível reservados aos trabalhadores que não eram alfabetizados e ninguém se preocupava com isso. Os outros postos de trabalho, de quadros intermediários, se desenvolviam, e todo mundo estava em um período de melhoria do nível de vida. O fato de os postos recusados pelos franceses serem assumidos pelos estrangeiros não incomodava ninguém. Quando há crise econômica e os estrangeiros não podem retornar a seus países e buscam suas famílias, suas esposas e crianças chegam, as crianças vão para as escolas e as mulheres buscam uma ocupação, aí o problema se coloca de um modo totalmente diferente. Hoje, com o problema dos países do Leste, a chegada dos ucranianos no país Basco, por exemplo, e os problemas de guerra com os sírios, temos dois fenômenos que se somam: o problema das multidões de refugiados que decorre de problemas de guerra e o problema dos exílios econômicos, da situação das famílias em situações de precariedade. Tudo isso exige uma reorganização mental: o que é o *chez soi*? O que são as tradições? Em momentos de crise, o retorno da tradição é muito forte, enquanto que, na situação de crescimento, todo mundo quer ir para a América! Na verdade, continuamos indo à América, mas com um discurso passadista, de especificidade francesa ou alemã ou inglesa, do *chez nous*. O que é o *chez nous* é que torna os processos de integração muito difíceis.

- 7) Nos últimos anos, muitos países adotaram a perspectiva de escolarizar alunos com deficiência em instituições comuns de ensino, atitude fruto da pressão de movimentos sociais e de negociações decorrentes de acordos internacionais. O Brasil também passou a reordenar o processo educacional desse grupo, sobretudo a partir dos anos 2000. Considerando seu contato com distintas experiências educacionais, como a senhora percebe as implicações desse movimento para a construção de práticas cotidianas na atualidade?

Eu comecei a trabalhar na educação nacional em 1970 e nessa época todo mundo demandava o aumento dos serviços especializados para o cuidado desses alunos, a criação de institutos médico-pedagógicos, para que esses alunos fossem educados à parte, considerando-se suas deficiências etc. Em 45 anos (45 anos é pouco), o mundo mudou e todos concordaram em manter esses alunos com seus grupos etários. Por quê? Como é possível que os pais, os educadores, os sindicatos, os políticos, os médicos, todo mundo dissesse, em 1970, que os serviços especializados eram necessários e, quarenta anos mais tarde, pense o contrário? [risos]. Eu gostaria muito que alguém fizesse um estudo específico sobre a mudança de opinião e a unanimidade da mudança. Porque a situação dos alunos com necessidades especiais na classe hoje, quando não há um acompanhamento para lhes ajudar e aliviar os professores, é uma situação que pode se tornar terrível, bem pior que antes. Isso só pode funcionar bem se os dispositivos de ajuda aos professores, aos alunos e às famílias funcionarem, e isso é muito caro. Outro ponto é que também mudou a relação dos pais com a criança com deficiência. Em geral, há a expectativa, o desejo de pensar que as coisas vão mudar, que as crianças vão melhorar, que a inserção da criança em um grupo comum, ao invés de deixá-la em casa, significa dizer que ela é normal. Por muito tempo o problema foi esse. Passamos, então, de um extremo a outro, com todas as fantasias, eu diria, que se desenvolvem com a ideia de que a socialização com as crianças da mesma idade é melhor que a exclusão, a diminuição da socialização. Bom, eu penso que se deve pensar caso a caso. A integração é evidente para os alunos com deficiência física. O problema é que há deficiências de natureza muito diferentes: relacional, psicológica, "caracterial" etc., e percebe-se que há, nesse momento, uma espécie de competição de quem deve se ocupar dessas crianças, se são os serviços de saúde, se são os serviços sociais ou os serviços de escolarização. Como organizar a integração das crianças? A minha primeira ideia é que a presença das crianças com deficiência nas classes é importante para as outras crianças. Isso lhes ensina a se comportarem com as crianças com deficiência, a não ter medo, a ajudar-lhes. Ajudar um colega cego a descer as escadas não é a mesma coisa que ajudar um colega surdo a copiar um texto. E nós aprendemos. Tive a sorte de estudar em uma aldeia onde as crianças com deficiência estudavam na mesma sala. Eu lembro muito bem como a professora ajudava as crianças epiléticas que tinham crise e caíam no chão. Tinha que intervir, desenrolar a língua, e a gente sabia fazer. Nós

não tínhamos medo. Penso que a questão da alteridade – a da xenofobia, por exemplo – decorre da ignorância de comportamentos adotados com pessoas diferentes e que a presença de crianças com deficiência, desse ponto de vista, é uma sorte a ser considerada. Os problemas são o bem-estar das crianças e a possibilidade de efetivação do trabalho pedagógico dos professores. Um professor não pode se ocupar de uma classe com tranquilidade se ele está preocupado em como subir uma cadeira de rodas ao terceiro andar depois dos momentos de recreação. Ele não pode se ocupar da sala efetivamente se há um aluno que grita frequentemente, que desestabiliza o funcionamento da classe e não há alguém que possa sair com ele. Isto é a primeira coisa: haver condições materiais para que o professor possa continuar a desempenhar o seu trabalho de ensinar; a segunda coisa é o bem-estar do professor. Conheço uma criança que nasceu com uma deficiência motora, eu o vi na escola maternal. O fisioterapeuta que trata desse garoto vai todos os dias à escola fazer sua reeducação, enquanto seus colegas fazem a psicomotricidade. E todos os colegas veem que o fisioterapeuta está lá para trabalhar com ele; eu penso que isso é formidável para a educação dessas crianças. Tudo foi organizado para que o trabalho fosse viável. Há muitas situações nas quais o diretor da escola se recusa a receber o aluno e os pais não sabem muito bem o que fazer porque eles não conhecem os elementos para fazer uma negociação. Não é a mesma coisa quando o pai é engenheiro e quando é operário, então vemos que há, ainda, muito de discriminação social nessa questão. A gente pensa que sempre encontrará o recurso financeiro. O recurso da saúde não se reverte para outro setor, como a educação, pois as crianças que não precisavam ser cuidadas no passado, hoje estão nos serviços especializados, como os de saúde. Digamos que, a longo prazo, as leis de integração escolar poderão ser interpretadas como leis que provocaram a evacuação dos alunos com deficiência para os serviços menos dispendiosos, como ocorreu com as classes de Binet. No início do século 20, em 1909, a criação da Lei francesa do ensino especializado situava esse ensino no lugar do hospital de Bourneville. A disputa entre Bourneville e Binet.³ É evidente que Bourneville queria manter sua clientela, mas foi Binet que ganhou porque, do ponto de vista do Estado, era muito menos caro. É interessante nos perguntarmos por que a Lei de Binet deu certo cinquenta anos mais tarde. Naquele momento, ela foi votada, mas o Estado não tinha recursos suficientes, então as crianças do campo estudavam em classes comuns, como ocorreu comigo, e não incomodavam os professores. Os únicos casos que geravam maiores problemas eram dos alunos que tinham problemas de conduta, os quais deveriam ser retirados das famílias e colocados em internatos. Outra coisa que considero importante observar é que, em 1945, na França, havia em torno de mil classes de aperfeiçoamento, já em 1975 havia 17 mil. 17 mil vagas de trabalho para os professores. O que levou à passagem de uma situação à outra? O que faz com que, 45 anos depois, tenhamos uma situação contrária? A França foi o primeiro país a desconfiar dessa Lei e a indicar o fato de que as crianças poderiam não suportar esse processo.⁴ Preocupa-me a questão do ritmo da aprendizagem, pois

³ Trata-se da discordância político-intelectual quanto à educação das crianças consideradas deficientes entre o alienista Desirée-Magloire Bourneville (1840-1909) e o psicólogo Alfred Binet (1857-1911), que marcou o cenário educacional francês do início do século 20. A proposta de Alfred Binet foi vitoriosa e, conseqüentemente, os parâmetros psicométricos passam a ser balizadores para a organização das classes especiais no sistema público educacional francês.

⁴ CHARTIER, Anne-Marie. Leitura escolar: entre pedagogia e sociologia. In: *Revista Brasileira de Educação*, p. 17-52, Set/Dez, 1995.

enquanto as crianças são pequenas e não há exigência escolar, elas podem ser integradas. Quando a escola se torna mais exigente em relação aos resultados escolares, começa a haver uma evasão escolar das crianças com deficiência. Penso que deveria haver interesse por toda discussão sobre anormalidade, ver quais são as categorias que circulam em torno do que chamamos normal e anormal.

- 8) Se é verdade que o final decide o sentido, que sentido a senhora daria à sua decisão de ter vindo a Mariana e à maneira como as coisas por aqui se passaram?

A.M.C.: Eu retornei a Mariana porque já tinha vindo aqui e, mais que isso, minha ideia agora é rever os amigos que tenho no Brasil. Quando recebi o convite eu respondi: Claro que sim, para podermos continuar as discussões! Como dizer... é sempre uma experiência diferente. É isso que é bom no Brasil. Eu não sei se fui eu que mudei, ou se foi o Brasil que mudou. Eu vim a primeira vez no tempo dos cruzeiros. Sim, nós vivemos isso e nós, de certo modo, esquecemos. Foi em 1990, eu vim por causa da publicação de *Discursos sobre a leitura*. Mas o mundo mudou. Eu vi uma melhora considerável na função de professor. São proferidos sempre os mesmos discursos, a remuneração é ruim etc., mas o professor é muito menos mal pago. Os equipamentos de sala são muito melhores do que aquilo que vi na primeira vez. Eu diria que o fosso intransponível que existia entre as escolas públicas e as escolas particulares não existe mais; ao contrário, há coisas que se aproximaram. A discussão em torno da formação de professores mostra que houve um dinamismo na formação docente. Da primeira vez, tive um sentimento estranho, de que havia dois mundos em coexistência. Os pesquisadores investigavam uma escola à qual eles quase nunca iam e que seus filhos não frequentavam. Mas eles pesquisavam sempre as escolas públicas. De outro lado, havia o mundo dos professores que olhavam para os professores universitários como pertencentes a outra categoria celeste. E não havia relação entre ambos. Eu penso que, hoje em dia, com a formação de professores e com a necessidade de os professores participarem de grandes programas para obter a licenciatura mesmo se os cursos não forem bons, houve uma revalorização da imagem de si e da profissão. Ao mesmo tempo, na França, por exemplo, se deu o contrário; houve uma espécie de degradação em torno da valorização da profissão. Na França, a contratação atual dos professores de escola é um recrutamento de classes médias e altas, são as filhas da burguesia, cujos pais são arquitetos, os maridos médicos etc., que vão trabalhar na periferia por estarem no início de carreira. Para elas, é uma prova considerável, porque nunca viram isso; elas têm uma visão bastante "miserabilista" do mundo, assim como dos pobres. Há um crescimento de escolas privadas na França, mas limitado pela Lei. Por exemplo, nas escolas privadas católicas (80% das escolas privadas são católicas), há uma pessoa católica na liderança e isso é tudo, os outros não são católicos, e a escola é obrigada a aceitar todo mundo.

Aceitar muçumanos, aceitar gente sem religião. As escolas privadas na França não têm o direito de fazer uma segregação religiosa ou perdem a subvenção do Estado. Penso que este foi um critério muito bem traçado pelos republicanos – escola privada-dinheiro privado, escola pública-dinheiro público. Isso nos protege do sectarismo. Há mesmo escolas judaicas que só aceitam judeus, essas escolas existem, mas são muito poucas. Agora existem as primeiras escolas muçumanas, que se declaram muçumanas, mas se uma criança católica quiser frequentá-la por ser mais próxima, eles são obrigados a matriculá-la. É importante observar que isso não quer dizer que os professores muçumanos dessa escola muçumana sejam obrigados a serem laicos. Eu penso que isso é bom e requer um trabalho muito intenso. O que pode ocorrer é a criação de escolas privadas livres, que são pagas, totalmente pagas, enquanto as outras são privadas, mas financiadas por um fundo do Estado. Certamente, os professores preferem atuar nestas por causa da aposentaria, das férias, da previdência social e de todas as outras vantagens. Eu penso que se trata de uma experiência interessante conhecer como essas coisas funcionam, de um modo muito distante do Brasil. Pensar e analisar as coisas complexas é cansativo, e parece que as pessoas já estão muito cansadas...

Recebido em 28 de dezembro de 2015.

Aprovado em 10 de janeiro de 2016.

“Quero ser professora”: a construção de sentidos da docência por meio do Pibid

Giana Amaral Yamin^{I,II}

Míria Izabel Campos^{III,IV}

Bartolina Ramalho Catanante^{V,VI}

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/3368314027>

^I Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil. *E-mail*: giana@omturbo.com

^{II} Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil.

^{III} Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil. *E-mail*: miria.iza.campos@gmail.com

^{IV} Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil.

^V Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil. *E-mail*: bartolina@uems.br

^{VI} Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil.

Resumo

Apresenta o resultado de uma pesquisa que analisou os sentidos da docência (re)construídos por alunas de licenciatura em Pedagogia durante o percurso como bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Avalia o impacto do programa para a formação profissional, verificando se a metodologia delineada pelo subprojeto de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul aproximou as discentes da carreira do magistério, atendendo aos objetivos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Os dados coletados são oriundos de diários de bordo, fichas de avaliação e relatórios das bolsistas nos anos 2010 a 2013 e foram analisados a partir dos conceitos de sentido e significado da palavra “docência”. Como resultado, observa-se que as atividades do Pibid em questão foram fundamentais para ajudar as licenciandas a superar as dificuldades do cotidiano, a compreender o significado do trabalho docente e a buscar mecanismos para efetivar uma prática pedagógica coerente com as orientações do curso de Pedagogia.

Palavras-chave: Pibid; Pedagogia; graduandos; docência.

Abstract

"I want to be a teacher": the construction of meanings of teaching through Pibid

This paper presents the result of a research that analyzed the meanings of teaching rebuilt by undergraduates of Pedagogy during their stint as interns of the Institutional Scholarship for Teaching Initiation Program (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid). The research evaluates the impact of the program in the professional formation, verifying if the methodology adopted by the subproject of Pedagogy at the Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul has brought the students closer to the teaching career, meeting the objectives of the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. The data collected result from logbooks, evaluation sheets and reports filled in by the interns between 2010 and 2013. They were analyzed from the concepts of senses and meanings of the word "teaching". As a result, it is observed that the activities of Pibid have been essential to help students overcome daily difficulties, understand the meaning of the teaching profession and seek mechanisms to implement a more efficient pedagogical practice, coherent with the guidelines of the Pedagogy major.

Keywords: Pibid; Pedagogy; undergraduates; teaching.

Considerações iniciais

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) destina-se a estudantes dos cursos de licenciatura e visa fomentar a iniciação à docência. Foi proposto pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em 2007 e configura-se como importante política que, espera-se, contribua para ajustar as ofertas às demandas da rede pública e minimize a carência de professores. Entre os objetivos do Pibid, destacamos a elevação da qualidade da formação inicial, por meio da articulação teoria- prática; a inserção dos licenciandos na cultura escolar do magistério; a melhoria do rendimento escolar das crianças; e o trabalho de formação continuada (Brasil, 2010).

Em âmbito institucional, o Pibid da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) organiza-se em subprojetos vinculados às licenciaturas. Entre eles, o subprojeto de Pedagogia da Unidade Universitária de Dourados/MS desenvolve ações para que os licenciandos reflitam acerca dos problemas e das possibilidades do trabalho docente e dialoguem com teorias que orientam o currículo para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2014).

A relevância da implantação de programas como o Pibid, em âmbito nacional, é evidenciada se consideramos os desafios ainda impostos às

universidades e que engessam a formação inicial de professores. Diversos pesquisadores apontam soluções para minimizar esses desafios, como a redefinição das atividades dos estágios supervisionados; a unificação de ações de mediação entre teoria e prática (Gatti; Barreto, 2009); a ampliação de disciplinas que acompanhem os estágios; e a alteração de grades fragmentadas (Pimenta, 2014). Nesse sentido, as instituições precisam somar esforços para garantir uma formação centrada no objetivo "[...] de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer" (Nóvoa, 2007, p. 14).

Por outro lado, é importante considerar que, se historicamente as instituições de ensino superior (IES) vêm sendo orientadas à reorganização curricular, seus cursos de licenciatura enfrentam percalços para edificar os objetivos estabelecidos nos projetos pedagógicos, já que os licenciandos, muitas vezes, atuam em escolas que adotam metodologias que não dialogam com as políticas educacionais e não vivenciam práticas exitosas. A situação se agrava se considerarmos que a maioria dos discentes é composta por mulheres, trabalhadoras, com encargos nos espaços domésticos – uma condição que as impede de dedicarem-se amplamente aos estudos.

O subprojeto de Pedagogia em questão está imerso nessa realidade. Acolhidas por instituições de ensino da cidade, as alunas pibidianas, desde 2010, vivenciam o chão da escola¹ para conhecer e enfrentar as possibilidades, os limites e os (in)sucessos da docência. A proposta almeja, tal como orienta Nóvoa (2009), assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, em colaboração com profissionais experientes. Para isso, a competência e os saberes da equipe Pibid e do corpo docente das escolas são valorizados, como determina Tardif (2002). Também consideramos que as trajetórias dos profissionais são condicionadas por políticas públicas e pela realidade cultural, social e política do País.

Atuando em parceria com as escolas, o desafio do Pibid Pedagogia da UEMS centra-se em contribuir para inserir no cotidiano das crianças atividades que contemplem, para além da escrita, linguagens importantes à sua aprendizagem, como a musicalização, a pintura e a dramatização, e favorecer que elas estabeleçam relação significativa com a alfabetização e que se constituam como leitores (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2014). Dessa forma, o subprojeto almeja construir uma prática que respeite os direitos e as especificidades de crianças da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental.

A partir dos pressupostos, durante quatro anos a equipe Pibid desenvolveu atividades ligadas a três grandes projetos: Trilhas de Alfabetização, Linguagem Musical e Biblioteca Viva, que promoveram a aproximação das crianças com a leitura, a escrita e os livros de literatura, em diálogo com diferentes linguagens. Para a concretização das ações, contamos com a mediação da equipe Pibid, composta por profissionais de diversas áreas, e, gradativamente, conquistamos o envolvimento de professoras não bolsistas, responsáveis pelos alunos nas escolas.

¹ Expressão usada na área da educação para fazer referência ao cotidiano das instituições.

Caminhos da pesquisa

A pesquisa investigou o impacto do subprojeto de Pedagogia para 25 bolsistas, que atuaram em duas instituições de Dourados/MS, nos anos de 2010 a 2013. Como metodologia, analisamos relatórios e fichas avaliativas das atividades das futuras professoras, nascidas entre 1960 e 1999, as quais vivenciaram o Pibid em momentos distintos do seu percurso acadêmico, considerando que algumas ingressaram no programa no início do curso.

O estudo registrou, a partir dos conceitos da psicologia histórico-cultural, o processo de metamorfose acerca dos seus sentidos da docência, desocultando a contribuição do programa para sua formação, se o Pibid as incentivou à carreira docente e sua avaliação acerca da metodologia adotada pelo subprojeto de Pedagogia.

A coleta e a análise de dados foram direcionadas pelos conceitos de sentido e significado da palavra da psicologia histórico-cultural. Leontiev ([19--]) aponta que o significado da palavra reflete a realidade independentemente da relação estabelecida desta com o indivíduo e orienta que a forma como ele assimila (ou não) essa significação depende do sentido subjetivo. De acordo com o autor, o sentido pessoal se exprime nas significações. Ele reflete a realidade para o sujeito relacionada com a atividade, desencadeada por um *motivo* que a produz. Nessa perspectiva, para as pibidianas, se o significado do trabalho docente está historicamente vinculado à atividade de ensinar, quais sentidos da docência foram (re)construídos durante sua experiência no Pibid? Quais *motivos* impulsionaram tais sentidos?

Avaliamos se, para as pibidianas, a experiência promoveu diferença entre o significado que a sociedade atribui à profissão docente, considerando as condições históricas da educação no Brasil. Em outros termos, se o significado de uma palavra tem diferentes profundidades, graus de generalização e amplitude e evolui quando se relaciona ao sentido que possui para o sujeito (Basso, 1994; Leontiev, 1983), a significação do que é ser professora, idealizada pela sociedade, evoluiu a partir da experiência mediada no subprojeto Pibid?

Para responder às questões, foi preciso considerar que o curso de Pedagogia e o Pibid/Capes objetivam formar profissionais com predisposição para transformar a realidade, tal qual discute Franco (2002), abarcando uma contextualização sociopolítica para além da formação técnica. Diante disso, o pedagogo precisa se configurar como um especialista na compreensão, na pesquisa e na orientação da *práxis* educativa de diversas instâncias sociais.

Sendo assim, partimos do princípio de que, atuando em uma escola localizada em um tempo, em um espaço e em momentos históricos específicos, conhecer o percurso de (re)construção mediada dos sentidos da docência esclareceria se a metodologia adotada pelo subprojeto de Pedagogia favoreceria ou não o processo longitudinal, o entrelaçamento entre sentido e significado do trabalho docente, gerando, nas pibidianas, a construção da autonomia e a compreensão dos determinantes das condições subjetivas da prática pedagógica.

O Pibid e a construção dos sentidos da docência das licenciandas

Tendo por base que um *motivo* "[...] designa aquilo em que a necessidade se concretiza de objetivo nas condições consideradas e para as quais a atividade se orienta, o que a estimula" (Leontiev, [19--], p. 103-104), a pesquisa revela que a (re)construção de sentidos da docência das pibidianas foi impulsionada pelas aprendizagens que elas perceberam em si, em torno da docência, que lhes possibilitaram "[...] crescer como pessoa, [...] entender o dar aula, aprender a planejar, desenvolver e entender o que terá resultados positivos e negativos [...]" (Bolsista do 4º ano de Pedagogia, 2011).² Uma bolsista avaliou: "[...] tal programa teve influência direta na minha formação, trouxe uma visão verdadeira e concreta do cotidiano escolar, bem como da postura e visão dos profissionais da área de educação" (Bolsista do 4º ano de Pedagogia, 2013).

O Pibid oportunizou às alunas o contato com uma escola real e gerou articulação teoria-prática, enriquecendo as ações desencadeadas pelo curso de Pedagogia, que objetivam superar práticas de formação inicial descontextualizadas ainda vigentes (A formação..., 2009):

Enquanto aluna, estou apenas na teoria. Quando enfrentamos a realidade escolar, nos deparamos com certas situações que nos fazem refletir qual seria nossa postura, ao mesmo tempo que convivemos com os próprios profissionais que nos ajudam a ter uma visão crítica das ações e situações vividas por eles em anos de experiência. (Bolsista do 4º ano de Pedagogia, 2011).

A experiência do Pibid indicou que é preciso um planejamento antecipado, mas não como algo engessado, porém, flexível a mudanças. Aprendemos a ouvir as crianças. Seu envolvimento, participação e aprendizagens nos indicaram como prosseguir ou alterar nosso caminho. (Bolsista do 3º ano de Pedagogia, 2013).

Inerentes ao processo pedagógico, ações pontuais, resultantes da mediação, que ofereceram suporte aos projetos desenvolvidos com as crianças foram valorizadas pelas pibidianas por gerarem apoio e segurança, "[...] mostrando como podemos fazer a diferença, ensinando coisas simples que podem mudar a rotina de uma criança" (Bolsista do 4º ano de Pedagogia, 2013). Uma bolsista ressaltou: "[...] os planos de aula, antes de serem desenvolvidos, sempre eram vistos e corrigidos pela nossa coordenadora, favorecendo que nos tornássemos mais autônomas e seguras" (Bolsista do 3º ano de Pedagogia, 2012).

Nesse contexto, a previsão de momentos para encontros formativos na carga horária do Pibid, os quais favoreceram a busca coletiva de alternativas para a obtenção dos objetivos traçados, também foi valorizada. A pauta desses encontros abarcou discussões de como inserir as diferentes linguagens no cotidiano das crianças; como avaliar o processo e não somente o resultado da aprendizagem; como construir materiais didáticos; e como planejar atividades explorando diferentes espaços das escolas. Outros assuntos foram abordados, entre eles, a organização de estratégias para uma aproximação das crianças no início do ano letivo;

² Respeitando o sigilo estabelecido no projeto UEMS, a identidade das pibidianas não será revelada. Assim, usamos nomes fictícios quando os relatos se referirem diretamente às acadêmicas bolsistas do projeto.

como planejar atividades que atendessem a seus interesses, respeitando especificidades e potencialidades; concepções e práticas de alfabetização e oficinas. Esse repertório de estudos ampliou, de acordo com as acadêmicas, possibilidades para ação-reflexão-ação acerca da prática docente, como revela o depoimento: “[...] quando entrei no Pibid da Pedagogia já vieram as oficinas, os encontros semanais, que davam uma base maior de trabalho. [...], aprendia mais que em sala de aula” (Bolsista do 4º ano de Pedagogia, 2011).

A pesquisa também evidenciou que, para as licenciandas, bolsistas-professoras, o tempo de atuação no Pibid configurou-se diferente do tempo das profissionais em exercício, já que, estando em processo de formação, elas desenvolveram novamente os planejamentos executados que não obtiveram resultados positivos, os quais, da segunda vez, apresentaram maior valor pedagógico, enriquecidos pela experiência e pelo processo de avaliação.

A primeira apresentação (na Escola A³) nos fez refletir o que é preciso mudar: como explorar mais as histórias para que estimulem a imaginação da criança. [...] [Já] Na Escola B, a história da Abayomi foi um sucesso. Além do que, ficamos bem mais seguras em relação ao dia da apresentação da Escola A. Na Escola B, as crianças em si nos deixaram mais à vontade e se mostraram mais interessadas. As crianças da Escola A ficaram mais dispersas e, por ser a nossa primeira apresentação, não sabíamos como levar essa situação de maneira que elas se interessassem. (Bolsista do 3º ano de Pedagogia, 2012).

Essa possibilidade, definitivamente, beneficiou o processo de ensino-aprendizagem das crianças e aproximou as acadêmicas à docência, corroborando com as orientações de Nóvoa (2009), de que o trabalho do professor consiste na construção de práticas que direcionem as crianças à aprendizagem. O (re)planejamento e a (re)avaliação do proposto/executado revelaram às pibidianas detalhes da docência impossíveis de serem observados somente por meio da teoria, entre eles a necessidade de os professores preverem antecipações antes de propor uma atividade que, num primeiro momento, parece insignificante, mas é imperativa ao bom andamento do percurso pedagógico.

Também evidenciei a importância do planejamento cuidadoso dos recursos necessários por parte da professora, para atender às especificidades/necessidades das crianças, independentemente de quem sejam elas. No caso de Camila⁴ (sala de recurso multifuncional), seria importante considerar que um tubo de cola tipo bastão impede que atue como sujeito no processo, por ser muito pequeno para ela segurar. Já um tubo grande de cola comum libera excesso de líquido, afetando, da mesma forma, a qualidade do trabalho. Entretanto, da mesma forma, realizou o trabalho. Desta maneira, [...] seria importante que eu tivesse planejado a construção de um suporte para evitar que ele deslizesse durante a colagem. (Bolsista do 4º ano de Pedagogia, 2013).

Assim, planejar previamente estratégias para explorar os espaços da escola; elaborar atividades diferenciadas para crianças com especificidades, facultando a cada uma a construção da autonomia; criar mecanismos para conduzir o registro pedagógico para além da descrição da ação; e

³ Utilizaremos as letras maiúsculas do alfabeto sempre que formos nos referir às escolas participantes do subprojeto de Pedagogia, preservando o anonimato destas.

⁴ Usaremos nomes fictícios quando, nos relatos, nos referirmos diretamente a uma criança.

perceber a importância de sentar na altura das crianças, posicionar-se adequadamente no momento da atividade para que uma criança surda participe da história, e incluir crianças com deficiências foram constatações gradativas, apropriadas. Para isso, os registros de práticas, a reflexão e a avaliação configuraram-se como pontos centrais, por serem rotinas que impulsionam o avançar na profissão, tal como orienta Nóvoa (2009).

"Posso fazer uma educação melhor"

Como consequência das aprendizagens relatadas, o Pibid aproximou as licenciandas da Pedagogia à profissão e revelou-lhes quão gratificante é ser uma professora. "Isso é o que eu quero para minha vida profissional" (Bolsista do 3º ano de Pedagogia, 2012). A experiência gerou às bolsistas, gradativamente, a construção de sentidos de empoderamento da docência e, com isso, a crença de que será possível, após a obtenção do diploma, desempenhar uma postura profissional condizente com as concepções veiculadas pelas disciplinas do curso de Pedagogia. As futuras professoras pibidianas, habilitadas pela IES do projeto, avaliaram que poderão "[...] fazer uma educação melhor, ser uma profissional comprometida [...] fazer a [sua] parte dentro da educação" (Bolsista do 2º ano de Pedagogia, 2011). Essas são expectativas que revelam que o Pibid as aproximou da carreira do magistério e, com isso, atendeu a um dos objetivos da Capes, que é otimizar a permanência dos licenciandos, após a conclusão do curso, na educação básica (Brasil, 2010).

Apesar do exposto, as indicações favoráveis das pibidianas em relação à carreira do magistério e às suas expectativas de que será possível fazer "[...] algo novo nas escolas, mesmo se tratando de uma realidade precária de recursos" (Bolsista do 4º ano de Pedagogia, 2012), não foram sentidos da docência gerados por uma visão idealizada da educação. Vislumbrar a capacidade de fazer a diferença na carreira é uma expectativa resultante do trabalho positivo que elas protagonizaram no Pibid, constatando as aprendizagens das crianças, como ilustram os depoimentos. As pibidianas perceberam que "[...] a pior forma de exclusão é deixar a criança sair da escola sem ter adquirido nenhuma aprendizagem, nenhum conhecimento, sem as ferramentas mínimas para se integrar e participar ativamente das sociedades do conhecimento" (Nóvoa, 2007, p. 12).

Foi notório o crescimento das crianças durante o projeto. A timidez, que ocorreu no início, deu lugar para o total envolvimento a partir das canções, brincadeiras, danças e conversas. Nesses momentos, pude ver suas hipóteses de escrita e seus conhecimentos prévios, garantindo que essas reflexões guiassem um planejamento com mais chance de sucesso. Tais aprendizagens me acompanharão ao longo da minha carreira profissional. (Bolsista do 4º ano de Pedagogia, 2013).

Quando a diretora perguntou para as crianças se estavam gostando de participar das atividades, uma menina respondeu: "Gostaria que isso nunca acabasse, que durasse toda a minha vida". (Bolsista do 3º ano de Pedagogia, 2012).

Refletindo acerca dos sentidos da docência das pibidianas, é importante destacar que os projetos e as seqüências didáticas que elas desenvolveram no Pibid não podem ser apontados como uma inovação pedagógica. Eles apenas contemplam as orientações e as concepções de documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998). Essas ações geraram aprendizagens porque foram significativas às crianças e lhes ofereceram oportunidades para explorarem diferentes linguagens.

Algumas crianças não interagiam na hora das atividades e, após o nosso trabalho, essa realidade foi sendo mudada. Crianças que não falavam e nem queriam participar das atividades por não se sentirem seguras com a gente passaram a ver as atividades como algo prazeroso. Trabalharam em grupo, aceitando as diferenças; conheceram e exploraram alguns gêneros literários; aprenderam que a leitura deve ser algo prazeroso e que a biblioteca da escola é um lugar em que elas podem manifestar o seu comportamento leitor, realizando atividades diversas. (Bolsista do 2º ano de Pedagogia, 2013).

Com isso, as pibidianas aproximaram-se de boas práticas⁵ e perceberam que é possível articular o fazer docente e a teoria.

A contribuição do Pibid e o estágio supervisionado

As bolsistas reconheceram que o Pibid contribuiu significativamente para que cumprissem as atividades inerentes ao estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental, oferecido no último ano do curso. De acordo com uma acadêmica: "muitas atividades, brincadeiras, foram todas planejadas no estágio graças à bagagem que trago comigo desde que entrei no Pibid, contribuíram muito para eu realizar uma boa seqüência didática" (Bolsista do 4º ano de Pedagogia, 2013).

No ano de 2013, 14 licenciandas matriculadas no 4º ano da Pedagogia eram bolsistas do Pibid, representando 50% da turma. Todas afirmaram, com unanimidade, a contribuição do programa "[...] na hora de planejar os trabalhos e desenvolver as atividades [...]", gerando "[...] segurança e desenvoltura na sala de aula e com os alunos" (Bolsista do 4º ano de Pedagogia, 2013). Para as pibidianas, o momento do estágio foi enfrentado com sentidos de empoderamento: "[...] já me sentia segura para atuar como docente; sentia-me docente, e não pibidiana" (Bolsista do 4º ano de Pedagogia, 2013).

Além disso, perceberam diferenças significativas no trabalho de estágio supervisionado que elas desenvolveram em comparação ao realizado pelas colegas do curso de Pedagogia que não eram integrantes do Pibid, "[...] que ficaram inseguras, pois não estavam acostumadas" (Bolsista do 4º ano de Pedagogia, 2013).

Percebi, na socialização de estágio, que as alunas pibidianas prepararam e trabalharam com atividades variadas e significativas. A diferença estava estampada na apresentação. (Bolsista do 4º ano de Pedagogia, 2013).

⁵ Estamos considerando/ nomeando boas práticas, as práticas pedagógicas relatadas ao longo do texto, referenciadas pelos teóricos e documentos oficiais citados.

Pude sentir a contribuição do Pibid desde os momentos de preparação do projeto até na execução do mesmo. Percebi que as meninas que não fizeram parte do projeto de bolsas se sentiram inseguras no momento de realizar a regência, já as meninas que participaram do Pibid ficaram mais confiantes neste momento. Eu, particularmente, posso afirmar que o Pibid foi essencial para que eu tivesse uma boa desenvoltura dentro da sala de aula [...]. Passei por algumas dificuldades, pois não pude contar com o auxílio da professora; porém, como eu já tinha a experiência de trabalhar na sala de aula antes da regência, eu consegui superar minhas dificuldades e medos. (Bolsista do 4º ano de Pedagogia, 2013).

Os dados apresentados apontam dois indicativos de pesquisa para o curso de Pedagogia. O primeiro refere-se à real contribuição do Pibid para as alunas nas instituições de educação infantil e escolas. Para além da bolsa que lhes garante a permanência na universidade, fato inegável, esse programa deveria atuar como agente mediador no seu processo de formação inicial. O outro indicativo relaciona-se à metodologia traçada para o desenvolvimento das disciplinas de estágios supervisionados e das atividades práticas, previstas no projeto pedagógico do curso de Pedagogia da IES em questão. Apesar de serem oferecidos no período vespertino, os estágios e as atividades práticas revelam-se insuficientes para que os futuros professores vivenciem as contradições da prática pedagógica, articulando os saberes das disciplinas de fundamentos e de metodologias.

A esse respeito, Pimenta (2014) aponta a adoção de atividades de pesquisa como metodologia central da formação, uma indicação que permeou o percurso das bolsistas do subprojeto de Pedagogia do Pibid, cujos trabalhos de conclusão de curso foram direcionados a refletir as práticas vivenciadas. Em sentido semelhante, Nóvoa (2007, p. 14) orienta para "[...] a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas".

Motivos dos sentidos de afastamento da docência das pibidianas

Apesar das contribuições do Pibid para a prática pedagógica das bolsistas da Pedagogia, o contato com a docência, nesse período, não foi linear. As licenciandas foram, ao mesmo tempo, utilizando as palavras de uma delas, incentivadas e desmotivadas à carreira docente: "[...] é um incentivo muito grande, me fez gostar daquilo que eu estava fazendo, mas tem bastantes (momentos) altos e baixos" (Bolsista do 4º ano de Pedagogia, 2011).

Observamos, assim, que motivos ligados às dificuldades históricas inerentes à carreira e às possibilidades exitosas que elas constaram nas experiências determinaram uma mescla de sentidos da docência das pibidianas, concomitantes, de insegurança e de encantamento, como revelam as reflexões de duas bolsistas. A primeira aceitou o desafio de experienciar atividades de musicalização na educação infantil, atendendo à legislação, e a segunda desenvolveu o Projeto Trilhas de Alfabetização com uma criança da sala de recursos multifuncional.

Com a lei sobre musicalização na escola, percebi ser esta uma possibilidade de trazer novidades sem que os professores sintam-se ameaçados [...]. (Bolsista do 4º ano de Pedagogia, 2012).

Desta forma, posso afirmar, com toda certeza, que a aluna me ensinou e ensinei a aluna. Essa experiência permitiu para ambas um novo olhar sobre a alfabetização e educação especial. Mesmo com poucos dias, percebi que Sara é capaz de aprender, capaz, inclusive, de ir além de suas próprias expectativas, de desenvolver cada vez mais sua coordenação motora e os aspectos cognitivo e emocional. (Bolsista do 4º ano de Pedagogia, 2013).

Além das condições de trabalho mencionadas, entre os condicionantes desmotivadores do sentido da docência, as pibidianas citaram o parco comprometimento pedagógico de alguns profissionais que deveriam atuar como parceiros mediadores do seu processo de ensino-aprendizagem, mas não o fizeram. Também citaram as metodologias adotadas por alguns professores que dificultavam o Pibid de desenvolver as propostas. A esse respeito, Nóvoa (2007, p. 17) alerta para a atitude omissa de profissionais “[...] capazes de conviver por anos com colegas em salas ao lado que sabem que são irresponsáveis, que são medíocres e incompetentes, que têm comportamentos éticos inaceitáveis com os alunos e nada se faz a respeito”, indicando a necessidade de estabelecimento de mecanismos para uma avaliação interna nas instituições.

[...] ela [professora] começou a achar que não era bom [as crianças irem à biblioteca] porque tinha muita coisa lúdica e que as crianças não aprendiam nada. (Bolsista do 4º ano de Pedagogia, 2010).

[...] a professora do ano de 2010 estava prestes a se aposentar e suas atividades eram anotações em um caderno que já usava há vários anos sem alteração. A professora de 2011 não tinha experiência com turmas em fase de alfabetização, apenas aplicava os conteúdos. (Bolsista do 4º ano Pedagogia, 2013).

Um dia, fiquei triste com uma fala de uma professora, quando eu perguntei sobre uma criança com autismo leve, como era a aprendizagem dela, e ela respondeu que não aprendia nada. Aquela resposta me marcou, mas jamais mudou meu pensamento de que todos são capazes, pois essa criança, quando eu contava uma história, ela sempre mexia os dedos olhando para outro lado como se estivesse em outro lugar, e ao terminar eu retomava a história, fazendo uma interpretação oral, e ela sabia responder o que eu perguntava, ela não me olhava, mas ouvia e prestava atenção no que eu contava. Isso me fez crescer e entender que cada um tem seu modo e seu tempo de aprendizagem. (Bolsista do 3º ano de Pedagogia, 2012).

Além disso, viver o chão da escola sem poder interferir na reorganização de aspectos voltados à gestão das instituições, como ampliar o horário de funcionamento da biblioteca, que permanecendo fechada no horário de recreio impedia “[...] o acesso das crianças ao mundo dos livros” (Bolsista do 2º ano de Pedagogia, 2011), bem como a sistematização da Prova Brasil, que alterou inúmeras vezes a programação da escola e, conseqüentemente, a do Pibid, gerando aceleração de conteúdos, foi um dos pontos que provocaram questionamento por parte das pibidianas acerca da docência.

A mediação como mola propulsora do subprojeto Pibid Pedagogia

Se, de acordo com Leontiev ([19--]), o desenvolvimento das funções intelectuais superiores é mediado socialmente pelo signo e pelo outro, no subprojeto de Pedagogia do Pibid, a mediação foi a mola propulsora das ações. A mediação foi, no caso do Pibid, a garantia de momentos para trocas, o estabelecimento de cumplicidade em prol da melhoria da qualidade da educação e a edificação de sentidos de respeito mútuo entre profissionais, conquistas oriundas da parceria estabelecida entre as bolsistas, a coordenadora de área (docente da IES) e as supervisoras (coordenadoras pedagógicas das instituições).

A pesquisa revelou que adotar uma postura metodológica calcada no conceito de mediação (Leontiev, [19--]), valorizando os diferentes saberes, unificando ações das escolas e da universidade em prol da obtenção de objetivos comuns (a formação inicial de professores e a aprendizagem das crianças), configurou-se como estratégia importante, que abarcou possibilidades de formação continuada, na medida em que o Pibid, ao longo do processo, contou com professoras das escolas, não bolsistas, as quais receberam as pibidianas e participaram de estudos.

Nesse dia, a professora comentou conosco que ela vem desenvolvendo o nosso planejamento em sua turma do turno vespertino e que está muito satisfeita com o resultado. [...] entendemos que esse trabalho está contribuindo para a nossa formação, mas também está influenciando na prática pedagógica dela. (Bolsista do 4º ano de Pedagogia, 2013).

Ouvir de uma das professoras "Esse projeto [Pibid] é muito bom, faço tudo que vocês fazem aqui com a minha turma do turno vespertino" é uma das evidências que o nosso trabalho também ganhou a confiança das professoras e contribuiu com seu trabalho. (Bolsista do 4º ano de Pedagogia, 2013).

Da mesma forma, ressaltamos a presença constante do profissional universitário e das professoras nas ações do Pibid, se consideramos o restrito número de docentes das instituições de ensino superior e da educação básica com condições de trabalho para acompanhar, de forma sistematizada, as atividades das licenciandas, discutindo e avaliando o processo *in loco*, antes, durante e depois de sua ocorrência. Isso é crucial, já que, de acordo com Nóvoa (2009, p. 3, grifo do autor):

Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de «comunidades de prática», no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais.

Nos quatro anos de desenvolvimento, o subprojeto de Pedagogia do Pibid configurou-se entre as atividades dominantes de formação inicial, favorecendo, nas acadêmicas, a apropriação de conhecimentos ligados à docência, cujos motivos condicionaram mudanças nos seus processos

psíquicos, tal como postula Leontiev ([19--]), caracterizando-se como programa mediador por excelência.

Na verdade ele foi a ponte entre a universidade (nossa primeira aprendizagem) e a sala de aula, [...] pois pudemos fazer uma junção entre a teoria, a qual estávamos aprendendo, com a prática em sala de aula. Creio que fomos privilegiadas com este projeto e acredito que este ano será ainda melhor, pois teremos o estágio supervisionado nas séries iniciais e poderemos desenvolver as atividades as quais iremos planejar com nossos alunos. Aprendemos que todo trabalho desenvolvido com planejamento, dedicação e amor tem resultado, e no ano passado pudemos ver isto claramente na sala a qual estávamos, pois de 31 alunos que havia na sala, sendo a maioria com muitas dificuldades de aprendizagem, apenas dois alunos reprovaram [...]. As reuniões desenvolvidas durante o ano também nos ajudaram, pois nelas pudemos compartilhar nossas dificuldades e também aprendizagem. Tivemos todo apoio necessário das nossas coordenadoras. (Bolsista do 4º ano de Pedagogia, 2011).

A sistematização de estudos/encontros para planejamento e a intervenção da equipe no momento do desenvolvimento das atividades permitiram que as bolsistas vivessem “[...] uma articulação indissociada entre teoria e prática”, já que o curso de Pedagogia ofereceu “[...] aula de didática, mas não foi suficiente [...]” (Bolsista do 3º ano de Pedagogia, 2012). Isso contribuiu para enriquecer as ações desencadeadas pelo curso, ampliando os sentidos positivos da docência das alunas.

A mediação impediu que as bolsistas desenvolvessem um trabalho solitário, que geralmente ocorre com as professoras recém-formadas, como indica Lima (2006b). No subprojeto de Pedagogia do Pibid em questão, todas ensinaram e aprenderam. As especificidades geradas por saberes singulares se complementaram nas artes, na pedagogia, nas políticas públicas e na música.

E no momento da execução das aulas sempre contávamos com seu apoio e mediação [coordenadora de área], nos oferecendo estratégias, tornando nossas aulas mais atrativas e significativas. (Bolsista do 3º ano de Pedagogia, 2012).

Também tive a oportunidade de trocar de parceira três vezes. Na escola no ano de 2012 fomos eu e Elizabeth; na Escola A, no ano de 2013, [trabalhei] com a Vera. E na Escola B, no ano de 2013, com a Tereza. Foi uma experiência muito rica. Percebi que os planejamentos eram diferentes devido à parceira. (Bolsista do 4º ano de Pedagogia, 2013).

Desse modo, para as bolsistas, os dois aspectos que caracterizam o ciclo vital dos professores na fase da entrada na carreira ocorreram com sentidos diferenciados do que os apresentados pelos estudiosos. De acordo com Lima (2006a), ao ingressar na carreira, na fase da sobrevivência, geralmente, o professor iniciante imita a conduta de profissionais veteranos, enfrenta dificuldades para transferir o conhecimento, isola-se e adota uma postura calcada em concepções técnicas. Em se tratando do Pibid Pedagogia UEMS, analisando os dados da pesquisa, essa fase, para as bolsistas, foi antecipada e contou com apoio da equipe e de alguns membros da escola. Somada a isso, a reflexão mediada superou ações reducionistas e tecnicistas. Nesse

sentido, acreditamos que, embora com característica diferenciada, de certa forma, a fase da descoberta da docência, caracterizada pelo entusiasmo inicial, por estarem as professoras em situação de responsabilidade, foi antecipada para as licenciandas.

Algumas considerações: (re)construindo sentidos

A partir do resultado da pesquisa, e concordando com Lima (2006a) que o início da docência é uma fase delicada na constituição do ser professor, momento no qual as marcas da identidade e do estilo caracterizam a carreira docente, nós ressaltamos a responsabilidade das IES em relação às metodologias traçadas para a operacionalização do Pibid, por considerarmos o potencial do programa para promover a apropriação de experiências e aprendizagens significativas aos futuros professores.

Não apontamos o Pibid como o redentor da educação, capaz de impedir o abandono da carreira docente, a perda de entusiasmo pelo ensino e/ou as desistências dos ingressantes (A formação..., 2009), mas o consideramos uma política pública fundamental para a formação inicial do pedagogo. Acreditamos que o programa pode sim, se adequadamente efetivado, melhorar a qualidade da educação na medida em que contribui com os cursos de licenciatura para aproximar os graduandos, de forma longitudinal, gradativa e sistematizada, à docência. Assim, também, avaliaram as licenciandas que atuaram no subprojeto de Pedagogia, nos anos de 2010 a 2013.

É importante reiterar que o processo de trabalho desenvolvido pelas bolsistas no subprojeto de Pedagogia UEMS não foi linear. Ao contrário, foi difícil, com idas e vindas, conquistas e fracassos, sensações de impotência e de empoderamento, descrédito e renovações de esperanças, uma consequência das condições objetivas das escolas, da universidade, de conjunturas de trabalho e das políticas públicas. Contudo, tais dificuldades não impossibilitaram a formação de profissionais comprometidas com a educação. Por isso, acreditamos que "fazer" Pibid não é fácil.

Apesar das contingências, atuando no programa, as licenciandas envolveram-se no cotidiano da escola, algumas por até quatro anos letivos, construíram sentidos profissionais do que é ser uma professora e foram reconhecidas como tal pelas docentes e coordenadoras das instituições. Dessa forma, para as bolsistas, o Pibid foi o passo inicial para o ingresso na profissão. Foi a primeira experiência com crianças e com os aspectos que regem o processo de ensino-aprendizagem. Antes de viverem o coração da escola,⁶ para o grupo, ser professora era uma função significada de maneira generalizada, oriunda da academia e da sua experiência social. Posteriormente à vivência da docência, esses sentidos foram gradativamente ampliados.

Por tudo isso, a pesquisa confirmou a hipótese de que a experiência do subprojeto de Pedagogia do Pibid, dos anos de 2010 a 2013, expandiu os conhecimentos das acadêmicas acerca das possibilidades e dos limites da

⁶ Utilizamos a expressão "coração da escola" com o intuito de realçarmos as vivências das acadêmicas com o dia a dia pulsante/vivo das instituições.

profissão. Apesar da relação instável, a rejeição inicial sofrida no período de início do programa, resultante do histórico de práticas aligeiradas de estágios, cedeu seu lugar a sentidos de parceria, de cumplicidade e de respeito. O tempo de permanência na instituição e a construção de vínculos foram fundamentais para construir uma relação de confiança entre escola e universidade. Esperamos, por ora, que os sentidos de encantamento da docência, revelados, sobrevivam quando as futuras professoras materializarem seu sonho de fazer uma educação diferente, após a conclusão do curso de graduação.

Referências bibliográficas

BASSO, I. S. *As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de história*. 1994. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1994. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000080001>>. Acesso em: 17 dez. 2014.

BRASIL. Decreto n. 7.219 de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 jun. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 20 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

A FORMAÇÃO e a iniciação profissional do professor e as implicações sobre a qualidade do ensino. São Paulo: FSM/CEI/OEI, 2009.

FRANCO, M. A. S. Indicativos para um currículo de formação de pedagogos. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DPA, 2002. p. 173-189.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

LEONTIEV, A. *Actividad, conciencia, personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Moraes, [19--].

LIMA, E. F. Introdução. In: LIMA, E. F. (Org.). *Sobrevivências no início da docência*. Brasília, DF: Líber Livro, 2006a. p. 9-16.

LIMA, E. F. Sobre(as)vivências no início da docência: que recados elas nos deixam?. In: LIMA, E. F. (Org.). *Sobrevivências no início da docência*. Brasília, DF: Líber Livro, 2006b. p. 91-100.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, Madrid, n. 350, p. 1-10, sept./dic. 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2014.

NÓVOA, A. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: Sinpro, 2007.

PIMENTA, S. G. *A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo*. 2014. Relatório Técnico (Projeto de Pesquisa Coletiva em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos de conhecimento: subjetividade, prática, e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 112-128.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS). [Subprojeto Pibid do curso de Pedagogia Dourados]. 2014. Disponível em: http://www.uems.br/institucional/pibid/arquivos/69_2015-02-21_09-45-46.pdf. Acesso em: 01 set. 2015.

Recebido em 8 de maio de 2015.

Solicitação de correções em 8 de setembro de 2015.

Aprovado em 18 de novembro de 2015.

A abordagem da Avaliação Educacional em Larga Escala nos cursos de graduação em Pedagogia*

Marcela Mara dos Santos Silva^{I, II}

Carolina Reihn^{III, IV}

Andressa Soares^{V, VI}

Tufi Machado Soares^{VII, VIII}

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/367313975>

Resumo

A pesquisa fez um levantamento sobre a abordagem do conteúdo de Avaliação Educacional em Larga Escala (Aele) nos cursos de Pedagogia presenciais, públicos e privados do País, bem como verificou a percepção de professores e coordenadores acerca da relevância dessa abordagem. Concluiu-se que foi baixo o índice de instituições de ensino superior (IES) participantes desta pesquisa que ministram o conteúdo Aele, devendo-se atentar para tal ocorrência uma vez que o ensino desse conteúdo está previsto na legislação específica dos cursos de graduação em Pedagogia. Em geral, há embasamento legal na formulação da matriz curricular dos cursos e a maioria dos profissionais pesquisados tanto considera importante que o conteúdo seja contemplado quanto acompanha os resultados nacionais e estaduais, inserindo-os em sala de aula.

Palavras-chave: programas de avaliação educacional; instituições de ensino superior; curso de Pedagogia.

* Os autores agradecem à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que financiou parcialmente esse estudo por meio do Observatório da Educação, e ao apoio do Centro de Avaliação de Políticas Públicas da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF).

^I Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. *E-mail:* marcelamara@caed.ufjf.br

^{II} Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil.

^{III} Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. *E-mail:* creihn@caed.ufjf.br

^{IV} Especialista em Gestão de Educação Pública pelo Centro de Políticas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil.

^V Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. *E-mail:* andressasoares@hotmail.com

^{VI} Graduada em Direito pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil.

^{VII} Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. *E-mail:* tufi@caed.ufjf.br

^{VIII} Doutor em Teoria Matemática de Controle e Estatística e em Engenharia Elétrica, ambos os títulos obtidos na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ).

Abstract

The approach of large-scale educational assessment in undergraduate Pedagogy courses

In this study we present a survey related to the approach of large-scale educational assessment (LSEA) in Brazilian Pedagogy courses (face-to-face, public and private ones), as well as the perception of teachers and coordinators about the relevance of such approach. It concludes that a low number of higher education institutions that took part of this research do address contents related to LSEA. This occurrence should be taken into serious consideration since the teaching of this content has been established by specific legislation, regarding the undergraduate courses of Pedagogy. In general, there is a legal basis for the formulation of the curriculum of courses; also, most of the professionals surveyed consider that the content of LSEA be approached, besides; they follow the national and state results in order to insert them in the classroom.

Keywords: educational evaluation programs; higher education institutions; Pedagogy course.

Introdução

O Ministério da Educação (MEC), à semelhança de outros países, incluiu entre seus objetivos prioritários para os próximos anos a melhoria na qualidade da educação. Esse desafio vem ganhando força em virtude do apelo da sociedade em prol do desenvolvimento sustentável e equitativo do Brasil.

Assim, a Avaliação Educacional em Larga Escala (AeLe) tem sido disseminada no Brasil como uma importante ferramenta para o monitoramento da educação básica (Fernandes *et al.*, 2010; Soares, 2005), pois fornece informações sobre os avanços do sistema e oferece valiosas contribuições para a concretização de mudanças educacionais. Por meio dela, pretende-se detectar os efeitos positivos ou negativos do sistema de ensino atual e propor contribuições na área de políticas educacionais, a fim de conduzir a educação em busca da melhoria do sistema escolar.

Sabe-se que, na literatura, alguns pressupostos negativos têm sido associados à AeLe, como se observa na advertência de Perrenoud (2003) quanto à possibilidade de os testes influenciarem negativamente o plano curricular em favor de uma melhor *performance* das escolas. O referido autor acredita que a avaliação "normal" do sistema escolar, que está inserida no contexto local da escola e dos contratos didáticos, pode ser ignorada em favor dos testes aplicados com enfoque na AeLe.

Entretanto, a gestão educacional pública parece desacreditar-se com esses pressupostos negativos, uma vez que a Lei de Diretrizes de Bases

da Educação Nacional (LDB), de 1996, já estabelecia como obrigatória a avaliação dos diferentes níveis educacionais, tornando relevante a reflexão sobre as questões de Aee, uma vez que estas estão, cada vez mais, fazendo parte do cenário educacional.

Ademais, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) –, em seu art. 11 (*caput*), §1º, demonstra e regula, de forma específica, a implementação da Aee em diferentes âmbitos (federal, estadual e municipal), por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que deve ser realizado de dois em dois anos. Também dispõe, em seu §5º, sobre a realização de avaliações próprias dos estados e municípios, desde que estas apresentem compatibilidade metodológica com o Saeb, especialmente no que se refere às escalas de proficiência e ao calendário de aplicação. Além disso, em 25 de junho de 2015, houve a homologação do Parecer nº 2/2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e, em 1º de julho de 2015, a publicação da Resolução nº 2/2015 do CNE, dispositivos que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Ambos preconizam metas e regulam a formação de profissionais do magistério da educação básica com enfoque no PNE, reafirmando, conseqüentemente, a importância da abordagem da Aee durante a graduação em Pedagogia.

Corroborando o preconizado pelo MEC, Fernandes *et al.* (2010, p. 569) afirmam que “o conhecimento do docente sobre Avaliação Educacional em Larga Escala associa-se a um maior desempenho dos alunos”. Nesse sentido, Bonamino e Bessa (2004) afirmam que a formação de especialistas na área das medidas e avaliações educacionais tem sido estimulada pelas instituições de ensino superior (IES), que são também vinculadas à oferta dessa formação. Assim, entende-se que, quanto maior for o conhecimento do professor sobre Aee, mais facilmente ele perceberá a relevância dessas avaliações, o que refletirá diretamente na qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos (Fernandes *et al.*, 2010).

Embora seja relevante a realização de pesquisas que objetivem identificar a abordagem da Aee em cursos de graduação em Pedagogia, são escassos, na literatura, estudos que contemplem essa temática. Assim, o presente estudo teve o objetivo de realizar um levantamento da presença desse conteúdo nos cursos de Pedagogia presenciais, públicos e privados do País, além de verificar a percepção de professores e coordenadores acerca da relevância de abordar esse conteúdo.

Fundamentação teórica

Para ser alcançada, a qualidade em educação demanda não só a transparência sobre a situação do ensino como também o conhecimento

de como e onde devem ser aplicadas as ações para o enfrentamento dos problemas com sucesso (Schwartzman, 2005).

De forma geral, a avaliação educacional produz informações do cotidiano escolar, para que se construa um sistema escolar mais sólido. Divide-se em: interna, que é de responsabilidade da escola e consiste em testes de verificação de conhecimento (exemplos: provas e exercícios em sala de aula); e externa, ou Aee, que é de responsabilidade do governo federal ou estadual. Assim, a avaliação educacional – e, em âmbito nacional, as Aee, como o Saeb, a Prova Brasil e a Provinha Brasil – busca, junto às escolas e aos gestores, instrumentos para a elaboração de políticas públicas que visam à melhoria da escola e do sistema educacional.

O Saeb foi criado, em 1990, objetivando conhecer os problemas e deficiências do sistema educacional, a fim de medir a aprendizagem dos alunos e o desempenho das escolas. Seus resultados permitem um acompanhamento da evolução dos alunos e dos desempenhos alcançados, fazendo um diagnóstico individual por escola (Brasil. MEC, 2008).

Já a Prova Brasil surgiu, em 2005, da necessidade de identificar toda a diversidade e especificidade de cada escola, avaliando cada município, com o objetivo de detectar as competências construídas, as habilidades e as dificuldades de aprendizagem. Ela pode ser considerada mais abrangente, pois gera informações por município e por instituição de ensino (Brasil. MEC, 2008). Além disso, considerando a qualidade do ensino dos alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental, o Governo criou, em 2008, a Provinha Brasil, que tem como público-alvo os alunos do segundo ano do ensino fundamental das escolas públicas.

Ressalta-se que estas são ferramentas empregadas pelo Governo em âmbito nacional, porém, há as avaliações educacionais desenvolvidas e aplicadas pelos sistemas estaduais, que tiveram início a partir dos anos 1990, quando os estados manifestaram o interesse em realizar avaliações que se aproximassem mais das necessidades e características de suas redes de ensino.

Essas Aee representam um modelo de gestão pública, incorporado pelos governos estaduais e voltado para o controle dos resultados dos serviços oferecidos à população, que apresenta várias informações sobre o sistema escolar de maneira geral. No Gráfico 1, é possível visualizar a adesão dos estados aos sistemas de avaliação próprios, assim como acompanhar a descontinuidade na manutenção desses sistemas durante o período de 1992 a 2012.

Com base na análise do Gráfico 1, percebe-se que houve, em 2012, um número significativo de adesões e/ou retomadas de sistemas de avaliação, considerando que 22 das 27 unidades federativas já tiveram, em algum momento, um instrumento próprio para investigar o nível de aprendizagem dos alunos de sua rede. No período, as unidades federativas que não possuíam sistema próprio de avaliação eram: Amapá, Mato Grosso, Rio Grande do Norte, Roraima e Santa Catarina.

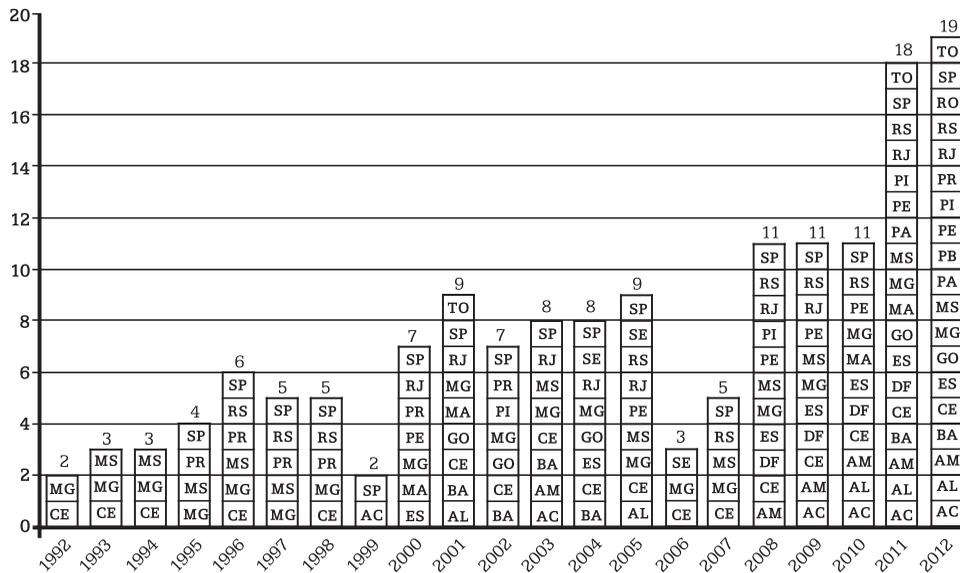


Gráfico 1 – Estados com Sistemas Próprios de Aeele – Brasil 1992-2012

Fonte: adaptado de Brooke, Cunha e Faleiros (2011).

O esforço para se obter a qualidade de ensino está diretamente ligado à aprendizagem dos alunos, de modo que os estados estão assumindo políticas educacionais que têm como base a existência de informações detalhadas sobre os discentes. Ressalta-se que a Aeele analisa os índices de aprendizado nas escolas, que estão intimamente relacionados à formação dos docentes que compõem o corpo de professores.

Nesse contexto, entende-se que a formação inicial de professores deve seguir as normas legais e recomendações pedagógicas da educação básica, que são as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia e a LDB, Lei nº 9.394/96. Desde que o curso de Pedagogia foi criado, em 1939, a contribuição do profissional para políticas educacionais tem sido continuamente questionada e, durante um período, a graduação teve suas diretrizes alteradas continuamente, visando ao aperfeiçoamento e/ou esclarecimento das funções do pedagogo (Araújo, 2006).

Após a instituição da LDB, a Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC), por meio do Edital nº 4/1997, solicitou às IES que enviassem propostas de currículos de cursos de graduação para subsidiar a formulação das diretrizes curriculares pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Com esse chamado, a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (Ceep), que já atuava anteriormente na fiscalização de cursos de Pedagogia existentes, organizou-se com novos membros e enviou uma proposta ao MEC, em maio de 1999, denominada *Proposta de Diretrizes Curriculares* (Araújo, 2006). Essa proposta apresentava o profissional de Pedagogia, com aptidão para atuar:

[...] no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento em diversas áreas

da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais. (Ceep, 1999, p. 1).

O CNE, em 2003, designou uma comissão formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com a finalidade de definir as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia. Com a renovação periódica do CNE, em maio de 2004, a comissão recebeu a missão de tratar também das matérias referentes à formação de professores, dando prioridade às diretrizes curriculares do curso de Pedagogia (Brasil. Inep, 2007).

O objetivo das diretrizes curriculares é orientar as IES na construção dos currículos plenos, justificando-se, assim, a importância do acompanhamento, realizado pelos órgãos competentes, da implantação e da execução dessas diretrizes.

Por fim, a Resolução CNE nº 1/2006 apresenta oficialmente as DCN para o curso de Pedagogia. Nelas, percebe-se que há a tentativa de atender mais aos movimentos dos educadores, estabelecendo funções abrangentes para o curso, como planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas referentes à educação e de experiências não escolares (Brasil. Inep, 2007, p. 348).

Em resumo, pode-se dizer que a formação dos futuros pedagogos deve levar em consideração a avaliação educacional – capaz de fornecer e identificar os problemas de cada escola –, que passou a ser usada no contexto brasileiro como tentativa de encontrar um caminho para a solução de problemas educacionais e de elevar os padrões de desempenho.

Desse modo, é importante identificar a apresentação do tema Aee nos cursos de Pedagogia do País, bem como analisar, também, a percepção de professores e coordenadores sobre essa abordagem.

Primeira fase da pesquisa

Delineamento da pesquisa

Para que seus objetivos fossem alcançados, a pesquisa foi realizada em duas fases distintas. Em um primeiro momento (maio de 2011), após contato por *E-mail* com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), conseguiu-se a informação da existência de 971 IES que ofereceram o curso de Pedagogia no ano de 2010 (Brasil. Inep, 2011). De posse dessa informação, buscou-se no *site* do MEC o nome dessas instituições e iniciou-se uma busca *online* pelas páginas de cada instituição, a fim de se obterem os dados individuais dos responsáveis pelos cursos, foco da pesquisa.

Segundo a unidade administrativa, é possível dividir o total de 971 IES que possuíam o curso de Pedagogia presencial naquele ano em: 91% instituições privadas (n = 876); 5% federais (n = 48); 3,5% estaduais (n = 34); e 0,5% municipais (n = 5). A região Sudeste era a que mais possuía

IES com curso de Pedagogia, concentrando 51,3% (n = 498) do total. Entre os estados da região, o de São Paulo tinha a maior concentração (26,9%, n = 261), seguido por Minas Gerais (14,9%, n = 145). A segunda região que mais possuía IES era a Nordeste (16%, n = 155), seguida da região Sul (15,7%, n = 152).

Para que a pesquisa tivesse credibilidade junto aos coordenadores dos cursos, foi solicitada ao Inep uma carta de apresentação do estudo, que foi prontamente disponibilizada. O contato com os coordenadores dos cursos foi realizado via *E-mail*, após a obtenção dos endereços nos *sites* das instituições ou por contato telefônico. Foram realizadas, no mínimo, três tentativas de contato.

Elaborou-se um questionário específico, dividido em duas partes. A primeira era composta por uma pergunta sobre a existência da disciplina Aele. Em caso de resposta positiva, solicitava-se a carga horária, o período e a ementa da disciplina e a matriz curricular. Em caso de resposta negativa, o coordenador deveria passar para a segunda parte do questionário, verificando a existência de outra disciplina que abordasse esse conteúdo e, caso existisse, da mesma forma seria solicitada a carga horária, o período e a ementa da disciplina e a matriz curricular.

Vale ressaltar que o envio dos documentos solicitados, em especial a ementa e o questionário respondido, era de extrema importância, pois esses documentos mostrariam o conteúdo da disciplina e poderíamos verificar a real abordagem do conteúdo relacionado à Aele, seja em uma disciplina com o mesmo nome ou em outra disciplina que abordasse o tema.

De posse das respostas por *E-mail*, procedeu-se à análise das instituições. Além da disciplina específica de Aele, foram consideradas disciplinas cuja ementa explicitou o estudo desse tema como mecanismo de regulação e diagnóstico da educação básica. Portanto, analisaram-se as ementas das disciplinas visando identificar o estabelecimento normativo de tal abordagem, buscando-se alguma referência ao Saeb, à Prova Brasil e a outras, ou simplesmente citando o estudo de procedimentos de Aele. Os dados foram, então, submetidos a análises quantitativo-descritivas.

Resultados

Composição da amostra

Do total de 971 IES que oferecem o curso de Pedagogia no País, 69,8% (n = 678) não participaram da pesquisa por motivos variados (Figura 1): 1) não responderam ao questionário (n = 582); 2) *E-mail* do coordenador cadastrado incorretamente no *site* da IES (n = 60); 3) IES não abriu turma no ano de 2011 (n = 21); 4) erro no *link* de acesso ao *site* da IES (n = 14); e 5) IES finalizou suas atividades (n = 1). Portanto, a amostra foi composta, inicialmente, por 30,2% (n = 293) das IES, aquelas que retornaram o contato realizado.

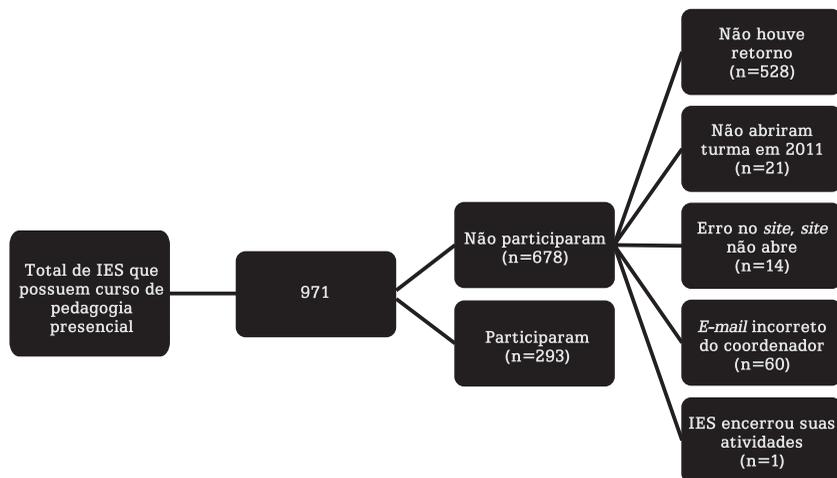


Figura 1 – Fluxograma da Triagem das IES que Compuseram a Amostra

Fonte: Elaborado pelos autores com os dados da pesquisa.

Observa-se que a maioria das IES que enviaram suas ementas sobre avaliação educacional descrevia uma avaliação interna, da aprendizagem, ou mesmo institucional, o que pode indicar confusão por parte do coordenador quanto ao que seria a Aele. Em outros casos, foram enviadas ementas citando o estudo do sistema educacional brasileiro, com suas leis, sua realidade etc. Porém, nenhum dos dois conteúdos abrange especificamente, nem necessariamente, a Aele. Por isso, somente as IES que cumpriram o requisito de expor com clareza a abordagem desse conteúdo foram consideradas.

Contudo, 86 IES não enviaram toda a documentação solicitada: 42 enviaram apenas o questionário e a matriz curricular; 40 enviaram apenas o questionário; e 4 enviaram apenas uma resposta ao *E-mail*, sem enviar o questionário preenchido ou a ementa. Portanto, essas IES foram excluídas da pesquisa por não haver a possibilidade de certificar a abordagem do conteúdo nas disciplinas referidas pelos coordenadores.

Assim, 207 IES foram consideradas na pesquisa já que enviaram o questionário e a documentação necessária para a realização da análise. Ressalta-se que, em alguns casos, o coordenador deixou de enviar apenas a matriz curricular, mas foi possível a participação na pesquisa visto que esse documento não era o mais importante. Divide-se o total em: 173 IES privadas, 18 federais, 13 estaduais e 3 municipais (Gráfico 2).

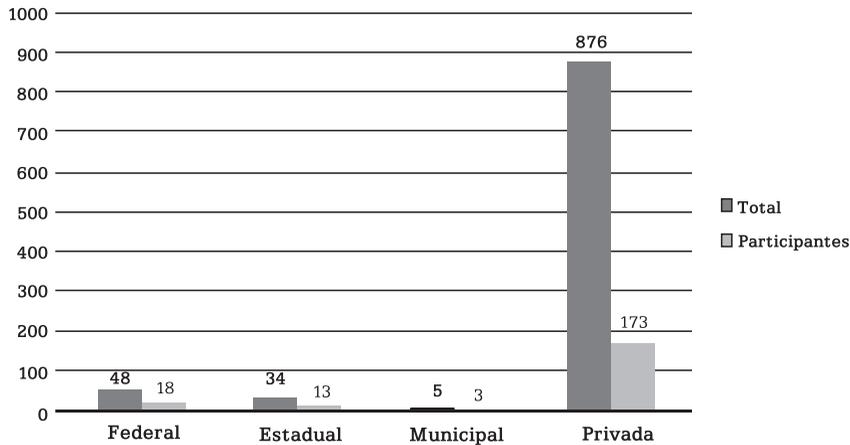


Gráfico 2 – IES que Participaram da Pesquisa, segundo Unidade Administrativa

Fonte: Elaborado pelos autores com os dados da pesquisa.

IES que abordavam o conteúdo Aele

Das 207 IES que participaram da pesquisa, em 65 casos (31,4%), o coordenador afirmou ter a disciplina Aele, sendo a abordagem confirmada por meio da ementa; em 25 (12%), o coordenador afirmou não ter disciplina que abordasse o conteúdo e foi confirmada a não abordagem; e em 117 (56,6%), o coordenador afirmou possuir uma disciplina que abordasse a Aele e tal abordagem não foi confirmada de acordo com as ementas.

O Gráfico 3 demonstra as IES segundo a abordagem da Aele, levando-se em consideração as unidades administrativas.

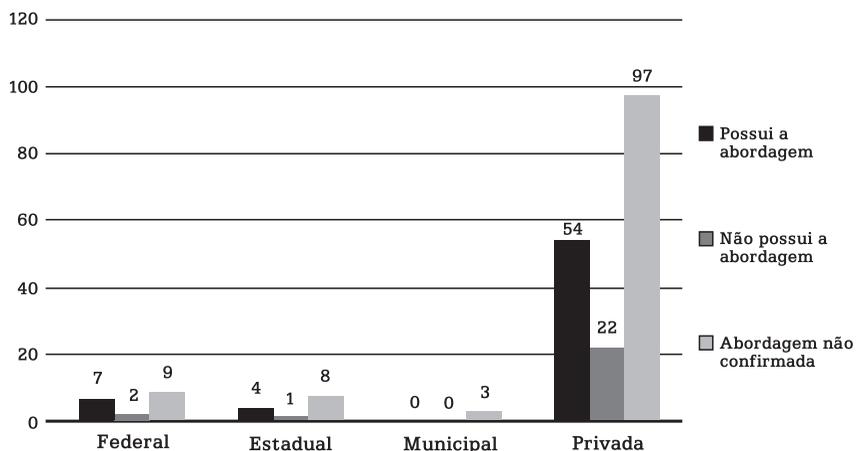


Gráfico 3 – Número de IES em relação à Abordagem da Aele, segundo a Unidade Administrativa

Fonte: Elaborado pelos autores com os dados da pesquisa.

As disciplinas que abordavam a Aee nos cursos de Pedagogia das IES pesquisadas demonstram as variadas terminologias atribuídas ao conteúdo, entre as quais o nome avaliação educacional era utilizado em apenas 16 instituições.

Em relação à unidade administrativa, é possível dividir as 65 IES que abordavam o conteúdo em: 54 instituições privadas, 7 federais, 4 estaduais e nenhuma municipal (Gráfico 4).

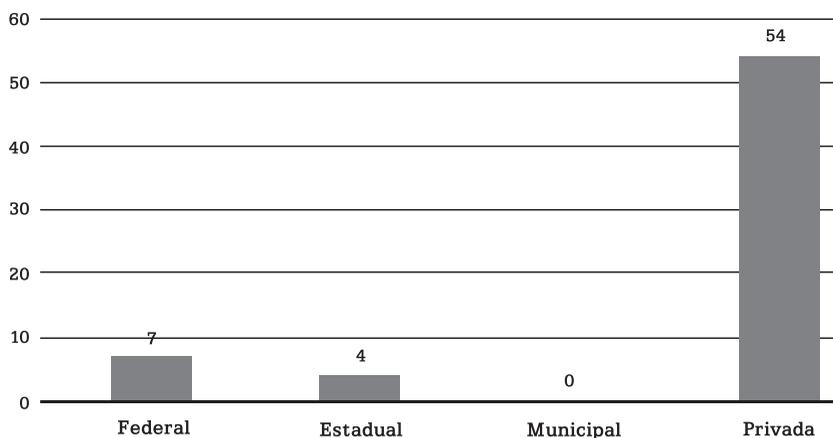


Gráfico 4 – IES com Abordagem da Aee, segundo a Unidade Administrativa

Fonte: Elaborado pelos autores com os dados da pesquisa.

Desagregando-as por região, tem-se: 64,6% (n = 42) no Sudeste; 13,8% (n = 9) no Centro-Oeste; 12,3% (n = 8) no Nordeste; 7,7% (n = 5) no Sul; e 1,5% (n = 1) na região Norte (Gráfico 5).

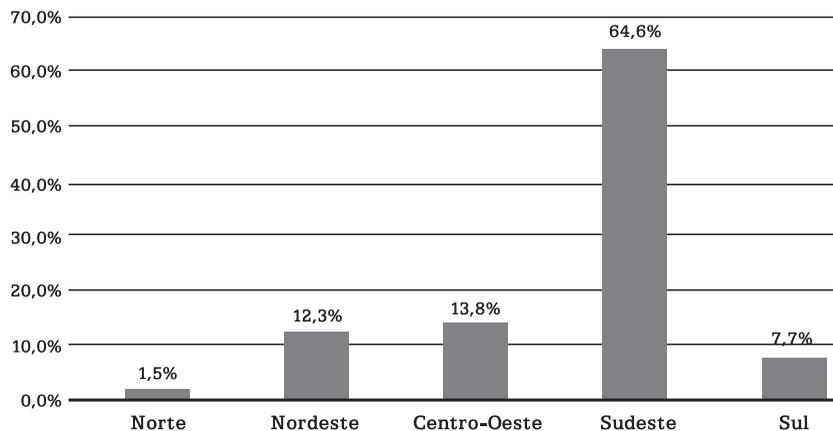


Gráfico 5 – Percentual de IES com Abordagem da Aee, por Regiões do País

Fonte: Elaborado pelos autores com os dados da pesquisa.

A Tabela 1 apresenta a divisão dessas 65 IES por estados brasileiros.

Tabela 1 – Divisão das 65 IES com Abordagem da Aele, por Estados Brasileiros

Estado	Nº	%
Minas Gerais	13	20
Ceará	02	3,07
São Paulo	24	36,92
Rio de Janeiro	04	6,15
Bahia	02	3,07
Tocantins	02	3,07
Distrito Federal	02	3,07
Mato Grosso	03	4,61
Paraná	03	4,61
Pernambuco	03	4,61
Roraima	01	1,53
Espírito Santo	01	1,53
Maranhão	01	1,53
Goiás	01	1,53
Mato Grosso do Sul	01	1,53
Rio Grande do Sul	02	3,07
Total	65	100

Fonte: Elaborada pelos autores com os dados da pesquisa.

Em relação à unidade administrativa, pode-se segregar as 25 IES cujos coordenadores afirmaram não abordar o conteúdo, com confirmação da não abordagem em 22 instituições privadas, duas federais, uma estadual e nenhuma municipal (Gráfico 6).

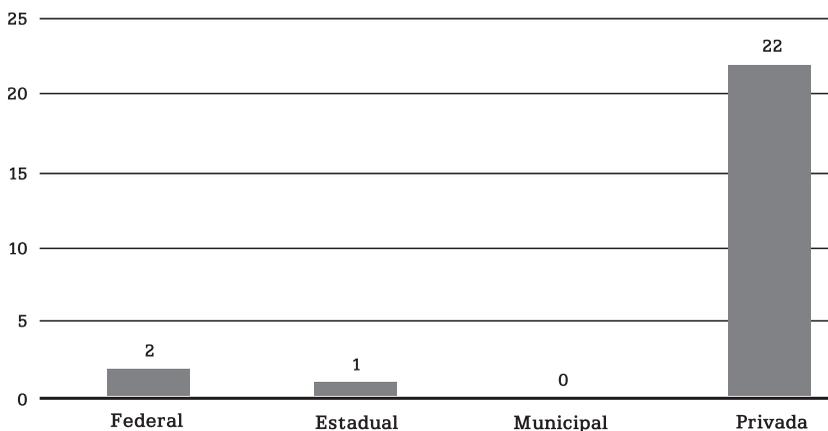


Gráfico 6 – IES Sem Abordagem da Aele, segundo a Unidade Administrativa

Fonte: Elaborado pelos autores com os dados da pesquisa.

Desagregando-as por região, tem-se: 40% (n = 10) no Sudeste; 36% (n = 9) no Sul; 12% (n = 3) no Centro-Oeste; 8% (n = 2) no Nordeste; e 4% (n = 1) na região Norte (Gráfico 7).

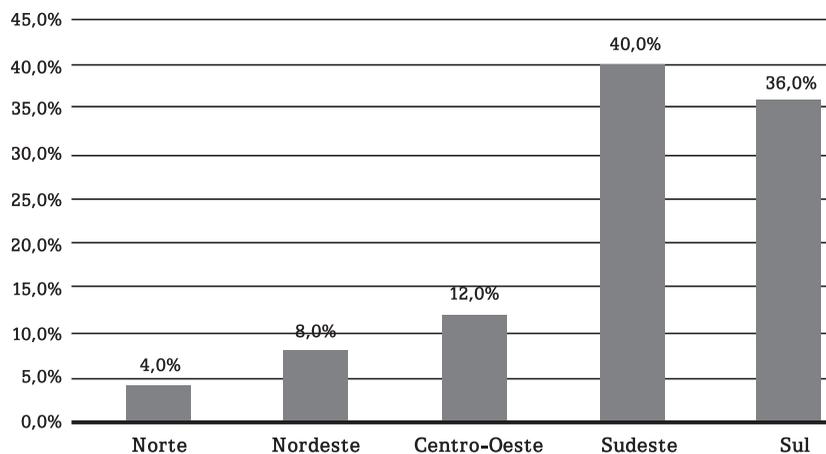


Gráfico 7 – Percentual de IES Sem a Abordagem da AeLe, por Região do País

Fonte: Elaborado pelos autores com os dados da pesquisa.

A Tabela 2 apresenta a divisão dessas 25 IES por estados brasileiros.

Tabela 2 – Divisão das 25 IES que não Abordam a AeLe, por Estados Brasileiros

Estados	Nº	%
Paraná	05	20
Bahia	01	4
Mato Grosso do Sul	02	8
Santa Catarina	01	4
São Paulo	06	24
Rio de Janeiro	02	8
Rio Grande do Sul	03	12
Goiás	01	4
Minas Gerais	02	8
Pará	01	4
Rio Grande do Norte	01	4
Total	25	100

Fonte: Elaborada pelos autores com os dados da pesquisa.

Segundo a unidade administrativa, é possível dividir do seguinte modo as 117 IES cujos coordenadores afirmaram abordar o conteúdo, sem confirmação da abordagem: 97 instituições privadas, 9 federais, 8 estaduais e 3 municipais (Gráfico 8).

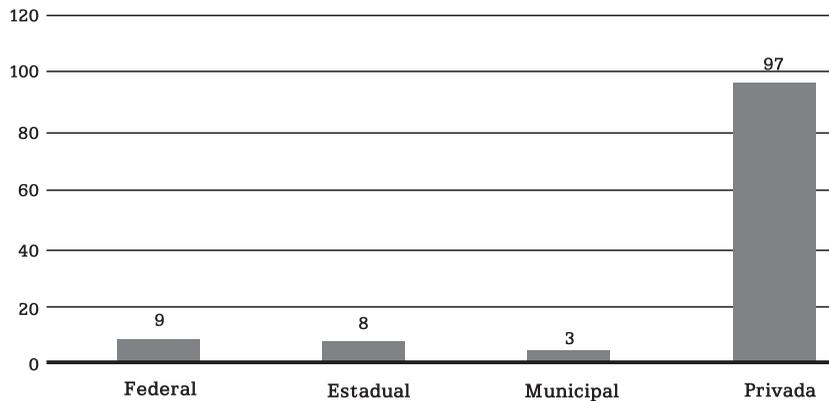


Gráfico 8 – IES nas quais não Foi Confirmada a Abordagem da AeIe, segundo a Unidade Administrativa

Fonte: Elaborado pelos autores com os dados da pesquisa.

Desagregando-as por região, tem-se: 42,8% (n = 50) no Sudeste; 28,2% (n = 33) no Sul; 11,1% (n = 13) no Nordeste; 10,3% (n = 12) no Centro-Oeste; e 7,6% (n = 9) na região Norte (Gráfico 9).

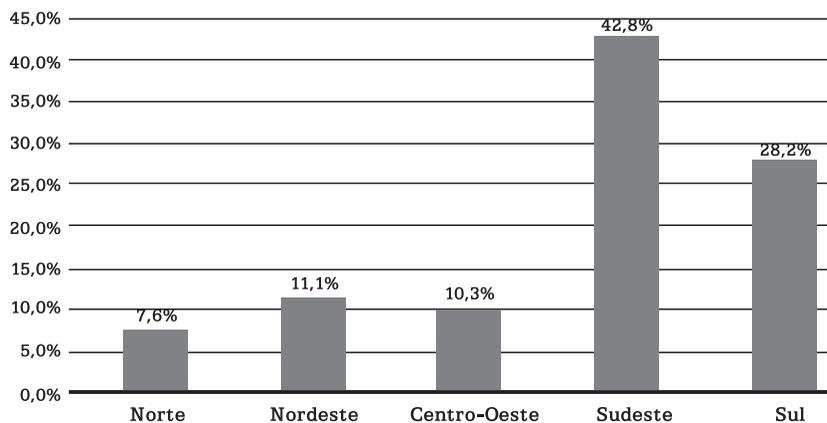


Gráfico 9 – Percentual de IES nas quais não Foi Confirmada a Abordagem da AeIe, por Região do País

Fonte: Elaborado pelos autores com os dados da pesquisa.

Segunda fase da pesquisa

Com base nos resultados obtidos na primeira fase da pesquisa, partiu-se para a realização da segunda fase, visando à realização de uma abordagem mais detalhada nas IES que participaram do estudo e buscando melhor conhecer a percepção dos coordenadores, assim como dos professores, acerca da importância desse assunto.

Delineamento da pesquisa

Para a realização da segunda fase da pesquisa, realizada entre janeiro e novembro de 2013, foram elaborados questionários posteriormente aplicados aos coordenadores ou professores dos cursos de Pedagogia participantes da pesquisa.

Nos casos das IES em que foi confirmada a abordagem do conteúdo e das IES em que o coordenador afirmou abordar, mas não houve a confirmação por meio da ementa da disciplina, elaborou-se um *E-mail*, enviado aos coordenadores dos cursos, objetivando obter o contato do professor responsável pela disciplina que contemplava o conteúdo.

De posse do contato dos professores, foi enviado, por *E-mail*, um questionário específico que visava confirmar a abordagem do conteúdo, identificar de que forma era realizada a abordagem, assim como analisar a percepção dos professores sobre a importância da abordagem da Aee, além de verificar se estes acompanhavam os resultados dessas avaliações e se esses resultados eram trabalhados em sala de aula. Além disso, foi solicitado que os professores enviassem o plano de curso (no qual consta o conteúdo a ser ministrado e as referências bibliográficas que embasam suas abordagens) da disciplina, para possibilitar uma análise mais aprofundada sobre a abordagem do conteúdo.

Já aos coordenadores das IES que afirmaram, na primeira fase da pesquisa, não abordar o conteúdo, foi enviado novamente um questionário, objetivando identificar a ocorrência de alguma alteração na abordagem, além de verificar aspectos referentes à elaboração da matriz curricular do curso e sobre a percepção desses coordenadores acerca da importância de trabalhar a Aee. Nesse questionário, perguntou-se aos coordenadores se houve alteração ou se havia, no momento, alguma disciplina no curso de Pedagogia que contemplasse o conteúdo em questão. Caso a resposta fosse afirmativa, deveria ser enviada a ementa da disciplina. As demais questões versaram sobre a construção da matriz curricular do curso e a importância da abordagem da Aee, bem como os coordenadores foram questionados se acompanhavam os resultados dessas avaliações.

Assim como na primeira fase da pesquisa, foram realizadas, no mínimo, três tentativas de contato com os pesquisados. De posse dos *E-mails* de resposta, procedeu-se à análise quantitativo-descritiva dos dados obtidos.

Resultados

Composição da amostra

Entre as 207 IES que participaram da primeira fase da pesquisa, 45,8% (n = 95) participaram da segunda fase. Das 65 IES que contemplavam o conteúdo Aee, 47,7% (n = 31) participaram da segunda fase da pesquisa; das 25 IES que não abordavam o conteúdo, 52% (n = 13); e das 117 IES

nas quais não foi confirmada a abordagem, 43,6% (n = 51), conforme demonstra o Gráfico 10.

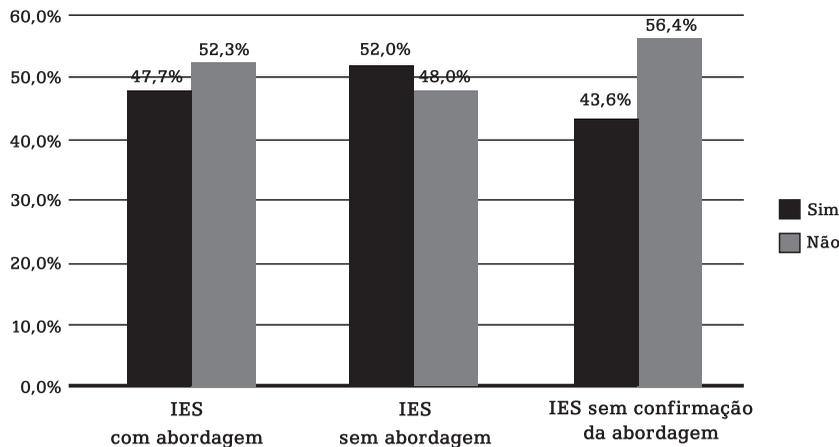


Gráfico 10 – Participação das IES na Segunda Fase da Pesquisa

Fonte: Elaborado pelos autores com os dados da pesquisa.

IES com abordagem da AeLe

É possível dividir as 31 IES que possuíam o conteúdo e participaram da segunda etapa da pesquisa em 11 estados das 5 regiões brasileiras (Tabela 3), sendo 6 federais, uma estadual e 24 privadas.

Tabela 3 – Divisão das 31 IES com Abordagem da AeLe Participantes da Segunda Fase da Pesquisa, por Região e Estados Brasileiros

Regiões	Nº de IES	Estados	Nº de IES
Sudeste	19	Espírito Santo	1
		Minas Gerais	5
		Rio de Janeiro	2
		São Paulo	11
Centro-Oeste	5	Distrito Federal	3
		Goiás	1
		Mato Grosso do Sul	1
Nordeste	4	Ceará	1
		Maranhão	1
		Pernambuco	2
Sul	3	Paraná	3

Fonte: Elaborada pelos autores com os dados da pesquisa.

A primeira questão teve o intuito de confirmar a resposta prévia dessas IES sobre a existência do conteúdo de AeLe. A totalidade das IES

participantes reiterou a presença do conteúdo. Então, perguntou-se quais seriam as formas utilizadas de abordagem em sala de aula, em relação às quais 30 professores declararam usar a explanação oral; 13, seminários; 18, grupos de estudos; e 11 marcaram a opção "outra", sendo citada "pesquisa em *site*", "análises dos resultados das avaliações estaduais e/ou nacionais", "pesquisa de campo com gestores", "oficinas de elaboração de itens", "análise de artigos e legislação", "pesquisa em laboratório" e "debates e oficinas".

Quando questionados se julgavam relevante ministrar o conteúdo em questão, a totalidade dos professores respondeu "sim", também afirmando que acompanhava os resultados das Aee de seu estado. Entre os resultados, os da Prova Brasil foram citados por 25 professores, 24 citaram a Provinha Brasil e 22, o Saeb. Em relação às avaliações estaduais, 22 relataram acompanhá-las.

Posteriormente, os professores foram indagados sobre a forma com que repassam os resultados acompanhados para os alunos. "Lendo os resultados com a turma" foi a opção mais escolhida (n = 20), seguida por "apresentação em grupos de estudos" (n = 12) e "fazendo as estatísticas com a turma" (n = 6). Outras formas foram sugeridas pelos docentes, como "apresentação de vídeos" com a temática, "pesquisa pelos graduandos em *sites* específicos" e "mesas redondas com pesquisadores da área", porém, esses métodos apenas foram citados por alguns dos pesquisados, demonstrando a não adesão por parte relevante dos docentes.

Quando questionados sobre as principais bibliografias utilizadas em sua disciplina com foco na Aee, os professores citaram: *Avaliação educacional em larga escala: foco na escola*, de Flávia O. C. Werle; *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*, de Luiz Carlos de Freitas *et al.*; *Avaliação de políticas e práticas educacionais*, de Isabel F. Cappelletti; *Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas*, de Heraldo M. Vianna, entre outras.

Ao final, solicitou-se que os professores enviassem o plano de curso da disciplina que ministravam e afirmavam conter o tópico Aee, no entanto, apenas 12 (38,7%) enviaram o documento e, após uma reavaliação, ficou clara a abordagem desse conteúdo nessas IES.

IES sem abordagem da Aee

Das 25 IES em que, na primeira fase da pesquisa, foi observada a não abordagem da Aee, 13 participaram da segunda fase do estudo (52%). As 13 IES estão localizadas em quatro regiões brasileiras, estando presentes em nove estados (Tabela 4), sendo duas IES federais e 11 privadas.

Tabela 4 – Divisão das 13 IES sem Abordagem da Aee Participantes da Segunda Fase da Pesquisa, por Região e Estados Brasileiros

Regiões	Nº de IES	Estados	Nº de IES
Sudeste	6	Minas Gerais	2
		Rio de Janeiro	2
		São Paulo	2
Centro-Oeste	3	Goiás	1
		Mato Grosso do Sul	2
		Paraná	1
Sul	3	Rio Grande do Sul	1
		Santa Catarina	1
Nordeste	1	Bahia	1

Fonte: Elaborada pelos autores com os dados da pesquisa.

Quando questionados sobre a alteração na grade curricular ou sobre a existência de uma disciplina que contemplasse a Aee, 30,7% (n = 4) dos coordenadores responderam “sim”, porém, apenas um enviou a ementa da referida disciplina e, de fato, houve a constatação da existência do conteúdo.

Perguntou-se aos coordenadores “Em que base legal foi elaborada a matriz curricular do curso de Pedagogia?”, sendo oferecidas sete opções de respostas, tendo a maioria dos coordenadores (84,6%) optado por “Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006”, conforme a Tabela 5.

Tabela 5 – Respostas dos Coordenadores à Questão “Em que base legal foi elaborada a matriz curricular do curso de Pedagogia?”

Respostas	Nº	%
Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005	5	38,4
Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006	5	38,4
Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006	11	84,6
Parecer CNE/CP nº 3, de 17 de abril de 2007	5	38,4
Parecer CNE/CP nº 9/2009, aprovado em 2 de junho de 2009	4	30,8
Outros	0	0
Nenhum	0	0

Fonte: Elaborada pelos autores com os dados da pesquisa.

Ressalta-se que a Resolução CNE/CP nº 1, de maio de 2006, é a que trata de forma mais direta sobre a implementação de políticas educacionais, incluindo as avaliações externas. Quando questionados sobre o ano de construção da matriz curricular do curso, observaram-se os seguintes anos: 1962 (n = 1); 2004 (n = 1); 2006 (n = 4); 2007 (n = 3); 2009 (n = 1); 2010 (n = 2); e 2011 (n = 1). Dez coordenadores (77%) afirmaram que a matriz foi atualizada após sua construção. Entre essas IES, quatro atualizaram em 2013, quatro em 2012 e duas em 2010.

Como forma de melhor compreender a inexistência do conteúdo AeLe, perguntou-se aos coordenadores se consideravam relevante a abordagem desse conteúdo, ao que a maioria (92,3%, n = 12) respondeu "sim". Portanto, observa-se um óbice em relação à integração do conteúdo à matriz curricular, pois, apesar de a maioria considerar relevante sua presença, apenas em uma IES é possível confirmar sua inclusão.

Além disso, os coordenadores foram questionados se acompanhavam os resultados das AeLe realizadas em seu estado, entre os quais os mesmos que afirmaram considerar relevante sua abordagem foram os que responderam positivamente ao questionamento. Apenas um coordenador afirmou não acompanhar tais resultados. Entre os resultados, os da Prova Brasil foram citados por 12 coordenadores, seguidos por 11 que mencionaram a Provinha Brasil e 10 que citaram o Saeb. Nenhum dos coordenadores declarou acompanhar os resultados das avaliações estaduais.

IES que não confirmaram a abordagem da AeLe

Das 117 IES nas quais não foi confirmada, na primeira fase da pesquisa, a abordagem da AeLe, 43,6% (n = 51) participaram da segunda fase, localizadas nas cinco regiões do País e em 16 estados (Tabela 6), sendo 3 IES federais, 4 estaduais e 44 privadas.

Tabela 6 – Divisão das 51 IES sem Confirmação da Abordagem da AeLe Participantes da Segunda Fase da Pesquisa, por Região e Estados Brasileiros

Regiões	Nº de IES	Estados	Nº de IES
Sudeste	26	Espírito Santo	3
		Minas Gerais	10
		Rio de Janeiro	4
		São Paulo	9
Sul	14	Paraná	5
		Rio Grande do Sul	6
		Santa Catarina	3
Norte	5	Amapá	1
		Amazonas	2
		Rondônia	1
		Roraima	1
Centro-Oeste	4	Goias	2
		Mato Grosso do Sul	1
Nordeste	2	Alagoas	1
		Bahia	1
		Pernambuco	1

Fonte: Elaborada pelos autores com os dados da pesquisa.

Dos 51 professores das IES participantes, 92,1% (n = 47) afirmaram que a disciplina que ministravam contemplava a Aee. É válido lembrar que, na primeira fase da pesquisa, os coordenadores do curso de Pedagogia desse grupo de IES afirmaram que o conteúdo era estudado, porém, não foi possível confirmar essa afirmação por meio da análise das ementas recebidas. Assim, os 47 professores corroboraram o que foi relatado pelos coordenadores na primeira fase, elevando-se, neste estudo, o número de IES com abordagem da Aee de 65 para 112.

Quando questionados sobre a forma como a Aee era abordada em sala de aula, observou-se maior preferência na utilização de “explicação oral” (n = 46), seguida por “seminários” (n = 31) e “grupos de estudos” (n = 26). Entre as outras formas citadas pelos professores, estão a análise de vídeos, sala de informática e transmissão informal de conhecimento. Quando questionados se consideravam relevante a abordagem do conteúdo em questão, a totalidade dos professores respondeu “sim”, tendo a maioria (98%, n = 50) afirmado que acompanhava os resultados das Aee de seu estado. Entre os resultados, os da Prova Brasil foram citados por 46 professores, seguidos por 39 que mencionaram a Provinha Brasil e 37 que citaram o Saeb. Em relação às avaliações estaduais, a maioria afirmou não acompanhar (n = 33).

Posteriormente, os professores foram questionados sobre a forma com a qual repassavam os resultados acompanhados para os alunos. “Lendo os resultados com a turma” e “apresentação em grupos de estudos” foram as opções mais utilizadas (ambas totalizando n = 31). O método menos utilizado para repassar resultados foi “fazendo as estatísticas com a turma” (n = 11). Outras formas foram sugeridas pelos docentes, como “análise comparativa”, “*datashow* e discussão” e “debates”, porém, esses métodos apenas foram citados por alguns dos pesquisados, demonstrando a não adesão por parte relevante dos docentes.

Quando solicitadas as principais bibliografias utilizadas com foco na Aee, houve citações de *Dimensões da avaliação educacional*, de Alberto de Mello e Souza; *Avaliação educacional em larga escala: questões polêmicas*, de Flávia O. C. Werle; e *Políticas de avaliação educacional em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino*, de Flávia O. C. Werle. Porém, apesar de essas bibliografias serem coerentes com o solicitado, a maioria dos professores citaram bibliografias generalistas, que pouco se relacionam ao conteúdo da Aee.

Ao final, foi solicitado que os professores enviassem o plano de curso da disciplina que ministravam e afirmavam conter o tópico Aee, entre os quais 21 (41,2%) enviaram o documento e, após uma reavaliação, ficou clara a abordagem desse conteúdo em 18 IES.

É importante ressaltar que tanto para as 31 IES cuja abordagem foi confirmada ainda na primeira fase da pesquisa quanto para as 51 IES nas

quais não foi confirmada a abordagem da Aee e que participaram da segunda fase, houve um reduzido número de planos de curso enviados por parte dos professores participantes.

Discussão e conclusões

Foi possível observar nesta pesquisa que quase a totalidade dos participantes – coordenadores e professores – considerava relevante a abordagem da Aee nos cursos de graduação em Pedagogia. Além disso, pôde-se constatar que os resultados da Prova Brasil foram os mais acompanhados pelos professores e coordenadores, seguidos pelos resultados da Provinha Brasil e do Saeb. Tais achados talvez possam se justificar devido ao fato de a Prova Brasil ser considerada mais abrangente, por gerar informações por município e por instituição de ensino. É válido ressaltar que essa Aee surgiu da necessidade de identificar toda a diversidade e especificidade das escolas, de modo a suprir as deficiências detectadas em cada escola.

Além das ferramentas aplicadas pelo Governo em âmbito nacional, há as Aee desenvolvidas e aplicadas pelos estados, as quais tiveram início a partir dos anos 1990, devido ao interesse em realizar avaliações mais detalhadas, que se aproximassem mais das necessidades e características de suas redes de ensino.

Nesta pesquisa, quase a totalidade dos professores pesquisados – que ministram disciplinas que abordam Aee – citou acompanhar os resultados das Aee estaduais, porém, nenhum dos coordenadores cujas IES não abordam a Aee citou realizar tal acompanhamento.

Contudo, o índice de IES participantes que ministram o conteúdo Aee foi baixo, devendo-se atentar para tal ocorrência, uma vez que essa abordagem está prevista na legislação específica dos cursos de graduação em Pedagogia.

Acredita-se que a formação dos futuros pedagogos deve levar em consideração a Aee, que se tornou um marco por ser capaz de fornecer e identificar os problemas de cada escola e passou a ser usada no contexto brasileiro como tentativa de encontrar um caminho para a solução de alguns problemas educacionais e a elevação dos padrões de desempenho.

Por fim, ressalta-se que os achados deste estudo, apesar de relevantes, foram restringidos pelo número reduzido de IES que responderam aos contatos e, conseqüentemente, participaram da pesquisa. Dessa forma, sugere-se a realização de novos estudos acerca do tema, com vistas a ampliar as informações contidas na literatura científica.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, S. C. L. G. Formação do pedagogo: fundamentos legais e atribuições no curso de Pedagogia (1939-2006). In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO – REGULAÇÃO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE, 6., 2006. *Anais...* Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UERJ, 2006.

BONAMINO, A.; BESSA, N. O “estado da avaliação” nos estados. In: BONAMINO, A.; BESSA, N.; FRANCO, C. (Orgs.). *Avaliação da educação básica*. Rio de Janeiro: PUC; São Paulo: Loyola, 2004. p. 65-78.

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, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 14 set. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 26 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 set. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer nº. 2, aprovado em 9 de junho de 2015*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica. 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14 set. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 de julho de 2015b. Seção 1, p. 8-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14 set. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 de maio de 2006. Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 14 set. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da educação superior 2010*. Brasília, DF: Inep, 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Diretrizes curriculares nacionais do curso de Pedagogia: normas, posicionamento de entidades. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 329-352, maio/ago. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação - SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC/SEB, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Secretaria de Educação Superior. *Edital n° 4 /97*. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf>>.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. de A.; FALEIROS, M. *A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos Estados: relatório final*. Belo Horizonte: Game/Fae/UFMG, 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-avaliacoes-externas.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA (Ceep). *Proposta de Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia*. Brasília, DF: [s.n.], 1999. (Mimeo).

FERNANDES, N. S.; SOARES, T. M.; PENA, A. C.; CUNHA, I. C. O conhecimento do professor em avaliação educacional e a proficiência do aluno. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 569-590, set./dez. 2010.

PERRENOUD, P. Sucesso na escola: só currículo, nada mais que o currículo!. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 9-27, jul. 2003.

SCHWARTZMAN, S. As avaliações de nova geração. In: SOUZA, A. M. (Org.). *Dimensões da avaliação educacional*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 15-34.

SOARES, T. M. Utilização da Teoria da Resposta ao Item na produção de indicadores socioeconômicos. *Pesquisa Operacional*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 83-112, jan./abr. 2005.

Recebido em 1º de maio de 2015.

Solicitação de correções em 8 de setembro de 2015.

Aprovado em 10 de outubro de 2015.

Letramento acadêmico em um curso de Geografia: uma perspectiva etnográfica

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo^{I, II}

Bernardino Neves-Júnior^{III, IV}

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/363013998>

Resumo

Apresenta resultados de um estudo que objetivou compreender quais as práticas de letramento acadêmico em aulas observadas de um curso de licenciatura em Geografia e como elas são construídas pelos sujeitos. Insere-se na perspectiva do letramento como prática social, marcada por relações de poder, que varia segundo os contextos de uso da língua escrita. Os resultados indicam que o uso do quadro a giz durante as aulas expositivas ocupou um papel central. A leitura de mapas mostrou-se uma atividade periférica durante o curso, na medida em que estes, retirados de livros didáticos, eram apenas mencionados pelo professor como recurso ilustrativo dos conteúdos, e não como conteúdo a ser ensinado.

Palavras-chave: letramento acadêmico; ensino de Geografia; etnografia.

^I Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, Brasil. *E-mail:* socorronunesmacedoufsj@gmail.com

^{II} Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

^{III} Universidade Presidente Antônio Carlos (Unipac), *Campus I – Magnus*, Barbacena, Minas Gerais, Brasil. *E-mail:* bernardjr@bol.com.br

^{IV} Mestre em Educação pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), Minas Gerais, Brasil.

Abstract

Academic literacy in a geography course: an ethnographic perspective

This article presents results of a study about academic literacy in the context of a geography undergraduate course. The research aimed to understand literacy practices in the classroom and how they are constructed by the subjects involved in it. The research is based on the view of literacy as a social practice, marked by power relations that vary according to the contexts of usage of the written language. The results indicate that the use of the blackboard in teaching played a central role. Also, map reading proved to be a peripheral activity during the course since the maps presented were only mentioned by the professor as an illustrative resource of the content, and not as contents themselves to be taught.

Keywords: academic literacy; geography teaching; ethnography.

Introdução

Estudos sobre práticas de leitura e escrita no ensino superior ainda são bastante recentes no Brasil. Este artigo apresenta resultados de um estudo sobre letramento acadêmico em um curso de licenciatura em Geografia, cujo objetivo foi compreender quais as práticas de letramento presentes em aulas observadas e como elas são construídas pelos sujeitos.

O letramento acadêmico pode ser conceituado, segundo os Novos Estudos sobre Letramento, como um conjunto de habilidades de leitura e escrita adquiridas a partir de um contexto de formação profissional superior e vinculadas aos diversos valores atribuídos às práticas de leitura e escrita pelos sujeitos envolvidos.

Tal conceito insere-se, portanto, na perspectiva do letramento enquanto prática social, marcada por relações de poder (Street, 1984, 2003; Barton, 2007), que varia segundo os contextos de uso da língua escrita. Nesse sentido, distancia-se da visão dominante na academia que considera a escrita como técnica neutra e universal, como habilidade autônoma a ser ensinada por meio de técnicas.

Estudos de Lea e Street (1998) questionam outros modelos que prevalecem na análise de práticas de leitura e escrita no ambiente acadêmico, denominados pelos autores modelo de habilidades e modelo da socialização acadêmica.

O modelo das habilidades concebe o letramento como o domínio de habilidades e técnicas de leitura e escrita universais que, uma vez dominadas, podem ser transferidas e utilizadas em qualquer contexto, ignorando, assim, as especificidades de cada área de conhecimento. Já a perspectiva que discute o letramento com base na socialização acadêmica atribui ao professor a responsabilidade de introduzir e socializar os alunos

no ambiente acadêmico, para que estes conheçam e dominem a cultura universitária, os modos de falar, ouvir, ler e escrever próprios a esse contexto, mas, assim como o primeiro, ignora as especificidades de cada área de conhecimento. A perspectiva dos novos estudos sobre letramento não nega a importância do domínio de habilidades de ler e escrever próprias ao ambiente acadêmico, porém, destaca os múltiplos letramentos que permeiam a instância universitária como práticas sociais, atentando para o fato de que as demandas de letramento do currículo universitário envolvem práticas comunicativas que variam de acordo com as disciplinas e os gêneros discursivos em que se inscrevem, não podendo ser tratadas como práticas homogêneas. Nesse sentido, perguntamos: Como são construídas as práticas de leitura e escrita nas aulas de Geografia? Como se configura o trabalho com mapas e outros recursos próprios a esse campo de conhecimento? Qual o papel do professor nesse processo?

Pesquisa realizada por Fiad (2011) com alunos de um curso de Letras teve como objetivo compreender o que estudantes universitários dizem sobre suas práticas de produção de textos acadêmicos, mais especificamente, como suas escritas são vistas em confronto com o que é esperado no contexto acadêmico. O diálogo estabelecido entre os alunos e suas próprias escritas indicou "que alguns aspectos da escrita produzida na universidade chamam mais a atenção dos estudantes quando passam a refletir sobre essa escrita. Por exemplo, a importância a ser dada ao leitor do texto e as mudanças que isso provoca na escrita." (Fiad, 2011, p. 367).

Um estudo de Marinho (2010) deteve-se no levantamento das dificuldades, apontadas por todos os professores, que alunos de um curso de Pedagogia enfrentam para ler e produzir textos acadêmicos. A autora constata que não há, no interior do curso de Pedagogia observado, estratégias para lidar com essas dificuldades, uma vez que se considera que a avaliação realizada pelo vestibular atestaria a capacidade do aluno em lidar com a escrita acadêmica.

Estudo realizado por Macedo (2011) também problematizou as práticas de letramento acadêmico de alunos de um curso de pós-graduação de uma universidade pública. O foco das reflexões, diferentemente de Fiad, foram as práticas de leitura de textos acadêmicos no contexto de uma disciplina intitulada Letramento Acadêmico. As conclusões indicam que

o processo de construção de sentidos na leitura de um gênero acadêmico é marcado por muitos aspectos. [...] Todas as estratégias [dos estudantes] revelam a busca de construção de sentido pelo leitor, que se coloca numa atitude responsivo-ativa indagando o texto, destacando elementos relevantes, relacionando-o a leituras já feitas. (Macedo, 2011, p. 259).

Os alunos expõem que as dificuldades por eles enfrentadas devem-se, também, à falta de uma atitude ativo-responsiva dos professores durante a graduação, na medida em que não se instaura um processo efetivamente dialógico que problematize as condições da leitura e da produção de textos acadêmicos e prepare o aluno para lidar com as demandas de leitura e escrita na pós-graduação.

Metodologia

Os dados foram coletados numa instituição privada de ensino superior localizada na mesorregião das vertentes em Minas Gerais. A turma, com 32 alunos frequentes, cursava a disciplina Geografia Política, no 7º período de licenciatura em Geografia.

Adotamos a perspectiva etnográfica na coleta de dados, realizada durante um semestre letivo, com o registro detalhado das informações em caderno de campo. Recorremos, ainda, a uma entrevista com o professor, após a conclusão das observações das aulas. Além disso, fizemos uma análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) quanto aos aspectos do letramento acadêmico ali presentes. O caderno de campo foi digitado e posteriormente entregue ao professor para que, antes da entrevista, pudesse ter acesso às descrições e anotações coletadas em suas aulas.

Green, Dixon e Zaharlich (2005) argumentam que já existe um repertório considerável de pesquisas na interface entre etnografia e educação, com um conjunto de conceitos, práticas e ações que possibilitam adotar a etnografia como uma abordagem de pesquisa para o campo da educação. Ao defenderem a etnografia como uma lógica de investigação, esses autores destacam três princípios básicos a serem considerados: a importância de estudar os contextos educacionais como espaços em que são construídas práticas culturais; a importância de abordar essas práticas de maneira holística; e, por fim, a necessidade de tratar os dados em perspectiva contrastiva, por isso a relevância do cruzamento de diferentes fontes e do uso de distintos recursos na coleta de dados.

Buscando um trabalho de maior proximidade e parceria com o sujeito pesquisado, decidimos disponibilizar todos os dados da sala de aula, a fim de que o professor pudesse ler e se apropriar das informações registradas, questionando-as, se necessário, no momento da entrevista. Nessa perspectiva dialógica (Bakhtin, 1997), a voz do professor poderia se fazer presente para além de seu registro no caderno de campo e das análises empreendidas no processo, mas, fundamentalmente, mediante o seu posicionamento acerca dos dados coletados. Nesse sentido, iniciamos a entrevista com a seguinte intervenção:

Pesq.: É o seguinte: eu gostaria de ver com você, de saber a sua opinião, o que você pensa a respeito daquele diário que eu te passei, o que você viu ali, no diário, sobre as práticas que eu coloquei de leitura, de escrita, da sua atuação, entendeu? Do papel dos alunos, como você enxerga essas relações de ensino e aprendizado, de letramento mesmo que são ali desenvolvidas. Eu quero saber a sua opinião, porque ali você leu o que eu capturei, aí, eu gostaria de saber, inicialmente, o que você pensa a respeito disso.

Prof.: É... com relação com a pesquisa em si achei até interessante... Porque eu não fazia ideia de determinadas ligações com a escrita, com a linguagem, com a reprodução, de um modo geral, a reprodução do ensino, de um modo geral. E eu fiquei surpreso pelo grau de detalhamento que você acabou colocando lá no plano [refere-se ao caderno de campo]. E identifiquei como uma necessidade, sem dúvida, uma necessidade

constante. No todo, acho assim: foi prático, direto, as observações foram exatamente as mesmas que eu imaginava dentro da sala. Não identifiquei nada fora do padrão, tá...

Logo de início, o professor observa um ponto central para a nossa pesquisa: a relação entre ensino e escrita, ou seja, a escrita como eixo das práticas de letramento acadêmico realizadas naquela sala de aula. Quando o professor afirma não ter identificado nada fora do padrão, podemos considerar que a prática descrita detalhadamente no caderno de campo foi reconhecida por ele, indicando que o registro está próximo ao que foi observado em sala de aula.

Resultados

Serão analisados o PPC, fragmentos das anotações do caderno de campo e trechos da entrevista com o professor. A seguir, trataremos, de forma breve, dos aspectos relacionados ao letramento acadêmico presentes no PPC. Em seguida, destacaremos as principais cenas de letramento acadêmico que representam, de forma significativa, a prática em sala de aula.

Considerações sobre letramento acadêmico a partir do PPC

O curso de Geografia em questão possui dois projetos pedagógicos – um para a licenciatura plena e outro para o bacharelado –, a fim de cumprir exigência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)/Ministério da Educação (MEC). Os documentos foram elaborados em 2009 e 2010, com a participação do corpo docente, por meio do colegiado do curso e do núcleo docente estruturante, ambos exigidos pelo Inep/MEC.

As leituras desses documentos buscaram identificar aspectos e práticas relacionadas ao letramento acadêmico. O PPC para a modalidade licenciatura plena, a partir do item 1 – Perfil para o Formando –, busca delimitar as competências profissionais desejadas, a fim de atender às diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE). Espera-se que

o aluno egresso do curso de Geografia seja capaz de atuar e promover sua inserção no mercado de trabalho voltado para a gestão territorial (elaboração de planos diretores e outras atividades). Para esta inserção no mercado de trabalho, é essencial que o egresso do curso de Geografia possua amplo domínio da literatura técnica e clássica em torno do assunto, além de possuir habilidades de redação e interpretação de literatura e dados. (Unipac, 2010, p. 8).

O documento prevê que essas competências serão importantes para a atuação no mercado de trabalho, tendo em vista que é necessário que o aluno tenha “versatilidade profissional”, a fim de atender a demandas tanto do setor público quanto do privado, em segmentos profissionais ligados ao “planejamento e a produção do espaço urbano” (Unipac, 2010, p. 9).

Entre as diversas competências e habilidades gerais apresentadas, está previsto o domínio da língua portuguesa e de um idioma estrangeiro – necessário para as leituras e práticas de pesquisa em Geografia –; a produção de documentos técnicos, como planos diretores – “projetos de pesquisa executivos no campo de atuação da Geografia” –; e a realização de trabalho em equipe. É desejável que o egresso do curso “domine conhecimentos” que serão abordados tanto na escola básica quanto no ensino superior e saiba definir a “linguagem científica mais adequada para tratar a informação geográfica” (Unipac, 2010, p. 10).

No item 3.4 – Metodologia e Recursos Didáticos –, foram definidas as formas de trabalho acadêmico no curso. Assim, são propostas as seguintes metodologias e recursos:

[...] a partir de um princípio dialético entre teoria e prática, saber e fazer, o nosso trabalho será o de retirar de sínteses qualitativamente superiores o cerne do desenvolvimento de um pensamento lógico e crítico por parte de nosso aluno [...] Dentro dessas premissas, serão utilizadas, sobretudo, as seguintes práticas, de modo que haja diversificação dos métodos em cada disciplina: trabalho com a multiplicidade de fontes geográficas; aulas expositivas dialogadas; atividades individuais e em grupo; elaboração e apresentação de trabalhos, artigos e projetos; leituras ligadas à Geografia, à educação e temas afins; leitura de jornais, revistas e periódicos; elaboração de resenhas e fichamentos; seminários sobre assuntos determinados, realizados pelos estudantes, pelo professor ou por convidados de outras instituições; debates; observação dirigida de situações determinadas; intervenções simuladas; vídeos diversos. No que concerne aos recursos didáticos com os quais trabalharemos nas aulas e de acordo com a necessidade da atividade, além do quadro, presente em todas as salas, utilizar-se-á: retroprojetor; datashow; televisão e videocassete; gravador e fitas-cassete; laboratório de informática; murais e cartazes; jornais e revistas; livros e textos diversos; laboratório de Cartografia; videoteca do curso de Geografia. (Unipac, 2010, p. 15-16).

Observa-se, no fragmento anterior, a perspectiva de letramento acadêmico, que inclui saber lidar com diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos, dominar diferentes gêneros acadêmicos e ensinar e aprender com base em diferentes estratégias didáticas.

Conclui-se que o documento almeja atender a todas as competências previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores em licenciatura em Geografia, incorporando várias dimensões ligadas às práticas de leitura e escrita próprias ao universo acadêmico, que poderíamos denominar práticas de letramento acadêmico. A seguir, apresentaremos cenas da sala de aula que objetivam evidenciar como se caracterizam e se constroem as práticas de letramento acadêmico da disciplina.

Cenas da sala de aula

Cena 1: Anotando no Quadro Informações a Serem Copiadas

Quadro 1 – Relato de Observação de Sala de Aula (setembro de 2010)

O professor inicia a aula com as seguintes anotações no quadro: 1 – Diferencie Geografia Política de Geopolítica; 2 – Alguns conceitos serão importantes para a consolidação da Geografia Política. Quais são os principais conceitos vinculados à Geografia Política? Escolha alguns desses conceitos e explique-os; 3 – Ao longo do século 20 inúmeras transformações ocorreram no espaço geográfico mundial. Quais transformações do século 20 são importantes para o estudo da Geografia Política?; 4 – O que significa dizer que ao longo do século 20 muitos países e nações apareceram e desapareceram?

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 2 – Relato de Observação de Sala de Aula (novembro de 2010)

O professor inicia suas atividades com apontamentos no quadro. Os apontamentos são sobre o terrorismo no cenário internacional. Faz um apontamento em tópicos sobre os principais aspectos do terrorismo no planeta. Entrega um material escrito para os alunos. O professor conversa com os alunos para descontraí-los. O professor pergunta se já copiaram as informações apontadas no quadro. Inicia sua exposição, explicando os fundamentos do terrorismo.

Fonte: Elaboração própria.

Constatamos que, praticamente em todas as aulas observadas, havia momentos em que os alunos anotavam as informações do quadro. O uso deste como meio para compartilhar informações e conceitos ocupou lugar central no curso. Essa prática nos surpreende no momento em que nos deparamos com um conjunto variado de recursos tecnológicos à disposição do docente para serem usados em sala de aula, como indicado no próprio PPC. Podemos considerar que a centralidade adquirida pelo quadro está relacionada à importância que o professor atribui às aulas expositivas para aquela turma. Questionado sobre isso, o professor argumenta que muitos alunos têm dificuldades advindas da escola básica:

Pesq.: Você assume, por exemplo, eu observei a sua posição como uma posição central na sala de aula. Você se coloca assim? Como você observa isso?

Prof.: É, eu me coloco assim. [...] A exposição seria a ideia básica até pelo tipo de aluno que a gente tem. Se nós fôssemos de repente trabalhar de outras formas em outros momentos, eu acho que a gente encontraria um pouco de dificuldade. Então a gente não atingiria o máximo... Igual a gente... .

Pesq.: Só um minuto. Você pensa em dificuldade dos alunos, assim, em que aspecto? Ligado a essa questão da linguagem mesmo, leitura, escrita?

Prof.: Eu... Isso... Eu acho que isso é um déficit do ensino que eles vêm de outros momentos, lá do fundamental, do médio e a própria questão de como eles lidam é... com a própria, próprio ensino. [...] Você tem que oferecer alguma coisa. Porque se você faz de outra forma, parece que você não tá produzindo, então seria um momento que eu quase sempre busco, chamo sempre a atenção pras disciplinas, né, ampliando as discussões com algum questionamento, alguma pergunta e... Com a participação de um aluno aqui, outro ali. Mas num todo é bem centrado mesmo, igual você observou.

O professor, à sua maneira, justifica a escrita no quadro como suporte para os alunos que têm mais dificuldades e como recurso didático que o faz se sentir produtivo: "Porque se você faz de outra forma, parece que você não tá produzindo". Essa concepção remonta a uma visão de ensino centrada na figura do docente e no quadro a giz, na qual o controle do processo de ensino se dá pela transmissão de informações e conhecimentos pelo professor. A interação nessa sala de aula, nesses momentos, é focada no professor com toda a turma, sendo bastante limitada a interação entre os próprios alunos (Macedo, 2005).

Cena 2: Assumindo o Papel de Mediador na Leitura Oral de um Texto

Quadro 3 – Relato de Observação de Sala de Aula (10 de setembro de 2010)

O professor convoca os alunos a fazer um círculo. Chama os alunos que estão fora e convida-os a completar o círculo. (...). O professor lembra aos alunos que solicitou umas cópias xerográficas de um livro. Comenta que o material é pertinente ao estudo das zonas de conflitos que ocorrem em algumas regiões do planeta. Relata também que o material é relativo ao conceito e princípios de nação nos conflitos que ocorrem etc. Pergunta quantos possuem o material. Alguns alunos dizem que sim. Pergunta também se realizaram leituras. Todos afirmaram que não. O professor relata que o texto chama atenção sobre nacionalidade e o conceito de nação. Solicita a alguém que realize uma leitura sobre o texto. Um aluno inicia a leitura em tom audível. O professor volta a discutir e fala que o que foi lido serve para relatar o significado de nacionalidade. Comenta que nacionalidade é muito confundido com a ideia de gentílico. Relata que o autor cita aspectos ligados à ideia de nacionalidade como um conceito ligado ao nacionalismo. A seguir, outro aluno retoma a leitura. O aluno é concentrado no texto e lê em tom audível. O professor volta a realizar interferência a fim de promover o entendimento sobre o assunto. O trecho lido trata da ideia de nação, povo e cultura, a fim de caracterizar a nacionalidade. Ele relata ainda que há uma diferença entre a ideia de povo e nação. Continua a explicar os conceitos de nação – como unidade política – e povo – conjunto de população de um Estado-nação –, a partir do autor Demétrio Magnoli. Faz um paradoxo entre os autores que estão sendo discutidos e comenta que não há uma unanimidade conceitual entre os autores. Relata, por exemplo, o caso do povo curdo. Parte dos alunos está acompanhando a aula. Porém, há alunos e alunas que não estão acompanhando. O professor volta a discutir sobre a complexidade do conceito/fundamentos da nacionalidade. Diz que o objetivo da escolha dos textos é promover uma relação entre os conceitos de nacionalidade e zonas de conflito.

(continua)

Alerta os alunos que devem atentar para estes aspectos, cujo objetivo é fazer um vínculo entre nacionalidade e zonas de conflito. Volta a solicitar a uma aluna para fazer a leitura. A aluna lê um pequeno fragmento em tom audível. O professor a seguir faz uma análise sobre o que foi lido e compara com o caso africano, cujas nacionalidades são construídas a partir do colonialismo.

Fonte: Elaboração própria.

Conforme se observa no registro anterior, o professor propõe uma prática de leitura oral de um texto acadêmico da área de Geografia, pedindo a um determinado aluno que leia um trecho do texto. A cada trecho lido por um aluno diferente, o professor interrompe a leitura oral e apresenta comentários com o objetivo de mediar a interpretação do texto, clarear conceitos que ele julga complexos e estabelecer uma relação com autores especialistas da área. Deixa claro o objetivo da escolha do texto e chama atenção para determinados aspectos conceituais que não podem passar despercebidos pelos alunos. Essa prática pode ser analisada a partir do conceito de leitura tutorial discutido por Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010). Nesse tipo de leitura compartilhada, que tem por objetivo, segundo as autoras, facilitar a compreensão de textos, o “professor exerce o papel de mediador durante o processo de leitura e compreensão”, apontando para um trabalho interdisciplinar na medida em que consideram que “todo professor deve ser professor de leitura [...] sendo imprescindível que a leitura esteja no centro das atividades pedagógicas” (p. 52).

Diante dessas considerações, podemos dizer que, à sua maneira, o docente busca realizar uma forma de leitura tutorial, a fim de promover o atendimento das necessidades da aula e dos alunos.

Cena 3: Leitura Cartográfica

Quadro 4 – Relato de Observação de Sala de Aula (16 de setembro de 2010)

O professor inicia sua aula expositiva sobre a questão das tensões na Europa e relata toda a diversidade dos conflitos na Europa e suas implicações econômicas, culturais, étnicas, demográficas. (...) Os alunos ainda continuam a anotar, principalmente os alunos do fundo da sala. Neste momento chega mais uma aluna. O professor ainda continua a falar praticamente sozinho. Os alunos prestam atenção na aula expositiva e outros copiam e/ou utilizam o caderno. O professor continua a relatar o caso da ex-Iugoslávia e apresenta, *por meio de uma projeção em datashow, um fragmento de livro didático que contém imagens de mapas da região dos Bálcãs, uma sequência de mapas históricos sobre a complexidade política e étnica desde a Segunda Guerra Mundial*. Caracteriza o pós-Guerra e ressalta a bipolaridade político-ideológica (Capitalismo/Socialismo) que refletiu no surgimento de diversos países.

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 5 – Relato de Observação de Sala de Aula (18 de novembro de 2010)

O professor explica as características do terrorismo a partir da atuação dos grupos terroristas. (...) Alguns alunos estão lendo o material distribuído pelo professor, outros ainda escrevem em caderno e outros ouvem, com ar de atenção, toda exposição. O professor dá uma pausa em sua exposição e dá espaço para um aluno realizar suas considerações. (...) O professor aproveita a fala do aluno para continuar a sua exposição. (...) O professor recomenda aos alunos que vejam as informações que estão na folha distribuída. *Pede aos alunos que vejam os mapas e as informações (...)*.

Fonte: Elaboração própria.

Como se observa anteriormente, os mapas foram usados nas aulas apenas como recurso de ilustração. Não foram utilizados mapas originais, mas retirados de livro didático. Não havia uma leitura acurada. Nessas aulas, o mapa servia apenas para demonstrar um fenômeno geopolítico, como a questão do terrorismo ou a localização territorial do país basco. Não havia uma leitura de seus elementos, no sentido de possibilitar que os alunos se apropriassem da linguagem cartográfica. Conforme foi analisado em outro texto (Neves-Júnior, 2012), a maior parte dos estudantes dessa turma teve o primeiro contato com mapas no curso de Geografia, o que evidencia a precariedade de sua formação em relação a esse conhecimento na educação básica. Ao que parece, esse contato no ensino superior ainda continua precário, uma vez que a leitura e a interpretação de mapas não ocuparam um lugar central nessa disciplina.

Cena 4: Estudantes Produzem Texto Curto para Serem Avaliados

A proposta de escrita do professor era que os alunos respondessem por escrito a um roteiro de perguntas relacionadas aos conteúdos estudados, apresentando suas interpretações desses conteúdos como fazem nas aulas de leitura e discussão dos textos. Esse momento consiste em uma forma de promover a escrita atrelada à prática de avaliação, abordagem bastante comum também na educação básica. Ou seja, na escola, assim como no ensino superior, os estudantes escrevem para serem avaliados e não para se comunicarem por meio dessa ferramenta cultural. Essa é uma marca forte do letramento escolar e do letramento acadêmico.

O docente considera que práticas de letramento como a descrita, baseadas numa atividade de escrita de “textos menores” (respostas a perguntas) mediada por ele, podem promover uma aproximação com “outras escritas”:

Prof. Eu acho que o que eu registro [a escrita] às vezes são as pequenas atividades presenciais. Que ora são realizadas individual, ora em grupos, ora em dupla, vai depender muito do contexto e sempre no sentido de produzir textos menores, que de repente já forma uma possibilidade de eles projetarem pro futuro outras escritas. E o que geralmente a gente

provoca neles em sala de aula, pra eles na verdade tentarem com textos curtos é... produzidos rapidamente em alguns minutos, né? [...] é uma forma de resgatar a disciplina, de conversar com o outro, sabe. [...] Uma forma importante de valorizar.

Marinho, em sua pesquisa sobre as relações de alunos com a escrita em cursos de graduação ou com as práticas de letramento, evidencia que os docentes relatam que “os alunos têm dificuldade na leitura e na produção de textos acadêmicos [...]” e indica que, diante desse cenário, há a necessidade de transformar essas dificuldades em “propostas de ensino e pesquisa” (Marinho, 2010, p. 364). A autora ainda questiona “quais são as disposições dos professores formadores e dos alunos-professores nas relações mediadas pela escrita nesses contextos” (Marinho, 2010, p. 364-365). Afirma a importância de “que os alunos universitários se familiarizem e aprendam a ler e escrever os gêneros acadêmicos, sobretudo na instituição e nas esferas do conhecimento em que são constituídos”. (Marinho, 2010, p. 366).

Para o professor não há como compatibilizar o ensino da produção de textos acadêmicos reais em aulas de 50 minutos com um público de curso noturno. Ficam claras as dificuldades impostas pelas condições institucionais de trabalho numa perspectiva mais adequada de letramento acadêmico. Só resta ao professor o trabalho com gêneros que constituem a cultura escolar, como a escrita de respostas para um roteiro de perguntas, os “textos menores” e as anotações, muitas delas cópias do que é registrado no quadro a giz.

Prof.: [...] quando eles conseguem na verdade atingir algo, como publicar artigo, chegam ao término do curso a fazer uma monografia. Eu acho que o aluno, quando ele chega a esse nível, a gente fica até feliz. Mas o que a gente vislumbra em sala de aula é exatamente um cotidiano que eles não têm essa prática. Então, assim, o fato de você pedir resenha, fichamento e artigo, eu acho que isso gera um problema. Eu acho que o problema aí [...] no sentido de eles não terem uma certa preparação pra isso, uma certa leitura pra isso, até no próprio sentido das regras, né? Como cita isso? Como é que formata isso? Eu acho que eles têm um certo problema com relação a isso e também até com a ideia do tempo. Eles são alunos de um curso noturno, né. E que tá certo, não é impedimento, mas que infelizmente restringe bastante o momento da leitura, o momento da escrita, né. Então, quando a gente tenta provocar um pouco de escrita, ela é uma escrita que a gente já sabe que não vai ser nos moldes. [...] Porque o máximo que a gente vai provocar na verdade é uma anotação, uma outra discussão, porque outros formatos demoraria muitíssimo, no sentido de tempo, no sentido de várias outras leituras, o que de repente não atingiria a totalidade da turma.

Constatamos, portanto, que o professor busca, por meio dessa prática de letramento, uma saída para desenvolver a escrita no curso superior e, assim, promover habilidades letradas adequadas ao universo acadêmico. No entanto, a escrita de pequenos textos como estratégia para a apropriação dos gêneros acadêmicos distancia-se daquilo que os pesquisadores têm defendido para o trabalho com o letramento acadêmico, na medida em que esses alunos não estão expostos à escrita de gêneros autênticos que

circulam nesse espaço, mas somente à produção de textos “escolarizados”, cujo objetivo principal é possibilitar a avaliação da apropriação de conceitos pelos alunos, como no caso aqui analisado.

Assim, conforme relata Marinho (2010, p. 376), “os eventos de letramento que ocorrem nas salas de aula da universidade constituem matéria-prima importante para se compreender as práticas de letramento acadêmico”. Diante disso, pode-se considerar que o docente, por meio de suas reflexões, busca realizar esse exercício de compreensão.

Considerações finais

Observamos diferentes cenas da sala de aula que evidenciam as práticas de letramento acadêmico nessa turma. O uso do quadro a giz para a realização de anotações durante as aulas expositivas ocupou um papel central. A escrita dos alunos, portanto, estava relacionada, fundamentalmente, à cópia de anotações do professor no quadro. Outra forma de escrita era a elaboração de respostas a roteiro de perguntas, geralmente em momentos de avaliação formal da aprendizagem. Essa forma de escrita foi justificada pelo professor como uma estratégia mais eficaz no desenvolvimento de futuros textos pelos alunos, já que a maioria apresentava dificuldades em escrever textos acadêmicos autênticos.

Quanto à leitura de textos, esta era realizada oralmente, e os sentidos foram construídos com a mediação do professor, que, a cada trecho lido, interrompia a leitura para apresentar sua própria interpretação e comentários, indicando aqui uma perspectiva de mediação dialógica defendida por Macedo (2011), na qual o professor assume uma atitude ativo-responsiva diante da prática do aluno. Entretanto, os estudantes não tiveram acesso a textos autênticos do campo da Geografia, mas apenas a fragmentos extraídos de livros didáticos do ensino médio, o que compromete, de certo modo, a formação dos alunos numa perspectiva de letramento acadêmico como prática social, na qual os sujeitos leem textos acadêmicos autênticos.

A leitura de mapas mostrou-se uma atividade periférica durante o curso, visto que estes, retirados de livros didáticos, eram apenas mencionados pelo professor como recurso ilustrativo dos conteúdos, e não se constituíam em conteúdo a ser ensinado.

Marinho (2010) enfatiza que, entre os docentes do ensino superior, há “estranhamento no fato de encontrar alunos pouco familiarizados com a leitura e a produção de gêneros que sustentam as suas aulas e outros eventos próprios da vida acadêmica”. Consideramos que essa visão contribui para que não se aprofunde a discussão das práticas reais de letramento acadêmico que ocorrem no interior dos cursos e dos motivos pelos quais os alunos têm dificuldades em ler e produzir esses textos.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. 2nd ed. Oxford: Blackwell, 2007.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. *Formação do professor como agente letrado*. São Paulo: Contexto, 2010.
- FIAD, R. S. A escrita na universidade. *Revista da Abralin*, Curitiba, v. eletrônico, n. especial, p. 357-369, 2011. Segunda parte.
- GREEN, J.; DIXON, C. N.; ZAHARLICH, A. A etnografia como uma lógica de investigação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, dez. 2005.
- LEA, M.; STREET, B. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, Dorchester on Thames, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.
- MACEDO, M. S. A. N. *Interações nas práticas de letramento em sala de aula e o uso do livro didático e da metodologia de projetos*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- MACEDO, M. S. A. N. Letramento acadêmico como uma prática dialógica: notas para uma reflexão. In: GRUPO LIC – LINGUAGEM, INTERAÇÃO E CONHECIMENTO (Org.). *A responsividade bakhtiniana: na educação, na estética e na política*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.
- MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.
- NEVES-JÚNIOR, B. *Práticas de letramento acadêmico em um curso de Geografia*. 2012. 128 f. (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de São João Del Rei, São João Del Rei, 2012.
- UNIVERSIDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS (UNIPAC). *Projeto pedagógico do curso de geografia e meio ambiente: modalidade licenciatura plena*. Barbacena: [s. n.], 2010.
- STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. What's "new" in new literacy studies?: critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, New York, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

Recebido em 1 de abril de 2015.

Solicitação de correções em 9 de setembro de 2015.

Aprovado em 7 de outubro de 2015.

Conteúdos linguísticos como subsídio à formação de professores alfabetizadores – a experiência do Brasil e de Portugal*

Dalva Maria Alves Godoy^{I, II}
Fernanda Leopoldina Viana^{III, IV}

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/378714594>

Resumo

Objetiva identificar em dois programas de formação de professores alfabetizadores – no Brasil, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) e, em Portugal, Programa Nacional do Ensino do Português (Pnep) – os conteúdos linguísticos relacionados ao ensino da leitura que fundamentaram a atualização dos professores com vistas a compreender como as descobertas científicas penetram o campo pedagógico. Por meio de análise documental, são apresentadas, de forma resumida, a estrutura e a organização dos dois programas e os respectivos conteúdos de formação. Há muita similaridade entre os dois programas com relação à organização e às estratégias metodológicas e há diferenças importantes quanto à atualidade dos conteúdos oferecidos aos professores alfabetizadores, assim como o tempo de formação aplicado a este conteúdo. A formação linguística do professor é essencial para desenvolver competência para o ensino da língua e, por conseguinte, melhorar as habilidades de ler e escrever dos alunos do ensino fundamental.

Palavras-chave: alfabetização; linguagem e educação; formação de professores; atualização de professores.

* Esta pesquisa contou com o apoio do Programa de Pesquisa Pós-Doutoral no Exterior/Capes – Processo 10770/13-5.

As autoras agradecem a colaboração de Jilvania Lima dos Santos Bazzo com relação à descrição da organização de estratégias de formação do Pnaic.

^I Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: dalvagodoy@gmail.com

^{II} Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

^{III} Universidade do Minho, Campus Gualtar, Braga, Portugal. E-mail: leopoldinaviana@gmail.com

^{IV} Doutora em Psicologia da Educação pela Universidade do Minho, Campus Gualtar, Braga, Portugal.

Abstract

Linguistic content as subsidy to the training of literacy teachers – the experience of Brazil and Portugal

This article aims to identify the linguistic contents related to the teaching of reading in two training programs for literacy teachers: Brazil's National Pact for Literacy at the Right Age (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic) and the National Program for Portuguese Teaching (Programa Nacional do Ensino do Português – Pnep) of Portugal. The focus is on the linguistic contents that served as foundation for the updating of teachers, in order to understand how scientific discoveries permeate the teaching field. Through documentary analysis, the structure and the organization of the two programs and their respective training contents are briefly presented. There are many similarities between the two programs, regarding the organization and the methodological strategies; but there are also differences in relation to the timeliness of the content offered to the literacy teachers, as well as to the duration of the training applied to the content. The linguistic training of teachers is essential to developing the competence for language teaching and, therefore; for the improvement of reading and writing skills of elementary school students.

Keywords: literacy; language and education; teachers' training; teacher's update.

A apropriação e o uso da linguagem pelo ser humano constituem-se em um processo bastante complexo pelo qual a linguagem se torna um instrumento simbólico que medeia e regula a relação com os outros, com o mundo e consigo mesmo. Apropriar-se de uma língua é, assim, apropriar-se também de uma cultura que, sobretudo na primeira infância, tem na família e na comunidade suas lições iniciais.

A língua escrita, entretanto, é aprendida nas instituições de ensino. O domínio das habilidades de ler e escrever é instrumental para que o cidadão possa adquirir novos conhecimentos, interagir com as pessoas e com as novas tecnologias, ou por meio delas, e preservar/garantir sua colocação no mundo do trabalho. A ampliação dos recursos linguísticos, decorrente do processo de escolarização, será um patrimônio para a vida sempre e quando, efetivamente, se capacite o estudante para desempenhar suas funções na sociedade.

Os índices comparados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) têm mostrado que os brasileiros de 15 anos, aqueles que passaram pelo processo básico de escolarização, ainda apresentam muita dificuldade em ler e compreender um texto.¹ Em 2012, em sua quinta participação, o Brasil não demonstrou modificações significativas em relação às avaliações anteriores. O nível de desempenho em leitura

¹ Os índices do Pisa avaliam as áreas de leitura, matemática e ciências. Neste artigo, interessam-nos apenas os resultados relativos ao domínio dos estudantes em relação à língua portuguesa.

indica que cerca de 50% dos estudantes continuam a apresentar nível 1 de proficiência (compreendendo os atuais níveis 1A, 1B e abaixo do nível 1). O nível 1 em leitura, segundo os critérios do Pisa, caracteriza estudantes em risco, dado que suas competências em leitura são insuficientes para continuarem a aprender e ampliar seu campo de conhecimento.

Constata-se, a partir desses dados, que as escolas (e/ou as políticas educacionais) têm tido dificuldade para (orientar como) ensinar a ler, seja no que se refere ao aprendizado inicial – a alfabetização – ou ao uso eficiente da língua(gem) nos anos subsequentes. Um dos pontos nevrálgicos para que esse panorama se modifique passa necessariamente pela profissionalização do professor.

Segundo Cagliari (2007), a grande dificuldade dos professores em ensinar a língua escrita nas escolas reside no fato de não possuírem competência técnica no campo linguístico. Para ensinar a ler e a escrever é necessário conhecer o objeto em profundidade: como ele funciona tecnicamente e como utilizá-lo em diferentes contextos. É preciso saber também “como” se aprende a ler/escrever, pois os processos cognitivos envolvidos e as habilidades recrutadas nesse processo requerem uma reflexão acerca do objeto – a língua – que a criança não estava acostumada a fazer. O saber “como se aprende” fornecerá ao professor pistas metodológicas que o auxiliem no entendimento dos desafios e dificuldades que a criança terá de enfrentar para aprender o sistema de escrita.

Em concordância com Cagliari (2007), que a formação linguística do professor é essencial para desenvolver competências básicas para o ensino da língua, este artigo objetiva identificar em dois programas de formação de professores alfabetizadores – no Brasil, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) e, em Portugal, Programa Nacional do Ensino do Português (Pnep) –, aspectos que nortearam a atualização dos conhecimentos relacionados especificamente ao campo linguístico, com vistas a compreender como as descobertas científicas penetram o campo pedagógico.

Pesquisas atuais no campo da leitura têm produzido resultados consistentes sobre os processos cognitivos envolvidos nessa aprendizagem e como se pode amparar e facilitar seu desenvolvimento, o que, por conseguinte, tem capitalizado clara orientação pedagógica e metodológica sobre como ensinar a ler e a escrever (Brasil. Câmara dos Deputados, 2007).

Com relação à alfabetização, tais pesquisas têm demonstrado que, para aprender a ler e a escrever em uma ortografia alfabética, duas habilidades essenciais são recrutadas: a consciência fonológica, da qual a consciência fonêmica é a habilidade determinante, e o conhecimento das correspondências entre grafemas e fonemas (Brasil. Câmara dos Deputados, 2007; National Reading Panel, 2000). Como consequência, tem sido recomendada a estimulação precoce de habilidades fonológicas como forma de favorecer a aprendizagem alfabética, uma vez que a presença dessas habilidades na fase pré-escolar facilita o desenvolvimento da consciência fonêmica em conjunto com o ensino da decodificação (National Reading Panel, 2000). A consciência fonêmica tem sido ressaltada pelas pesquisas

ao longo de mais de quatro décadas como uma habilidade intrinsecamente relacionada com a aprendizagem de um sistema de escrita alfabético, capaz de prever o sucesso dessa aprendizagem, e sua ausência figura como uma das principais causas da dislexia (Castles; Coltheart, 2004; Caravolas *et al.*, 2013). Essas duas habilidades essenciais para a aprendizagem interagem reciprocamente no curso da aquisição alfabética, de tal modo que o ensino explícito das correspondências grafema-fonema favorece o desenvolvimento da consciência fonêmica que, por sua vez, imprime facilidade à aprendizagem da leitura.

A leitura consiste em um processo cognitivo complexo envolvendo, por um lado, o processo de compreensão auditiva e, por outro, o de identificação visual da palavra escrita. Este último, também chamado de recodificação fonológica, compõe o processo cognitivo específico da leitura. Tal processo leva em conta as características da palavra escrita e é sustentado pelas habilidades de consciência fonêmica e de conhecimento das correspondências grafema-fonema. Justifica-se, portanto, a importância de as atividades de ensino focalizarem o desenvolvimento dessas duas habilidades como forma de garantir a eficácia da aprendizagem. Quando o mecanismo de identificação de palavras escritas se automatiza, o leitor passa a processar unidades ortográficas cada vez mais amplas do que a letra, aumentando a velocidade e diminuindo os custos cognitivos de leitura, o que lhe permitirá destinar atenção e memória aos processos de compreensão. No período de alfabetização, é determinante automatizar esse mecanismo, o que possibilitará a formação de leitores que possam continuar lendo para aprender com o que leem. Se o desempenho no mecanismo de identificação de palavras não é bom, o processo que se segue, o da compreensão, estará prejudicado e, por conseguinte, aprender lendo será um engodo.

Os processos de compreensão, por sua vez, relacionam-se com o sistema da linguagem oral. Muitas das dificuldades em compreender o que se lê, desde que não haja dificuldades com o mecanismo de identificação de palavras escritas, derivam de dificuldades presentes na linguagem oral. Compreender não se resume a extrair conteúdos prontos ou a identificar sentidos: é uma ação de produção e apropriação de sentidos de forma colaborativa entre o falante/autor, o texto (aqui entendido como texto oral ou escrito) e o ouvinte/leitor (Marcuschi, 2008). O conhecimento sobre a língua, o vocabulário, o conhecimento prévio e de mundo são mobilizados para a compreensão de um texto que se encontra situado em um determinado contexto histórico, social e cultural. Tais conhecimentos fazem parte da oralidade, ao mesmo tempo que sustentam a aprendizagem da língua escrita, e são, com ela, ampliados e reestruturados durante a escolarização. Dessa forma, a educação infantil é protagonista em relação à ampliação e ao desenvolvimento das capacidades linguísticas do pré-escolar.

A compreensão, segundo Marcuschi (2008), não é “natural”, exige habilidade, interação e trabalho. Para essa tarefa, a ação do professor, durante o período de escolarização e, sobretudo, nos anos iniciais, é crucial, pois não deve prescindir do ensino explícito e sistemático de estratégias que levem o aluno a selecionar a informação desejada, antecipar e confirmar

hipóteses e realizar inferências a partir de diferentes conhecimentos a fim de compreender o texto (Koch; Elias, 2009).

O processo de escolarização deveria, portanto, facultar ao cidadão a inserção no mundo da linguagem escrita de tal modo que o uso dessa tecnologia lhe permitisse ampliar conhecimentos, melhorar sua atividade produtiva e contribuir para o desenvolvimento da sociedade. Nesse processo de escolarização, aprender a ler torna-se decisivo.

Como se observa pelos índices do Pisa, entretanto, o Brasil tem tido dificuldades em objetivar a oferta de uma educação capaz de responder aos desafios do cidadão inserido na vida contemporânea. A nosso ver, os avanços da pesquisa científica no campo da leitura, mencionados anteriormente, deveriam embasar a formação de professores com vistas a possibilitar a aproximação do saber docente com o saber científico atual. É com esse foco que analisamos o Pnaic, iniciado no Brasil em 2013, e o Pnep, em Portugal, já finalizado. Ambos trazem no bojo de suas análises e justificativas a necessidade de os respectivos países melhorarem os índices de desempenho no Pisa. Tomando como referência os resultados do Pisa de 2003, naquele momento, 50% dos estudantes brasileiros apresentavam perfil baixo de proficiência em leitura, caracterizado como nível 1² ou inferior: 23% dos estudantes encontravam-se no nível 1, e 27%, abaixo dele; em Portugal, esse perfil somava 22% dos estudantes, sendo 14% no nível 1 e 8% abaixo dele.

Partimos do pressuposto de que o esforço de ambos os governos em atuar sobre a formação de professores alfabetizadores se deve ao fato de que, nesta fase de escolarização, a aprendizagem eficiente do sistema alfabético da língua portuguesa garante a proficiência posterior em leitura. O artigo descreve sucintamente a organização e a estrutura hierárquica dos dois programas para, em seguida, analisar a estratégia metodológica empreendida nas formações e os conteúdos abordados. Ao final, apresenta-se uma análise contrastiva.

Os programas de formação de professores: Brasil e Portugal

Organização e estrutura hierárquica

O Pnaic, celebrado entre o Ministério da Educação do Brasil (MEC) e as secretarias estaduais, municipais e distrital de educação, deu prosseguimento ao processo de formação de professores iniciado pelo Programa de Formação Continuada de Professores Pró-Letramento³ em 2005.

Um dos principais objetivos estabelecidos pelo Pnaic é o de garantir a alfabetização em língua portuguesa, e em matemática, aos estudantes das escolas públicas de ensino até o 3º ano do ensino fundamental⁴ e reduzir a distorção idade-série. De acordo com a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, intenta também melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação

² O nível 1 de leitura caracteriza um leitor capaz de localizar informações explícitas no texto, de reconhecer o tema central proposto pelo autor e de estabelecer relações simples entre as informações contidas no texto e aspectos do cotidiano. A proficiência em leitura está caracterizada por uma escala que varia de 1 a 5.

³ Mais informações sobre o Programa de Formação de Professores Pró-Letramento podem ser obtidas no portal do Ministério da Educação: <http://portal.mec.gov.br>.

⁴ O ensino fundamental compreende nove anos de escolarização, com a entrada da criança aos seis anos.

Básica (Ideb). A formação de professores figura como um dos eixos do Pnaic, como também se configura em um de seus objetivos.

O Pnep, em Portugal, teve início no ano letivo 2006/2007 e finalizou em 2009/2010. O Despacho nº 546/2007, de 11 de janeiro de 2007, no item 3, ressalta como objetivo do Pnep melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita dos alunos do 1º ciclo do ensino básico,⁵ em um período entre quatro a oito anos, por meio da “modificação das práticas docentes do ensino da língua”. O alvo da formação dos professores foram os conteúdos de língua portuguesa.

Comparando-se os dois programas de formação de professores, o Pnep e o Pnaic, estritamente no que se refere ao ensino do português, ambos têm como alvo melhorar os desempenhos de escolares do 1º ao 4º ano e do 1º ao 3º ano, respectivamente.

Em relação à estrutura hierárquica dos dois programas, observam-se muitas semelhanças. O Pnaic possui grandes atores institucionais que atuam na esfera nacional, estadual e municipal com a função de gerenciar, monitorar e supervisionar suas ações (Brasil. MEC, 2012d). A formação de professores é ofertada pelas Instituições de Ensino Superior (IES), definidas pelo MEC. As IES cabe gerir, ao nível acadêmico, o curso de formação de professores, fornecer suporte pedagógico, selecionar os “Formadores”, assegurar espaço físico e materiais adequados aos encontros presenciais de formação e certificar a formação, bem como apresentar relatórios sobre a execução do curso de formação.

Nas IES, os agentes de formação são: i) Coordenador-Geral; ii) Coordenador-Adjunto; iii) Supervisor; iv) Formador, selecionado pelo coordenador-geral a partir de seleção pública, responsável por ministrar, orientar e acompanhar a formação e avaliação de um grupo de até 25 “Orientadores de Estudo”.

Os agentes nas escolas da rede pública de ensino são: i) Orientador de Estudo (OE), professor efetivo da rede de ensino, escolhido por processo de seleção público, responsável por uma turma de até 25 professores alfabetizadores que atuem, preferencialmente, no mesmo ano escolar. O OE é o elemento chave e multiplicador das ações de formação em seu município e é desejável que tenha sido tutor no Programa Pró-Letramento. Cabe a ele ministrar, acompanhar e fazer registro da prática pedagógica, avaliar a frequência e a participação dos professores alfabetizadores; ii) Professor Alfabetizador, aqueles atuantes nos três primeiros anos do ensino fundamental e nas classes multisseriadas. Ambos os agentes são inscritos pela secretaria de educação.

No que se refere à estrutura do Pnep, verifica-se que foi composta pela Comissão Nacional de Acompanhamento (CNA), por Núcleos Regionais e Agrupamentos de Escolas. A CNA representava o núcleo central das ações, nomeada pelo Ministério da Educação (Portugal. MEC, 2007), sendo responsável pela concepção e o acompanhamento do programa, pela definição dos conteúdos e metodologias de formação, por promover a articulação entre as escolas de formação envolvidas e pela construção de materiais e atividades didáticas para o ensino da língua. A Comissão

⁵ O 1º ciclo compreende os quatro primeiros anos da educação básica, com a entrada da criança aos seis anos.

esteve articulada com os coordenadores Pnep de oito instituições de ensino superior onde se constituíram os primeiros Núcleos Regionais de Formação (NR). Cada NR tinha um “Coordenador”, nomeado pela própria instituição de ensino superior. Numa primeira etapa, a CNA promoveu ações de formação para estes coordenadores regionais. Os NR foram responsáveis pela formação dos Formadores Residentes (FR) e pelo acompanhamento e supervisão da formação dos professores alfabetizadores realizada por meio do FR em cada escola.

Os Agrupamentos de Escola⁶ (AE) aderiram livremente ao programa, selecionando um professor, o FR, para receber a formação no NR. Este deveria ser um professor efetivo e selecionado dentre os que tivessem se candidatado no respectivo agrupamento. A formação dos FR se estendeu durante um ano letivo. No ano seguinte ao da formação, cada FR ficava dispensado de atividades letivas e se responsabilizava por formar e acompanhar um grupo de 12 a 15 professores alfabetizadores.

A articulação entre o CNA e os NR se deu inicialmente por meio de seminários para organizar a estrutura e o funcionamento do Programa, bem como discutir a filosofia e os conteúdos da formação. Posteriormente, foram realizadas reuniões periódicas – anuais e bianuais – de acompanhamento, encontros nacionais de formação, visita aos núcleos de formação (AE e NR), relatórios de cada NR e construção de plataformas informatizadas para veiculação das produções regionais e dos materiais de formação (Sim-Sim, 2012).

Observa-se que, em relação à estrutura hierárquica, o Pnaic é mais complexo do que o Pnep, em função das dimensões regionais e do número de professores atingidos pelas ações. Em ambos os programas, as ações de formação são coordenadas e supervisionadas pela esfera governamental em conjunto com as IES, em que o elemento chave e multiplicador das ações de formação é um professor atuante nas escolas que multiplica a formação a seus pares: o OE, no caso do Pnaic, e o FR, no caso do Pnep. O coordenador das ações de formação nas IES, no caso do Pnaic é o “Formador”, ao passo que no Pnep, é o “Coordenador”.

Estratégias da formação dos programas

A formação de professores do Pnaic está organizada em torno de dois cursos:

- (1) Curso 1: destinado à capacitação do OE, é de responsabilidade do Formador, que se encontra na IES. O curso oferece um total de 200 horas de formação: 40 horas de curso inicial, 4 encontros de 24 horas, 24 horas de seminários e 40 horas de estudo e planejamento (Brasil. MEC, 2012a, p. 29).
- (2) Curso 2: destinado à capacitação do Professor Alfabetizador, ministrado pelo OE, nos municípios. O curso oferece um total de 120 horas de formação: 80 horas de curso presencial em 10 encontros (mensais) de 8 horas cada, 32 horas de atividades de estudo e

⁶ O Agrupamento de Escolas administra logística e pedagogicamente um conjunto de escolas da mesma área geográfica.

atividades extrassala e 8 horas de seminário (Brasil. MEC, 2012a, p. 30).

A formação do Pnep esteve organizada, de acordo com Sim-Sim (2012), em torno de três ações:

- (1) Ação C: dirigida à capacitação do FR, realizada no NR e apoiada pelos membros do CNA, em forma de oficinas presenciais, ocorria durante o ano letivo totalizando 80h/ano.
- (2) Ação B: dirigida à capacitação do FR, enquanto aprofundamento de temas, supervisão e apoio, realizada pelo/no NR, em forma de círculos de estudos, totalizavam 53h/ano. Esta ação tinha por propósito acompanhar e dar suporte à atuação do FR com seus pares junto às escolas.
- (3) Ação A⁷: dirigida à formação dos professores alfabetizadores, era realizada na própria escola, em sua maioria, e executada pelo FR. Com duração de 102h/ano presenciais, a Ação A era composta de 35h de oficinas temáticas, 30h de acompanhamento em sala de aula, 25h de planejamento e reflexão sobre a prática e 12h de participação em plenárias regionais organizadas pelo NR. Somavam-se a estas horas o trabalho autônomo e a participação do docente na plataforma de informática, totalizando 120h/ano.

No Pnep, os conteúdos dirigidos à Ação C e à Ação A eram de responsabilidade da CNA; já os conteúdos da Ação B (apoio ao FR) eram de responsabilidade do NR e escolhidos em função das demandas especificadas pelos próprios FR.

Nota-se grande semelhança em relação às duas estratégias de formação: o professor das escolas (OE/FR) recebe formação das IES e é responsável por transmiti-la aos professores alfabetizadores, seus pares. A formação deste agente multiplicador é de 200 horas para o OE, no caso do Pnaic, e de 113 horas para o FR, no caso do Pnep. O total de horas de formação do Professor Alfabetizador equivale nos dois programas: 120 horas. A forma como é feita a formação, em linhas gerais, também se equivale: cursos presenciais, seminários, reflexão e acompanhamento em sala de aula.

Os conteúdos de formação dos programas

⁷ A partir de 2008/2009, a Ação A foi decomposta em A1, dirigida aos professores do 1º ano de formação, e A2, dirigida aos professores que iniciavam o 2º ano de formação. A Ação A1, com duração de 71h, e a Ação 2, com duração de 30,5h.

⁸ Lembramos que neste artigo estarão descritos apenas os conteúdos relacionados ao ensino de língua portuguesa.

No Pnaic, os conteúdos dirigidos à formação do Professor Alfabetizador foram os mesmos destinados à formação do Orientador de Estudo. Tais conteúdos foram organizados em Cadernos de Formação⁸ e tiveram como base a experiência de formação do Pró-letramento, fundamentada em práticas do ideário construtivista, em que se considera que a criança se apropria do “Sistema de Escrita Alfabética a partir da interação com diferentes textos escritos em atividades significativas de leitura e produção de textos” (Brasil. MEC, 2012e, p. 17), percorrendo, por meio de hipóteses,

um caminho que vai desde a não compreensão de que a escrita representa os sons da fala até a percepção da relação grafema-fonema. De modo geral, o programa de formação continuada de professores busca associar “novas abordagens do ensino da língua” a “novas concepções de formação” de professores, e tem por objetivo final garantir aos educandos a apropriação do sistema de escrita dentro da perspectiva do letramento (Brasil. MEC, 2012b, p. 10). O material para a formação – cadernos de formação e jogos de alfabetização – foi desenvolvido pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (Ceel), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com a colaboração de onze instituições brasileiras de ensino superior.

Os conteúdos estão organizados em oito cadernos,⁹ com temáticas similares, mas com focos distintos de aprofundamento para atender à capacitação dos quatro grupos de professores: do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental e de classe multisseriada. Todos os professores recebem formação relativa a todos os conteúdos. Os cadernos versam sobre as seguintes temáticas:¹⁰ currículo, planejamento, funcionamento do sistema de escrita alfabética, ludicidade, gêneros textuais, projeto e sequência didática, avaliação e direitos de aprendizagem, avaliação no ciclo de alfabetização (Brasil. MEC, 2012a). Desses, os diretamente relacionados ao ensino da língua escrita são os que versam sobre o Sistema de Escrita (Unidade 3) e o de Gêneros Textuais (Unidade 5).

Em relação aos cadernos da Unidade 3, é ressaltada a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, sob a ótica da contribuição da teoria da Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro; Teberosky, 1986), com foco na aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (Morais, 2012) e suas relações com o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica e o aprendizado das correspondências grafema-fonema. A proposta da Unidade 3 é, ao longo dos três anos de escolarização, iniciar, aprofundar e consolidar os conhecimentos que permitam à criança ser capaz de “produzir e ler com autonomia textos de gêneros distintos” (Brasil. MEC, 2012c, p. 5).

Em relação ao Caderno 5, os conteúdos visam ao trabalho pedagógico com diferentes gêneros textuais, na perspectiva sociointeracionista, de modo a desenvolver no aluno a “capacidade de produção e compreensão de textos de gêneros orais e escritos” em conjunto com os diferentes componentes curriculares (Brasil. MEC, 2012d, p. 5). Por meio de relatos de experiências de ensino, são exploradas as diferentes formas de abordagem de gêneros textuais na sala de aula e estratégias de como ensinar a leitura.

No Pnep, os conteúdos das Ações A (dirigida aos Professores Alfabetizadores) e C (dirigida ao Formador Residente) eram semelhantes e incluíam temáticas obrigatórias, teóricas e práticas, sobre o ensino da língua materna. Os conteúdos da Ação A objetivaram especialmente a atualização e o aprofundamento dos professores em relação aos conhecimentos científicos e metodológicos do ensino de língua materna amparados pelas recentes investigações sobre o “desenvolvimento linguístico da criança e sobre as aprendizagens da língua no ciclo escolar” (Sim-Sim, 2012, p. 22).

⁹ Os cadernos com os conteúdos de formação encontram-se disponíveis no site do MEC: <http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>.

¹⁰ Os conteúdos aqui expressos estão minuciosamente especificados em cada um dos cadernos de formação, bem como os objetivos a serem alcançados pelo estudo de cada unidade. Faz-se notar que os objetivos de estudo são os mesmos para cada tipo de agrupamento de professores, o que difere é o nível de aprofundamento dos conteúdos para cada grupo, como já mencionado.

Conteúdos da Ação A:

- (a) Desenvolvimento da linguagem oral: o desenvolvimento da linguagem oral, o desenvolvimento do vocabulário nas crianças, o ensino do conhecimento explícito da língua.
- (b) O ensino da leitura: o ensino da decifração, o desenvolvimento da consciência fonológica, a aprendizagem de estratégias de compreensão, a formação de leitores e a literatura para a infância, a avaliação da leitura.
- (c) O ensino da expressão escrita: o processo de aprendizagem da escrita, a produção de diferentes gêneros de textos, a avaliação da expressão escrita.
- (d) A utilização do computador como recurso de aprendizagem da língua: uso de dispositivos tecnológicos e comunicativos, exploração e produção de materiais em formato eletrônico. (Sim-Sim, 2012, p. 21-22).

Em relação ao conteúdo do caderno *Ensino da leitura: a decifração*, o foco da abordagem recai sobre o que os professores precisam saber a respeito desse processo, em quais pilares se assenta o ensino (e o método de ensino) da decifração e as habilidades que são exigidas do aprendiz (o que é necessário que a criança conheça antes de aprender a decifrar). É foco do ensino da decifração: proporcionar contextos propícios à leitura e de acordo com o conhecimento da criança, desenvolver consciência fonológica, ensinar as correspondências grafema-fonema e os padrões ortográficos, desenvolver o reconhecimento automático de palavras frequentes e a expressão escrita.

O conteúdo sobre o ensino da leitura é complementado por outros dois cadernos: um dedicado à compreensão de textos e outro à avaliação da leitura. O dedicado à compreensão de textos aborda como conduzir as crianças da decifração à compreensão de textos por meio do ensino de estratégias de compreensão da leitura (antes, durante e após a leitura) e exemplifica as estratégias aplicadas à compreensão de alguns gêneros textuais.

O Pnep¹¹ apresenta ainda quatro cadernos destinados a abordar os conteúdos sobre o conhecimento da língua: desenvolvimento da consciência fonológica, desenvolvimento da consciência linguística, desenvolvimento da consciência lexical e percursos do desenvolvimento.

Semelhanças e diferenças entre os programas

Em nossa análise contrastiva encontramos vários aspectos semelhantes entre os dois programas de formação continuada de professores alfabetizadores. Ambos foram planejados para responder ao desafio de melhorar os desempenhos em língua portuguesa dos alunos (do 1º ao 3º ano no Brasil; do 1º ao 4º ano em Portugal), tendo como referência os índices de avaliação do Pisa. Em cada um dos programas, o Ministério da

¹¹ No Pnep, as ações desenvolvidas produziram materiais que orientaram o percurso formativo dos professores e se encontram disponíveis em <http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=188>.

Educação, em última instância, organizou, gerenciou e avaliou as ações de formação que tiveram como principal âncora as IES. Foram interlocutores e apoiadores os órgãos governamentais e as escolas de ensino básico. A participação das escolas nas ações de formação se deu voluntariamente. No caso de Portugal, a participação dos professores nessas ações foi garantida pela dispensa para as atividades de formação no 1º ano e pela dispensa total das atividades letivas quando, no ano seguinte, o professor (FR) se assumia como formador no respectivo agrupamento. O professor alfabetizador recebia formação, mas continuava em sua função na sala de aula. Já no caso do Brasil, tanto o Orientador de Estudo como o Professor Alfabetizador receberam bolsa-auxílio, mas não houve dispensa de carga horária.

A metodologia privilegiou a formação valendo-se de curso presencial para os docentes da educação básica que se responsabilizaram pela formação de seus pares, multiplicando, assim, as ações de formação. As IES, em ambos os casos, estiveram responsáveis pela formação dos professores, o que confirma seu papel crucial na divulgação e aplicação dos conhecimentos produzidos pela pesquisa científica. No caso brasileiro, os materiais para a formação foram previamente desenvolvidos por um conjunto de IES e posteriormente foram distribuídos pela instância superior mentora das ações, o que garantiu uniformidade de conteúdos. No caso de Portugal, os materiais foram produzidos a partir das ações de formação e serviram, concomitantemente, como base condutora para o estudo. A uniformidade de conteúdos foi assegurada pela CNA e reforçada pelos materiais de apoio aos programas que foram publicados: brochuras do Pnep¹².

A grande diferença encontrada entre os dois programas diz respeito à quantidade de horas destinada ao estudo de conteúdos específicos de língua portuguesa e ao referencial teórico adotado. O Professor Alfabetizador, tanto em Portugal como no Brasil, recebeu 120 horas de formação, mas, ao passo que em Portugal quase a totalidade das horas de formação foi destinada ao estudo de conteúdos linguísticos, no Brasil a carga horária esteve distribuída entre aspectos de currículo, planejamento e avaliação voltados ao ciclo de alfabetização. É verdade que o contexto sócio-histórico e cultural é distinto entre os dois países e as necessidades de formação acompanham essa diversidade. No caso do Pnaic, os conteúdos específicos de língua portuguesa estão concentrados no Caderno 3 (Sistema de Escrita Alfabética) e Caderno 5 (Gêneros Textuais). Foram destinadas a essas temáticas o total de 20 horas de formação. Com isso, observa-se, em relação ao Pnaic, que a formação linguística específica para que o professor possa atuar com maior segurança frente aos desafios de alfabetização ainda é muito pequena. Ainda está por acontecer a garantia, de fato, de uma formação robusta na área.

Além de a carga horária destinada ao aprofundamento do conteúdo específico de língua portuguesa ser bastante exígua no caso do Pnaic, em nossa análise fica evidente a diferença em relação à fundamentação teórica em que se apoia a formação dos professores alfabetizadores nos dois programas. Ao passo que em Portugal o referencial está ancorado pelos resultados de pesquisas científicas atuais no campo da leitura, com

¹² Durante a implementação dos programas foram circulando versões provisórias destas brochuras. O texto final destas reflete muitos dos contributos recebidos durante a formação dos FR.

ênfase sobre o que é e como ensinar a decifrar e a desenvolver a consciência fonológica, com destaque para o trabalho com a consciência fonêmica, o referencial teórico do Pnaic é o das teorias construtivistas, em que tais conhecimentos são tratados de maneira periférica e em que não figuram estratégias de trabalho com a consciência fonêmica. A ciência da leitura, entendida como o conjunto de contributos oriundos de várias ciências, nomeadamente da psicologia, da linguística e das neurociências, tem produzido farto material sobre como se aprende a ler, mas os conteúdos de formação do Pnaic parecem passar ao largo desses conhecimentos. Apesar de o conteúdo de formação do Caderno 3 introduzir propostas didáticas com atividades de consciência fonológica, amparado pelo fornecimento de jogos aos professores alfabetizadores, não se constatou fundamentação teórica consistente e sedimentada pelas mais recentes descobertas na área da leitura de modo a evidenciar ao professor que o ensino explícito e sistemático da consciência fonêmica e das correspondências grafema-fonema é um dos pilares dessa aprendizagem.

Considerações finais

Os conceitos reconhecidos pela comunidade acadêmica internacional em relação à alfabetização têm influenciado em mudanças nas políticas públicas de diversos países e subsidiado o planejamento de programas de formação de professores e de materiais didáticos para os aprendizes. No Brasil, a comunidade científica, nacional e internacional, se reuniu, a pedido da Câmara dos Deputados, e produziu um relatório em que consta larga revisão das principais teorias cognitivas da leitura com sugestões e implicações pedagógicas para a alfabetização, ressaltando a especificidade do ensino sistemático das correspondências grafema-fonema para facilitar a aprendizagem alfabética, em conjunto com a estimulação da consciência fonêmica (Brasil. Câmara dos Deputados, 2007).

Entretanto, o material didático para formação de professores do Pnaic não faz qualquer referência a esse documento, tampouco destaca a especificidade e a importância crucial do trabalho pedagógico com essas habilidades. Na atualidade, os avanços das neurociências também confirmaram que a aprendizagem da leitura ocorre com grandes mudanças no funcionamento do cérebro, em que a decodificação fonológica, subsidiada pelas habilidades de consciência fonêmica e pelo conhecimento das correspondências grafema-fonema, é a etapa chave dessa transformação (Dehaene, 2012).

Os conteúdos do programa brasileiro permanecem amparados pela teoria da psicogênese da língua escrita, eximindo-se de dar crédito às evidências da pesquisa científica no campo da leitura de que é preciso desenvolver um mecanismo eficiente de identificação de palavras escritas para que o leitor possa gerir com facilidade os processos de compreensão. Em contraste, o programa desenvolvido em Portugal apresenta, discute e toma como base estas evidências e, dessa forma, fornece aos professores

indicações claras de como modificar sua prática pedagógica em função desses conceitos científicos.

Consideramos que a competência dos professores em alfabetizar passa por incorporar os novos conhecimentos aportados pela pesquisa e que as IES, como representantes da comunidade científica, têm papel determinante. Nunca se soube tanto sobre como aprender a ler do que no momento atual. A ampliação e a renovação do conhecimento dos professores nesse campo devem resultar em mudanças das práticas em sala de aula e, por conseguinte, fazer prosperar o aprendizado da leitura dos alunos. A formação linguística do professor precisa ser aprofundada se queremos que os estudantes adquiram e desenvolvam competentemente o uso da língua materna.

Referências bibliográficas

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. *Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos*, relatório final. 2. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados/Coordenação de Publicações, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012a. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Apresentacao%20MIOLO.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012b. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Formacao_de_professores_MIOLO.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos: ano 3: unidade 3*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012c. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_3_Unidade_3_MIOLO.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: os diferentes textos em salas de alfabetização: ano 1: unidade 5*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012d. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_5_MIOLO.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012e. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_1_MIOLO.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 867, de 04 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, DF, 5 jul. 2012f. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2014.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2007.

CARAVOLAS, M.; DEFIOR, S.; MALKOVA, S. M.; HULME, C. Different patterns, but equivalent predictors, of growth in reading in consistent and inconsistent orthographies. *Psychological Science*, [Washington], v. 24, n. 8, p. 1398-1407, aug. 2013. Disponível em: <<http://pss.sagepub.com/content/24/8/1398.full.pdf+html>>.

CASTLES, A.; COLTHEART, M. Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, [Amsterdam], v. 91, n. 1, p. 77-111, feb. 2004.

DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso, 2012.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MORAIS, A. G. de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

NATIONAL READING PANEL. *Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Bethesda: National Institute of Child Health and Development, 2000.

PORTUGAL. Ministério da Educação (MEC). Despacho nº 546/2007. *Diário da República*, Lisboa, n. 8, 11 jan. 2007. Disponível em:

<https://www.si.ips.pt/ese_si/web_gessi_docs.download_file?p_name=F1383890547/pnep546_07.pdf>.

RAMALHO, G.; PADINHA, L. *Resultados do estudo internacional PISA 2003: primeiro relatório nacional*. [Lisboa]: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/portugal/resultados_pisa2003.pdf>.

SIM-SIM, I. *Desenvolvimento profissional no ensino da língua: contribuição do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP)*. Lisboa: Edições Colibri, 2012.

Recebido em 10 de agosto de 2015.

Solicitação de correções em 17 de dezembro de 2015.

Aprovado em 28 de dezembro de 2015.

Formação docente continuada, desenvolvimento de práticas pedagógicas em sala de aula e promoção da saúde do professor: relações necessárias*

Anselmo Lima
Dalvane Althaus

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/366113867>

* A base inicial desse estudo é a dissertação de mestrado de Dalvane Althaus, defendida em 2013 no Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Pato Branco, Paraná, Brasil. E-mail: selmolima@hotmail.com.

ⁱ Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Pato Branco, Paraná, Brasil. E-mail: selmolima@hotmail.com

ⁱⁱ Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

ⁱⁱⁱ Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Pato Branco, Paraná, Brasil. E-mail: dalvanea@gmail.com

^{iv} Doutoranda em Educação pela Universidade de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil.

Resumo

Apresenta uma análise dos resultados de uma ação de formação docente continuada em uma universidade pública brasileira. Objetiva apresentar e discutir relações que se revelaram necessárias entre a referida ação, o desenvolvimento de práticas pedagógicas em sala de aula e a promoção da saúde dos professores. A fundamentação teórico-metodológica tem caráter clínico, desenvolvimental e dialógico-argumentativo e lança mão do método da autoconfrontação simples e cruzada para abordagem de gestos profissionais docentes. Os resultados apontam para a necessidade de ações de formação docente continuada voltadas prioritariamente para o trabalho concreto em sala de aula, o que, além de permitir o desenvolvimento de práticas pedagógicas, possibilita a promoção da própria saúde do professor.

Palavras-chave: formação docente continuada; práticas pedagógicas; saúde do professor.

Abstract

Continuing education, development of teaching practices in the classroom and promotion of teachers' health: necessary relations

This article presents an analysis of the results of an action of teacher continuing education in a public Brazilian university. It presents and discusses relations that proved to be necessary between the aforementioned action, the development of classroom pedagogical practices and the promotion of teachers' health. Its theoretical and methodological foundations consist on a clinic, developmental and dialogic-argumentative character and employ the method of simple and crossed self-confrontation, in order to address professional teaching gestures. The results indicate the necessity of actions related to teachers' continuing education, focused primarily on the concrete classroom work, which, in addition to allowing the development of pedagogical practices, makes the promotion of teachers' health itself possible.

Keywords: continuing education; pedagogical practices; teacher's health.

Introdução

Desenvolvemos em um dos *campi* de uma universidade federal brasileira uma iniciativa de formação docente continuada que julgamos inovadora. Trata-se de um programa de trabalho que articula pesquisa e intervenção com o objetivo de realizar, em parceria com docentes e discentes, ações que permitam compreender suas práticas para transformá-las e, ao mesmo tempo, transformá-las para compreendê-las (Clot, 2008). Com base no pressuposto vigotskiano segundo o qual "é somente em movimento que um corpo mostra o que é" (Vygotsky, 1989, p. 74), entendemos que é somente em desenvolvimento que práticas docentes e discentes podem revelar o que são.

Assim, este texto tem como objetivos apresentar, analisar e discutir um trabalho que realizamos nesse sentido, em colaboração com professores e alunos do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Tendo como ponto de partida de nossas ações de pesquisa e intervenção problemas de relativa indisciplina enfrentados na sala de aula de informática por um professor, verificamos que essas dificuldades, de uma forma ou de outra, acabam por afetar todos os professores em sua saúde física e/ou mental, uma vez que uma das principais causas desses problemas – como confirmaremos adiante – encontra-se em limitações insuspeitas ligadas, em parte, aos recursos materiais de trabalho pedagógico em sala de aula, especialmente à mesa e ao computador do professor.

Nosso estudo indica que, embora diferentes professores possam empregar diferentes estratégias pedagógicas de compensação das

limitações materiais que encontram, com isso frequentemente resolvendo os já referidos problemas, não conseguem neutralizar a possibilidade de danos à saúde. Na abordagem dessa questão, empregando o método da autoconfrontação simples e cruzada (Clot; Faïta, 2000), nossa perspectiva teórico-metodológica em formação docente continuada é ao mesmo tempo clínica (Clot, 2004; 2008), desenvolvimental (Vygotsky, 1989) e dialógico-argumentativa (Bakhtin, 2003; Lima, 2013; 2010a), sendo para nós central o conceito de *gesto profissional* (Lima, 2013, 2010b).

Este texto se organiza em quatro partes. Na primeira, apresentamos nossos procedimentos metodológicos. Na segunda e na terceira, realizamos uma discussão acerca de nossa perspectiva teórico-metodológica. Na quarta, apresentamos, analisamos e discutimos nossos dados. Finalmente, com base no que precede, tecemos considerações finais sobre relações insuspeitas que identificamos entre formação docente continuada, desenvolvimento de práticas pedagógicas em sala de aula e promoção da saúde do professor.

1. Procedimentos metodológicos de autoconfrontação simples e cruzada

Esses procedimentos foram inicialmente desenvolvidos na França, pelo linguista Daniel Faïta (1997; 2007), e mais tarde empregados amplamente por pesquisadores da Equipe Clínica da Atividade, dirigida pelo psicólogo Yves Clot no *Conservatoire National des Arts et Métiers* (CNAM) de Paris (Clot, 2005; 2008; Clot, *et al.*, 2001). Como será possível constatar, são procedimentos metodológicos que se apoiam no uso específico da imagem de sujeitos em atividade de trabalho, com o objetivo de lhes proporcionar oportunidades de desenvolvimento profissional e de promoção da saúde individual e coletiva.

Utilizando esses procedimentos para atuar em parceria com o corpo docente do departamento de informática de uma universidade pública brasileira, em uma ação de formação docente continuada, procedemos de acordo com as seguintes etapas: 1) apresentação da proposta de ação e de seus objetivos aos professores; 2) obtenção de um mínimo de dois professores voluntários para representar o corpo docente do qual fazem parte; 3) visita a uma turma de alunos de cada um dos dois professores voluntários para apresentação da proposta e obtenção de autorizações de filmagem; 4) agendamento de dia e horário para observação de uma aula de cada professor voluntário pelos dois pesquisadores; 5) visita dos dois pesquisadores para observação da aula de cada um dos professores e anotação de informações descritivas a seu respeito; 6) reunião entre os dois pesquisadores para leitura, comparação e análise de suas notas descritivas; 7) construção de pontos de vista iniciais dos pesquisadores sobre as aulas dos professores com base nas notas descritivas; 8) reunião individual com cada um dos dois professores para apresentação e discussão das notas descritivas a respeito de suas aulas e ampliação conjunta dos pontos de vista iniciais dos pesquisadores; 9) agendamento de visita para filmagem

audiovisual de uma aula de cada um dos dois professores; 10) filmagem audiovisual de aulas e seleção de um trecho de até cinco minutos das aulas de cada um dos dois professores, ilustrando os pontos de vista construídos conjuntamente pelos pesquisadores e professores.

Posteriormente, dispendo dos trechos das aulas filmadas, convidamos os docentes a participar de diálogos e reflexões que ocorrem em três momentos. No primeiro, realizamos duas sessões de autoconfrontação simples: cada um dos dois professores, individualmente, na presença dos pesquisadores, tem a oportunidade de se observar no trecho do vídeo em que aparece realizando gestos profissionais e de se pronunciar a respeito deles, em três etapas sucessivas: 1) o professor observa o trecho de suas aulas; 2) o professor é convidado a descrever e a explicar o trecho observado; e 3) os pesquisadores levam adiante o diálogo com o professor.

No segundo momento, realizamos duas sessões de autoconfrontação cruzada. Cada uma delas consiste em quatro etapas: 1) o professor, na presença dos pesquisadores e de seu colega, observa o trecho de aula em que este realiza gestos profissionais; 2) o professor é convidado a descrever e a explicar o trecho de aula de seu colega; 3) os dois professores dialogam, argumentam e refletem como resultado de uma diferença de pontos de vista que se evidencia entre eles; e 4) os pesquisadores coordenam o diálogo, a argumentação e a reflexão.

Finalmente, no terceiro momento, dois documentários em vídeo (contendo trechos das aulas em que os gestos em questão são realizados e das sessões de autoconfrontação simples e cruzada) são editados, validados pelos professores e compartilhados com todo o corpo docente de seu departamento acadêmico de origem. A execução desses procedimentos segue todos os princípios de ética em pesquisas envolvendo seres humanos.

2. Gestos profissionais e seu desenvolvimento

Para explicar o que entendemos por gestos profissionais, é necessário abordar em primeiro lugar o problema dos instrumentos, sem os quais não há e não pode haver atividade humana (Vygotsky, 1996a; 1996b; Rabardel, 2002).

Todo instrumento corresponde a uma unidade constituída de duas partes que não podem ser separadas sem que o instrumento deixe de ser instrumento: uma é objetiva, material e "externa" ao sujeito trabalhador; a outra é subjetiva, psicológica e "interna" a esse mesmo sujeito. Em outras palavras, todo instrumento corresponde à unidade indissolúvel de artefatos – a parte instrumental objetiva – e significações ou sentidos funcionais – a parte instrumental subjetiva. Assim, no caso dos *instrumentos técnicos* (ou de trabalho), a parte objetiva corresponde a uma materialidade, seja ela qual for, e a parte subjetiva corresponde a certa dimensão do corpo humano. Já no caso dos *instrumentos semióticos* (ou psicológicos), especialmente no caso da linguagem verbal oral, de acordo com a linguística clássica, a

parte objetiva corresponde ao som, e a parte subjetiva, à sua significação/sentido (Lima, 2010b).

Gestos profissionais correspondem, portanto, justamente à parte corporal subjetiva dos instrumentos, os quais, em geral, na dependência dos gestos, já são e, paradoxalmente, devem constantemente se tornar, em circunstâncias relativamente estáveis, uma parte ou uma extensão do corpo do sujeito trabalhador adaptada a essas circunstâncias sempre relativamente estáveis nas quais ele inescapavelmente se encontra (Lima, 2010b; Jacomy, 1990). Trata-se aqui de desenvolvimento, isto é, de repetição dos instrumentos com recriação. Entretanto, nem sempre isso é possível e é por essa razão, dentre outras, que nos parece possível falar de insustentabilidade e sustentabilidade (Scotto; Carvalho; Guimarães, 2011) no desenvolvimento de gestos profissionais, o que traz sérias implicações não só para a formação continuada, mas também para a promoção da saúde individual e coletiva, como discutiremos a seguir.

3. Dialogismo, argumentação e desenvolvimento de gestos profissionais: uma perspectiva teórico-metodológica sobre a formação continuada e a saúde do professor

Os leitores já familiarizados com nossa perspectiva teórico-metodológica (cf. Lima, 2008; Lima, 2013; Lima, Althaus e Rodrigues, 2011) poderão avançar sem maiores prejuízos para o próximo item 4, em que realizamos nossas análises. Tendo em vista que essa perspectiva é para nós a mesma em diferentes ações de formação docente continuada, reproduzimos neste item 3 – com as necessárias alterações, adições e adaptações – parte de um de nossos textos mais recentes (cf. Lima, 2013).

No que diz respeito ao trabalho humano, sabemos que os gêneros, sejam eles de discurso (Bakhtin, 2003) ou de atividade (Clot, 2008; 2004), se constituem – em sua mobilidade e dinamicidade – de um lado de *repetição* e, ao mesmo tempo, de um lado de *recriação*, definindo-se como *formas ou tipos relativamente estáveis de gestos profissionais* (Bakhtin, 2003; Lima, 2010b). Todo sujeito trabalhador, portanto, ao falar e agir, repete gestos realizados anteriormente, por ele mesmo ou por outros. Além disso, todo sujeito trabalhador, ao repetir esses gestos, também os recria, adaptando-os às circunstâncias singulares e sempre novas referentes ao contexto (Bakhtin, 2003; Clot; Faïta, 2000; Lima, 2010b). A possibilidade de recriação de gestos profissionais é um dos fatores fundamentais de promoção e manutenção da saúde do trabalhador no (e fora do) trabalho (Lima, 2015).

Sabemos ainda – especialmente no que diz respeito à atividade de trabalho – que a recriação de gestos profissionais que se repetem exige engajamento, isto é, investimento de si por parte do sujeito trabalhador (Lima; Althaus; Rodrigues, 2011). Por diferentes razões, já amplamente registradas pela literatura no caso do trabalho docente na educação superior (Pimenta; Anastasiou, 2010; Carneiro, 2010; Teodoro; Vasconcelos, 2005; Veiga, 2010; Veiga; Viana, 2010), esse engajamento ou investimento de

si frequentemente diminui ao longo do tempo, o que, se não conduz o professor à pura e simples repetição de seus gestos profissionais, leva-o até muito próximo disso: este se desengaja, se desinveste, e, dessa forma, seus gestos se atrofiam, tornando-se disfuncionais e inadaptados às circunstâncias, ao contexto de trabalho de sala de aula (Freire, 1996). Nesse caso, além do processo de ensino-aprendizagem, *frequentemente a saúde do professor fica prejudicada*, conforme demonstraremos em nossas análises.

Uma vez que o ser humano é pleno de possibilidades não realizadas a cada instante (Vygotsky, 1996b), mesmo que haja engajamento, o sujeito trabalhador pode não perceber ou não tomar consciência da necessidade de adaptação de seus gestos profissionais a novas circunstâncias, resultando em sua repetição praticamente exata e tornando-os, da mesma forma, inadaptados e disfuncionais (Clot, 2008; Lima, 2010b), o que igualmente prejudicará sua saúde.

Uma das maneiras de contribuir para a continuidade do processo de recriação de gestos profissionais, provocando tomadas de consciência e/ou reengajamentos/reinvestimentos do professor, está em procedimentos metodológicos similares à autoconfrontação, nos quais o educador, como sujeito trabalhador, tem um contato social consigo mesmo (Vygotsky, 1996b; 1989; 2001), isto é, assume uma posição “fora de si” de onde se contempla, se percebe e, então, se dá conta – a partir daquilo que faz efetivamente em sua atividade – de suas possibilidades não realizadas; tem ainda a oportunidade de se reconhecer na atividade de seus colegas de trabalho e permite que estes se reconheçam em sua atividade (Clot, 2008; Lima; Althaus; Rodrigues, 2011).

Central nesses procedimentos metodológicos é a questão do diálogo – podendo ser compreendido ao mesmo tempo no sentido estrito de “comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face” e no sentido amplo de “toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (Bakhtin; Volochinov, 2002, p. 123) –, que se realiza por meio do intercâmbio de unidades denominadas enunciados, de forma que cada um deles, ao ser produzido pelo sujeito falante, responde a enunciados anteriores e, simultaneamente, antecipa enunciados posteriores (Bakhtin, 2003), estabelecendo relações dialógicas com eles (Bakhtin, 2005). É importante ressaltar, quanto a essas relações, que dois enunciados de falantes diferentes, produzidos em tempos e espaços diferentes, podem entrar em relação dialógica se entre eles houver alguma convergência de sentidos em razão do tratamento ou abordagem de um mesmo objeto, isto é, de um mesmo referente (Bakhtin, 2003).

Tendo isso em vista, quando aqui falamos em “dialogismo”, queremos enfatizar os seguintes momentos da mobilização do método da autoconfrontação simples e cruzada em ações de formação docente continuada: 1) aquele no qual o professor, ao ter sua aula filmada e ao ser observado pelas lentes da câmera, começa a observar a si mesmo com os olhos do outro (“o que poderão dizer do modo como conduzo minhas aulas?”), com isso *podendo alterar seu modo de agir, isto é, seus gestos profissionais*; 2) aquele no qual o professor, na sessão de autoconfrontação

simples, ao assistir ao trecho de sua aula pela primeira vez, tem a oportunidade de se observar como professor em um espaço e tempo que não são os da sala de aula: "O que pensam os pesquisadores a respeito do trecho de minha aula e o que posso lhes dizer em resposta? O que pensei de minha aula quando estava sendo filmada e o que posso pensar e dizer agora em resposta?"; 3) aquele no qual o trecho de aula do professor, na sessão de autoconfrontação cruzada, é apresentado a seu colega, que é então convidado a descrevê-lo e comentá-lo. Nesse último momento, as questões são de dois tipos, dependendo de cada um dos dois professores participantes: a) "o que poderei dizer a respeito do trecho de aula de meu colega e o que ele me responderá?"; b) "o que dirá meu colega sobre o trecho de minha aula, o que poderei responder e qual seria a relação entre tudo o que já foi dito?".

O dialogismo se manifesta nas situações de autoconfrontação especialmente por meio desse diálogo: os professores e os pesquisadores dialogam face a face, e os enunciados produzidos e trocados em diferentes espaços e tempos desse processo estabelecem relações dialógicas, pelo fato de tratarem do mesmo objeto.

Nossa experiência com o emprego do método da autoconfrontação simples e cruzada na abordagem da prática docente em ações de formação continuada tem mostrado que cada gesto realizado por um professor em sala de aula, no contato com os alunos, é resultado de uma decisão que ele toma, dentre outras possíveis (Práticas..., 2011a; 2011b). Nesse sentido, cada gesto docente corresponde a um *posicionamento* do professor a favor desse ou daquele modo de enfrentamento de sua realidade de trabalho, por entender que esse ou aquele seria o gesto mais *eficaz* – por atingir objetivos de ensino-aprendizagem – e mais *eficiente* – por economizar recursos e esforços, tanto de sua parte quanto da parte dos alunos.

Podemos afirmar que, nas sessões de autoconfrontação no âmbito de ações de formação docente continuada, ao ser solicitado a se pronunciar a respeito de seus gestos e/ou a respeito dos gestos de seu colega, o professor concebe projetos discursivos/enunciativos (Bakhtin, 2003) para se lançar em processos dialógicos (Bakhtin, 2005) nos quais apresenta argumentos para defender ou justificar seus encaminhamentos profissionais, isto é, tenta fazer com que seus parceiros de diálogo – os pesquisadores e/ou seu colega professor – compartilhem de suas opiniões. Logo, os enunciados produzidos pelos professores nessas condições são, como quaisquer outros, dotados de intencionalidades que se manifestam na materialidade linguística e que, evidentemente, não coincidem umas com as outras.

O papel do pesquisador em sessões de autoconfrontação empregadas como dispositivo de formação continuada de professores é o de um mediador do desenvolvimento docente que 1) busca identificar conflitos argumentativos provenientes dessa não coincidência e que, ao mesmo tempo, 2) se esforça para animar e mediar o diálogo de modo que diferentes pontos de vista possam avançar, desenvolver-se, com o objetivo de chegar – a partir de um mínimo de dois posicionamentos conflitantes, de dois enunciados cujas intenções não coincidem – a um terceiro ponto de vista

qualitativamente superior. Esse processo corresponde a uma síntese dialética de teses e antíteses (Buckingham *et al.*, 2011a; Buckingham *et al.*, 2011b) materializada em um novo enunciado, que – por sua vez – poderá, na seqüência, ser objeto de novas controvérsias envolvendo, por exemplo, outros professores nos espaços e tempos de reuniões pedagógicas.

Entendemos que o cultivo desse tipo de diálogo e reflexão no seio do coletivo de professores seja algo necessário não só para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, mas também para a promoção de sua saúde. Entretanto, isso não ocorre espontaneamente, tendo em vista as dificuldades do cotidiano de trabalho que levam os docentes, especialmente da educação superior, a certa “solidão” e “isolamento” (Pimenta; Anastasiou, 2010).

Assim, nosso objetivo em formação docente continuada é também criar espaços e tempos nos quais os educadores – considerados seus níveis de desenvolvimento reais em termos de suas concepções e práticas concretas atuais – tenham a oportunidade de realizar, com ajuda, aquilo que, sozinhos, têm dificuldade de efetuar, o que os leva a atuar em uma zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1989) que, se bem explorada, resulta em conversão de níveis de desenvolvimento potencial em níveis de desenvolvimento real: com isso, não só concepções, mas também – com elas – gestos profissionais podem avançar, desenvolver-se, com a manutenção e a promoção da saúde do professor.

4. Análise de dados

Apresentaremos e analisaremos a ação de formação docente continuada que desenvolvemos em parceria com o corpo docente do departamento acadêmico de informática, mais especificamente com os professores Roberto e Marcos (esses não são os seus nomes verdadeiros). Partimos da constatação inicial de que em aulas cujo objeto de ensino-aprendizagem é, por exemplo, a programação com o uso do computador, tende a se manifestar certa indisciplina discente, pois nos pareceu grande a chance de os alunos se dispersarem ao não conseguirem acompanhar as explicações do professor no todo ou em parte. A filmagem de um trecho da aula de cada professor em um laboratório de informática serviu de base para a execução dos procedimentos de autoconfrontação simples e cruzada, cujos resultados apresentamos e analisamos a seguir.

Diálogos em autoconfrontação simples: relações insuspeitas entre práticas pedagógicas em sala de aula e saúde do professor

Procurando respeitar a espontaneidade dos diálogos, adotamos as seguintes normas de transcrição, com base em Preti (2003): () – parênteses, para palavras ou segmentos não compreendidos; (xxx) – escrita entre parênteses, para hipótese do que se ouve; / – barra oblíqua, para truncamentos na fala; maiúscula, para entonação enfática; : – dois

pontos, para prolongamento; -- travessão, para silabação; ... – três pontos, para pausa; ((xxx)) – escrita entre dois parênteses, para comentários do transcritor; – xxx – escrita entre dois travessões, para digressão na sequência temática; [– colchete, para sobreposição de vozes; "" – aspas, para citações literais.

Diálogos com o professor Roberto

Em um primeiro momento do trabalho de autoconfrontação simples, o professor Roberto (PR) – na presença do pesquisador (P) – observa, descreve e explica o trecho de suas aulas a partir das imagens constantes das Figuras 1 e 2:

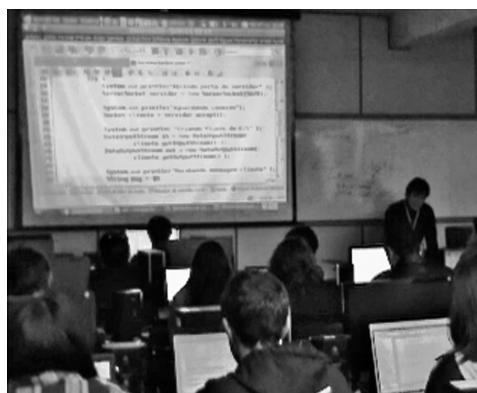


Figura 1 – O Professor Digita Inclinado

Fonte: Arquivos do Grupo de Pesquisa UTFPR/CNPq Linguagem, Atividade e Desenvolvimento Humano.



Figura 2 – O Professor Aponta na Tela

Fonte: Arquivos do Grupo de Pesquisa UTFPR/CNPq Linguagem, Atividade e Desenvolvimento Humano.

PR: Aqui eu tô digitando... como pode ver... é... na minha opinião tem um problema com os laboratórios de informática... TODOS... porque a MESA onde fica o computador do professor é baixa... ou seja... para mim, quando eu tenho que falar uma grande quan/quando eu tenho que digitar uma grande quantidade de código... eu tenho que sentar, então eu fico... assi/assim assim eu não consigo ver a turma, fico... na frente do computador... SOLUção para isso... cara, ahn ((risos))... seria comprar bancadas para o professor colocar o *notebook*... e ficar de pé... digitando... seria uma solução pra aula de informática... pra você não... porque enquanto... aqui ainda eu tô digitando pouco, então tô meio::... não, não tô sentado::

[

P: Tá inclinado?

PR: Inclinado, mas... quando se tem que digitar uma grande quantidade, não:: tem escapatória, você tem que sentar aLI::... e digitar...

Ao se observar em atividade de digitação, ressaltando antes de tudo que essa é sua opinião, o professor indica que podemos ver um problema com *todos* os laboratórios de informática, isto é, o fato de a mesa onde fica o computador do professor ser baixa. Com base nas palavras do docente e em nossa perspectiva analítica, compreende-se que existe a dificuldade de o professor conciliar duas atividades – a de digitação e a de dar aula, de

fazer uma exposição –, as quais são conflituosas em função de a referida mesa do professor ser baixa. A primeira atividade deve servir de meio ou instrumento principal para a realização da segunda. Entretanto, de acordo com o professor, nas condições materiais do laboratório de informática em que trabalha, a atividade de digitação, especialmente quando se trata de “uma grande quantidade de código”, exige que ele esteja sentado (“eu tenho que sentar”), enquanto a atividade de dar aula exige que ele esteja em pé (“eu não consigo ver a turma”, “fico... na frente do computador”).

Diante do problema apontado, o docente propõe – rindo – que uma “solução [...] seria comprar bancadas para o professor colocar o *notebook*... e ficar de pé... digitando”. De nosso ponto de vista, o riso do educador diz respeito à sua descrença em relação à possibilidade de haver investimentos na melhoria de suas condições imediatas de trabalho. Acreditamos que essa descrença – que se manifesta na forma desse riso – faça parte de uma descrença mais ampla na possibilidade de haver investimentos mais substanciais na educação em geral, em nível municipal, estadual ou nacional.

O professor, aparentando – por meio de suas hesitações e dificuldade de expressão – estar tomando consciência do que acontece em sua prática pedagógica no exato momento em que se observa no vídeo, tenta explicar que, diante da ausência de bancadas, que podem ser aqui entendidas como mesas mais altas, a solução que ele encontra quando precisa digitar “pouco” é digitar inclinado: “eu tô digitando pouco, então tô meio:::... não, não tô sentado:::”.

O pesquisador o auxilia com a pergunta: “tá inclinado?”, à qual ele responde afirmativamente: “[tô] inclinado”. Entretanto, faz a seguinte ressalva: “mas... quando se tem que digitar uma grande quantidade, não:: tem escapatória, você tem que sentar aLI:::... e digitar”. Verifica-se que o professor, inclinando-se, compensa com seu próprio corpo a ausência de uma mesa mais alta, que lhe permitiria digitar em pé. Contudo, quando precisa digitar uma grande quantidade de código, sua única alternativa é sentar-se, pois do contrário teria de permanecer inclinado por um longo período; o que em curto prazo lhe produziria desconforto e em longo prazo lhe causaria danos à coluna, prejudicando sua saúde física (Cardoso *et al.*, 2009).

O professor Roberto parece, enfim, fazer todos os esforços possíveis para permanecer em pé e priorizar a garantia da qualidade do ensino-aprendizagem de seus alunos, mesmo que isso possa lhe prejudicar a saúde física. Desse modo, ainda que nesse contexto seja benéfico para o desenvolvimento discente, o gesto profissional de digitar inclinado nos parece *insustentável* para o docente (Mango, *et al.*, 2012).

Diálogos com o professor Marcos

Em um segundo momento do trabalho de autoconfrontação simples, é o professor Marcos (PM) que observa, descreve e explica o trecho de suas aulas na presença do pesquisador (P), a partir das imagens constantes das Figuras 3 e 4:



Figura 3 – Professor Digita Sentado

Fonte: Arquivos do Grupo de Pesquisa UTFPR/CNPq Linguagem, Atividade e Desenvolvimento Humano.



Figura 4 – O Professor Explica Sentado

Fonte: Arquivos do Grupo de Pesquisa UTFPR/CNPq Linguagem, Atividade e Desenvolvimento Humano.

PM: É... olhando assim... se tu for ver... é: tá abstrato porque eu seleciono uma, uma parte... e eu não fico mostrando bem certinho, né?... Eu selecionei o todo... mas não fui mostrando, eu podia ter selecionado cada... cada pequena parte... então eu tô falando... mas eu não tô de fato mostrando... o:..... local ali, o... vamos supor... eu poderia ter selecionado, ah, só... só esse primeiro tópico... ou só a segunda linha... então... esse é um aspecto falho que eu poderia ter... feito de uma forma melhor...

P: Ah... você acha?

PM: Aham, selecionado... porque da, da forma como eu estou falando... tá tudo selecionado... às vezes o aluno... ele fica perdido... poderia ter selecionado cada... palavrinha que eu ia falando... [...] esse momento era um momento em que agora está selecionado, por exemplo eu poderia ter levantado... né? E ido aqui e falar "ó, neste local aqui está a plaquinha de rede, neste local...".

[

P: Ah, indicar...

PM: Indicar de uma forma melhor... né?... Lógico que a gente acaba não fazendo isso muitas vezes. Por quê? Levanta, senta, levanta, senta e:::... acaba... tendo... se for fazer isso a cada... mas é uma coisa que a gente tinha que pensar... talvez uma forma de melhorar isso... é ter sempre aquele apontador... né?

P: O "lêiserzinho"?

PM: E... porque daí você está... sentado e você consegue apontar... não precisa ficar se deslocando tanto...

Ao se observar em atividade, semelhantemente a seu colega, o professor Marcos, fazendo alusão ao "ver" com "se tu for ver", ressalta o caráter "abstrato" e "falho" do tipo de gesto profissional que está realizando: "tá abstrato porque eu seleciono uma, uma parte... e eu não fico mostrando bem certinho, né?". Então, considerando outra possibilidade de execução do que acaba de se ver realizando no vídeo, diz: "eu podia ter selecionado cada... cada pequena parte". E conclui: "esse é um aspecto falho que eu poderia ter... feito de uma forma melhor". Continuando com suas reflexões, o professor comenta a respeito de possíveis consequências de seu gesto para os alunos: "às vezes o aluno... ele fica perdido". É nesse momento, claramente tomando consciência de que é necessário evitar esse tipo de prejuízo aos alunos, que o professor começa a ponderar o que poderia ter feito e, com isso, também o que poderia fazer de modo diferente. Assim,

conclui que a alternativa seria levantar-se: "eu poderia ter levantado... né? E ido aqui [à tela] e falar 'ó, neste local aqui está a plaquinha de rede, neste local [está este outro elemento, etc.]".

O professor explica que o motivo de não se levantar logo de início é "lógico", pois é desgastante a prática do "levanta, senta, levanta, senta". Assim, acaba sendo levado a permanecer sentado enquanto digita e dá sua aula. Se fosse se levantar e se sentar a cada instante, do ponto de vista da preservação de sua saúde física, seu gesto profissional acabaria por se tornar *insustentável*. Entretanto, incluindo o pesquisador em seu coletivo de trabalho por meio do pronome "a gente", o professor afirma que essa "é uma coisa que a gente tinha que pensar [juntos]" e sugere que "talvez uma forma de melhorar isso" seria "ter sempre [em mãos] aquele apontador" ou, nas palavras do próprio pesquisador, um "lêiserzinho". Nesse caso, com o uso desse recurso técnico, o professor poderia ficar "sentado", conseguiria "apontar [na tela]" e não precisaria "ficar se deslocando tanto".

Assim, contrariamente a seu colega, o professor Marcos parece fazer todos os esforços possíveis para permanecer sentado, mesmo que isso possa prejudicar o ensino-aprendizagem de seus alunos. Desse modo, ainda que seja útil para a preservação da saúde física do professor, o gesto profissional de digitar sentado nos parece *insustentável* tanto para os discentes, que podem ter seu processo de ensino-aprendizagem prejudicado, quanto para o docente, que acaba tendo de lidar com dispersões e certa indisciplina dos alunos, o que, no fim das contas, mesmo que em longo prazo, acaba por lhe comprometer a saúde mental (Andrade; Cardoso, 2012; Lima; Lima-Filho, 2009; Gasparini; Barreto; Assunção, 2006).

Identificado o problema, vejamos como se dá sua abordagem em alguns momentos-chave das sessões de autoconfrontação cruzada.

Diálogos em autoconfrontação cruzada: dar aulas digitando em pé, inclinado ou sentado?

Em um primeiro momento, o professor Marcos observa, descreve e explica o trecho das aulas do professor Roberto, na presença deste último e do pesquisador:

PM: Eu... se eu for pensar... em momento algum, é:: chamei os alunos para participarem da aula ou fiz perguntas para os alunos. O:: Roberto já: já duas ou três vezes ele... chamou os alunos para participar da aula... então... é:: um aspecto positivo, ele traz... os alunos para... participar da aula dele... é:: questões de coisas que eu por exemplo... todo momento ele estava ali no quadro... apontando:: o conteúdo, que eu acho isso vantajoso, então ele fazia ele o comando e:: apontava isso para eles, então assim... eu acho... eu, como... um aluno ali, eu estaria entendendo perfeitamente porque a cada... ação que ele fez... ele... explicou, parou, deu o exemplo, não foi... digitado várias e várias e várias linhas para depois tentar explicar... então... para cada ação que estava sendo feita existia... uma, uma explicação... não era um bloco longo de informações que poderiam se perder... era um bloco pequeno de informação e a partir daí tem uma

explicação para cada bloco de, de... informação que foi digitado... que foi informado para o aluno... basicamente essa é:: a ideia que eu tenho...

Como é possível perceber, em um processo dialógico-argumentativo no qual mobiliza seus enunciados produzidos na sessão de autoconfrontação simples, o professor Marcos estabelece comparações em relação à sua prática pedagógica, ressaltando e elogiando aspectos da aula de seu colega que não se verificam em sua própria aula. Por exemplo: "ele traz... os alunos para... participar da aula dele", "é:: um aspecto positivo", "todo momento ele estava ali no quadro... apontando:: o conteúdo", "eu acho isso vantajoso", "ele fazia [...] o comando e:: apontava isso para eles [os alunos]", "eu, como... um aluno ali, eu estaria entendendo perfeitamente", etc.

Entre os dois professores desenvolve-se então um processo de reflexão a respeito de suas condições de trabalho pedagógico em sala de aula e das diferentes maneiras como respondem a elas. O problema levantado nas sessões de autoconfrontação simples vem dialogicamente à tona e é rediscutido, com destaque para o fato de a mesa em que fica o computador do professor ser baixa e para as diferentes soluções implementadas pelos docentes, com suas consequências para a saúde individual e coletiva. Desse processo de reflexão vale ressaltar o seguinte trecho de diálogo:

PM: É... o problema que eu falo de digitar inclinado, né?... Você não vai ficar três aulas...

PR: ()

PM: Digitando inclinado, né?... Vamos concordar que ficar três aulas inclinado sobre o computador... quatro ou cinco vezes por semana ((risos))...

PR: Não, e outra, eu percebo assim... é porque... não é uma posição confortável para o professor... então... a gente não tem aquela fluência para digitar... e coisa...

[

PM: Você não tem o apoio... você não tem nada...

PR: É o apoio... o *mouse* do lado... e coisa... e () ficar inclinado, eu acredito... na minha opinião, é a pior situação, ou, ou digita sentado... assim... para, para o professor conseguir... ou sentado... ou se tivesse um esquema de pé... inclinado... sei lá... o professor é assim ó, você tá em uma posição que: não é agradável para ti... então de repente você vai querer terminar rápido, digitar rapidinho para voltar e sentar torto ou de pé e tal e... quem acaba prejudicado também é o:... aluno...

Observa-se que os docentes entram em relativa controvérsia, engajando-se em processos argumentativos com o objetivo de defender seus posicionamentos e práticas pedagógicas iniciais. O professor Roberto, em diálogo direto com o pesquisador, vinha apresentando seu ponto de vista em relação ao gesto de digitar inclinado quando o professor Marcos se manifestou *argumentando* contra essa possibilidade: "o problema que eu falo de digitar inclinado" é que "você não vai ficar três aulas digitando inclinado" e "vamos concordar que ficar três aulas inclinado sobre o computador... quatro ou cinco vezes por semana ((risos))... [só pode trazer sérias consequências para sua saúde física]".

Diferentemente do riso inicial do professor Roberto, que manifestou dessa forma sua descrença em possíveis investimentos na melhoria imediata

de suas condições de trabalho pedagógico, o riso do professor Marcos parece indicar um processo no qual trata com humor a disposição de seu colega para digitar inclinado, mesmo que isso signifique prejuízos para a saúde física.

O professor Roberto, por sua vez, querendo demonstrar que não está excessivamente apegado a seu ponto de vista inicial, concorda com o colega: “não é uma posição confortável para o professor”, e nela “a gente não tem aquela fluência para digitar”. Então começa a considerar outras possibilidades, sem se convencer, como se oscilasse em seu discurso entre duas delas, não conseguindo resolver o conflito entre elas existente: “ficar inclinado, eu acredito... na minha opinião é a pior situação”, “ou digita sentado... assim... para o professor conseguir... [digitar]”, “ou se tivesse um esquema de pé... inclinado... sei lá...”.

Finalmente, esteja em pé, inclinado ou sentado, o professor Roberto – com a concordância de seu colega Marcos – afirma que o docente se encontra “em uma posição que não é agradável” e “de repente [...] vai querer terminar rápido... digitar rapidinho para voltar e sentar torto ou de pé e tal”. Afirma, ainda, sempre mediante a anuência de seu colega, que, no fim das contas, além do professor, “quem acaba prejudicado também é o... aluno”.

Considerações finais

De um lado, para o professor de informática, nas condições em que desenvolve seu trabalho pedagógico, digitar inclinado, quando a quantidade de código a ser digitada é baixa, permite que o docente não perca o contato com os alunos por não estar totalmente isolado atrás da tela de seu computador, alternando “sentar” e “levantar” apenas quando é grande a quantidade de código a ser digitada. Como pudemos constatar, esse gesto profissional docente permite amenizar o problema da perda de contato com os alunos durante o processo de digitação. Há, portanto, nesse caso, ganho para o professor e seus alunos em termos de ensino-aprendizagem, mas perda para o professor em razão dos impactos que podem ser causados à sua saúde, ainda que em longo prazo. Vale lembrar as palavras do professor Marcos: “ficar três aulas inclinado sobre o computador, quatro ou cinco vezes por semana, [só pode trazer sérias consequências para sua saúde física]”.

De outro lado, digitar sentado evita problemas que poderiam ser causados à saúde do professor, mas produz relativa perda de contato entre o docente e os alunos durante as aulas, uma vez que o professor se encontra praticamente isolado atrás da tela de seu computador, o que leva os alunos a ficarem “perdidos”, dispersos e “indisciplinados”, apresentando problemas de ensino-aprendizagem em virtude da impossibilidade de acompanhar de forma mais proveitosa as explicações. Nesse caso, há ganho para o professor, que consegue preservar sua saúde, mas perda para o professor e seus alunos em termos de ensino-aprendizagem, uma vez que estes últimos não conseguem acompanhar as aulas com maior interesse.

Vale lembrar as palavras do professor Roberto: “quem acaba prejudicado *também* é o aluno”.

Desse modo, podemos resumir esquematicamente parte de nossos resultados da seguinte forma: 1) sentado, o professor de informática digita com facilidade e conforto e, assim, preserva sua saúde física, mas perde um contato mais próximo com os alunos, que – até certo ponto entregues a si mesmos – se perdem na indisciplina; 2) em pé ou inclinado, o professor digita com dificuldade e desconforto e, assim, prejudica sua saúde física, mas ganha um contato mais próximo com os alunos, que – acompanhados mais de perto pelo professor – tendem a se manter na disciplina.

É possível perceber com isso a que ponto os docentes se esforçam para incorporar a si a própria mesa e o computador, buscando fazer com que seus próprios corpos, em uma unidade com esses artefatos, se constituam como instrumentos semióticos híbridos de ação educativa sobre os alunos. A unidade artefactual corpo-mesa-computador corresponde aqui à parte instrumental objetiva, material e “externa” ao sujeito trabalhador. A funcionalidade indissolúvel e inseparável dessa unidade corresponde, por sua vez e ao mesmo tempo, à parte subjetiva, psicológica e “interna” ao sujeito trabalhador. Esses instrumentos semióticos híbridos correspondem, portanto, em sua totalidade *não mecânica* (Bakhtin, 2003), à unidade indissolúvel dos referidos artefatos – a parte instrumental objetiva – e de suas significações ou sentidos funcionais em situação – a parte instrumental subjetiva.

O gesto profissional, entretanto, não corresponde a um fenômeno dado e acabado, que a nós só restaria aqui identificar e descrever. Corresponde antes a um fenômeno vivo e, portanto, a um fenômeno que – sendo favoráveis as condições de sua realização – *se desenvolve*. O gesto profissional corresponde à parte subjetiva do instrumento, o qual, na dependência e em unidade com o gesto, já é e, paradoxalmente, deve sempre se tornar, em circunstâncias relativamente estáveis, uma parte ou uma extensão do corpo do sujeito adaptada a essas circunstâncias nas quais o trabalhador inescapavelmente se encontra (Lima, 2010b; Jacomy, 1990). Esse fenômeno corresponde a um processo de desenvolvimento, isto é, de repetição de um instrumento inseparavelmente de sua recriação.

Contudo, conforme ressaltamos em nossa parte teórica, nem sempre é possível que os sujeitos levem adiante esse processo de desenvolvimento. Tal é o caso dos professores Roberto e Marcos. O primeiro, buscando preservar sua saúde física, permanece sentado para digitar, perdendo relativamente o contato com seus alunos, que, por sua vez, se perdem em relativa indisciplina; isto pode lhe trazer frustrações que, em curto, médio ou longo prazo, poderão prejudicar até mesmo sua saúde mental. O segundo, buscando acima de tudo resguardar possíveis resultados educacionais, ao inclinar-se para digitar, acaba por comprometer, de certa forma, sua saúde física, ainda que mantenha total contato com seus alunos e, com isso, resguarde sua saúde mental ao evitar problemas com indisciplina. Com base nessas considerações, podemos afirmar que se trata de dois gestos profissionais docentes *insustentáveis*. Verificamos, com isso, a que ponto a

sustentabilidade de gestos profissionais e a manutenção da saúde individual e coletiva no trabalho dependem justamente da possibilidade de o sujeito trabalhador constantemente se repetir com recriação.

Como pudemos constatar anteriormente, embora não tenhamos em um primeiro momento ressaltado esse aspecto em nossas análises, tanto o professor Roberto quanto o professor Marcos tentaram apontar alternativas para saída desse impasse. Para o primeiro: "SOLUÇÃO para isso... cara, ahn ((risos))... seria comprar bancadas para o professor colocar o *notebook*... e ficar de pé... digitando seria uma solução pra aula de informática". Para o segundo: "talvez uma forma de melhorar isso... é ter sempre aquele apontador". De qualquer forma, verifica-se nas soluções propostas pelos professores que seus posicionamentos iniciais permanecem: respectivamente, dar aula digitando em pé para primeiramente manter o contato com os alunos (compra e uso de bancadas) e dar aula digitando sentado para primeiramente poupar-se do desgaste de estar em pé ou inclinado (uso frequente de um "apontador").

Em reuniões pedagógicas que trataram dessa questão com a participação ativa não só dos professores Roberto e Marcos, mas de todo o coletivo de professores do departamento de informática e dos demais departamentos da universidade (um total aproximado de 300 docentes), concluímos coletivamente que, independentemente de se tratar da aula de informática ou de qualquer outra aula, para manter o contato com os alunos, a atividade docente exige que o professor esteja, na maior parte do tempo, em pé.

Nas reuniões pedagógicas, desenvolveram-se discussões sobre como a mesa do professor poderia ser adaptada para servir a tal propósito. Essas discussões ocorreram, portanto, justamente com o intuito de orientar o esforço de tornar sustentáveis para os dois professores (e para todos os demais) gestos profissionais docentes que coletivamente identificamos como insustentáveis e prejudiciais à saúde. Em contato mais próximo com os professores Roberto e Marcos, foi desenvolvido e está em fase de teste um protótipo de mesa regulável para apoio do computador, permitindo ao docente não só digitar confortavelmente em pé enquanto dá aulas e interage com os alunos, mas também deslocar-se pela sala de aula, levando consigo a mesa e o computador, conforme a necessidade. Estamos trabalhando para tentar garantir o deslocamento seguro da mesa pela sala, ao mesmo tempo que tentamos resolver o problema dos cabos do computador, que poderiam restringir a necessária mobilidade.

Percebemos, com isso, como aspectos coletivos e individuais das práticas pedagógicas e da saúde do professor de informática – bem como de qualquer outro professor que possa fazer uso semelhante de uma mesa e de um computador em suas aulas – estão em jogo nesse desenvolvimento subjetivo ora impossível, ora possível, ora impedido, ora liberado. Tal desenvolvimento corresponde a um movimento contínuo de oscilação que vai constantemente – quando não está impedido – da insustentabilidade à sustentabilidade e da sustentabilidade à insustentabilidade de gestos profissionais docentes: é o caso do fenômeno de "levanta, senta, levanta, senta" do qual nos fala o professor Marcos.

Essa oscilação entre o gesto de sentar-se para digitar e o de levantar-se para dar aula – se não for interrompida e se for levada pelo sujeito à sua última consequência – resulta em um curto-circuito (Vygotsky, 1999) que leva o professor ao gesto profissional docente de inclinar-se para dar aula enquanto digita. Em outras palavras, por meio de uma atividade reguladora (Lima, 2010b), o professor – como sujeito trabalhador – promove a fusão entre duas atividades rivais, das quais resulta uma terceira. No entanto, esse novo gesto, na ausência de uma contrapartida vinda dos artefatos em questão (mesa e computador) na forma de flexibilidade de veiculação pelo corpo, torna-se tão ou mais insustentável, pois sua sustentabilidade passa a depender inteiramente do corpo do sujeito trabalhador, que acaba por ter de pagar sozinho – com sua saúde – o preço de sua inovação, isto é, o preço da mediação e da resolução do conflito entre as atividades de levantar e sentar.

Essa proposta de formação docente continuada, a partir de uma perspectiva ao mesmo tempo clínica, desenvolvimental e dialógico-argumentativa focada em gestos profissionais docentes efetivamente realizados em sala de aula, permite, assim, a investigação e o tratamento das condições de trabalho do professor para promoção tanto da melhoria de suas práticas pedagógicas quanto da saúde individual e coletiva em parceria com os próprios professores (Althaus, 2013). É fundamentalmente isso que marca a identidade desse método de trabalho: desde o início, confere autoridade e constitui também os próprios professores como especialistas na análise e na transformação de suas atividades e instrumentos. Isso se mostra necessário, uma vez que são eles os que sentem no corpo e na mente os impactos de seu próprio trabalho pedagógico, dentro ou fora da sala de aula.

Referências bibliográficas

ALTHAUS, D. *Complexidade e relevância de um gesto profissional docente aparentemente simples*. 2013. 200 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2013.

ANDRADE, P. S. de; CARDOSO, T. A. de O. Prazer e dor na docência: revisão bibliográfica sobre a síndrome de Burnout. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 129-140, 2012.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais no método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BUCKINGHAM, W. et al. A realidade é um processo histórico: Georg Hegel (1770-1831). In: BURNHAM, D.; BUCKINGHAM, W. *O livro da filosofia: as grandes ideias de todos os tempos*. Trad. Douglas Kim. São Paulo: Globo, 2011a. p. 178-185.

BUCKINGHAM, W. et al. A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história da luta de classes: Karl Marx (1818-1883). In: BURNHAM, D.; BUCKINGHAM, W. *O livro da filosofia: as grandes ideias de todos os tempos*. Trad. Douglas Kim. São Paulo: Globo, 2011b. p. 196-203.

CARDOSO, J. P.; RIBEIRO, I. Q. B.; ARAÚJO, T. M.; CARVALHO, F. M.; REIS, E. J. F. B. Prevalência de dor musculoesquelética em professores. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, São Paulo, v. 12. n. 4, p. 604-614, 2009.

CARNEIRO, M. H. S. Trabalho docente e saberes experienciais. In: VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. (Orgs.). *Docentes para a educação superior: processos formativos*. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 101-113.

CLOT, Y. *La fonction psychologique du travail*. Paris: Puf, 2004.

CLOT, Y. L'autoconfrontation croisée en analyse du travail: l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. In: FILLIETTAZ, L.; BRONCKART, J. P. (Eds.). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail: concepts, méthodes et applications*. Peeters: Louvain-laneuve, 2005.

CLOT, Y. *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: Puf, 2008.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Genre et styles en analyse du travail. Concept et méthodes. *Travailler: Revue Internationale de Psychopathologie et de Psychodynamique du Travail*, Paris, n. 4, p. 7-42, 2000.

CLOT, Y.; FAÏTA, D.; FERNANDES, G.; SCHELLER, L. Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, Paris, n. 146, p. 17-25, 2001.

FAÏTA, D. La conduite du TGV: exercices de styles. *Champs Visuels*, Paris, n. 6, p. 123-129, 1997.

FAÏTA, D. L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité. *Activités*, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 3-15, 2007.

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

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. Prevalência de transtornos mentais comuns em professores da rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 12, p. 2679-2691, 2006.

JACOMY, B. *Une histoire des techniques*. Paris: Le Seuil, 1990.

LIMA, A. P. de. Visitas técnicas e autoconfrontações: a descoberta da atividade do professor na atividade do aluno. *Veredas on-line*, Juiz de Fora, v. 1, p. 5-21, 2008.

LIMA, A. P. de. Educação profissional e interação verbal: discussão, argumentação e discurso. *Linha d'água*, São Paulo, v. 23, n. 1, 2010a.

LIMA, A. P. de. *Visitas técnicas: interação escola-empresa*. Curitiba: CRV, 2010b.

LIMA, A. P. de. Dialogismo, argumentação e desenvolvimento humano: uma abordagem de gestos profissionais docentes por meio do método da autoconfrontação. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 8, n. 1, 2013.

LIMA, A. P. de. Desenvolvimento da afetividade, das emoções e dos sentimentos humanos no (e fora do) trabalho: uma questão de saúde coletiva e segurança pública. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 869-876, 2015.

LIMA, A. P. de; ALTHAUS, D.; RODRIGUES, C. L. S. Formação docente continuada e desenvolvimento do protagonismo discente na universidade: faces de uma mesma moeda. *Synergismus Scientifica*, Pato Branco, v. 6, n. 1, 2011.

LIMA, M. F. E. M.; LIMA-FILHO, D. de O. Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. *Ciências & Cognição*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 62-82, 2009.

MANGO, M. S. M.; CARILHO, M. K.; DRABOVSKI, B.; JOUCOSKI, E.; GARCIA, M. C.; GOMES, A. R. S. Análise dos sintomas osteomusculares de professores do ensino fundamental em Matinhos (PR). *Fisioterapia em Movimento*, Curitiba, v. 25, n. 4, p. 785-794, 2012.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PRÁTICAS docentes: dialogar, compartilhar e refletir [gravação de vídeo]. Produção: Anselmo Pereira Lima; Dalvane Althaus, Marcelo Zanetti, Robison Cris Brito. Pato Branco: UTFPR, 2011a. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=J1B2KnVUDCY>>.

PRÁTICAS docentes: dialogar, compartilhar e refletir [gravação de vídeo]. Produção: Anselmo Pereira Lima; Dalvane Althaus, Marcelo Zanetti, Robison Cris Brito. Pato Branco: UTFPR, 2011b. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=umyPiho_2xE>.

PRETI, D. (Org.). *Análise de textos orais*. 6. ed. São Paulo: Humanitas Publicações, 2003.

RABARDEL, P. Le langage comme instrument? Éléments pour une théorie instrumentale étendue. In: CLOT, Y. (Ed.). *Avec Vygotsky*. 2^e éd. Paris: La Dispute, 2002. p. 265-289.

SCOTTO, G.; CARVALHO, I. C. de M.; GUIMARÃES, L. B. *Desenvolvimento sustentável*. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. (Orgs.). *Ensinar e aprender no ensino superior*. São Paulo: Mackenzie: Cortez, 2005.

VEIGA, I. P. A. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. In: VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. (Orgs.). *Docentes para a educação superior: processos formativos*. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 13-27.

VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. (Orgs.). *Docentes para a educação superior: processos formativos*. Campinas, SP: Papirus, 2010.

VYGOSTKY, L. S. *A formação social da mente*. Trad. José Neto; Luis Barreto; Solange Afeche. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOSTKY, L. S. O método instrumental em psicologia. In: VYGOSTKY, L. S. *Teoria e método em psicologia*. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996a. p. 93-101.

VYGOSTKY, L. S. A consciência como problema da psicologia do comportamento. In: VYGOSTKY, L. S. *Teoria e método em psicologia*. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996b. p. 55-86.

VYGOSTKY, L. S. *Psicologia da arte*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

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

Recebido em 22 de abril de 2015.

Solicitação de correções em 24 de agosto de 2015.

Aprovado em 9 de outubro de 2015.

Dilemas da docência na educação a distância: um estudo sobre o desenvolvimento profissional na perspectiva dos tutores da Rede e-Tec Brasil*

Luciane Penteadó Chaquime^{I, II}

Daniel Mill^{III, IV}

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/361514036>

Resumo

A docência configura-se como profissão por possuir um corpo de conhecimentos específicos para seu exercício, além de ser aprendida continuamente. Ao longo da trajetória profissional, o docente reinterpreta e amplia saberes da formação inicial e constrói novos por meio da prática e das interações com os alunos. Assim, pode-se pensar a tutoria virtual como uma atividade que contribui para o desenvolvimento profissional docente ao favorecer a construção de saberes pela experiência. O artigo traz resultados de um estudo em que um dos objetivos foi analisar como a atuação na tutoria virtual de cursos de educação a distância (EaD) mediados por tecnologias digitais de informação e comunicação pode contribuir para o desenvolvimento profissional docente. A triangulação metodológica foi empregada para a investigação que ocorreu em etapas: levantamento e estudo de bibliografia; coleta de dados utilizando questionário, entrevista individual, sessões de entrevistas coletivas e análise de documentação oficial; sistematização e análise dos dados; e divulgação dos resultados. Os sujeitos foram os tutores virtuais de cursos EaD oferecidos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), por meio da Rede e-Tec Brasil. Dentre os principais resultados, observou-se que

* Trabalho resultante de pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

^I Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Campus Barretos, São Paulo, Brasil. *E-mail:* luciane.penteadó@gmail.com

^{II} Doutoranda em Educação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil.

^{III} Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil. *E-mail:* mill.ufscar@gmail.com

^{IV} Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

a experiência na tutoria virtual pode ser considerada um elemento que contribui para o desenvolvimento profissional docente, embora gere alguns dilemas.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional; tutoria a distância; formação de professores; educação a distância; escola técnica federal.

Abstract

Dilemmas of teaching in distance education: a study about professional development under the perspective of tutors of the e-Tec Brazil Network

Teaching is configured as a profession because it has a body of specific knowledge for its exercise, besides; it can be learned continuously. Throughout their professional career, teachers reinterpret and extend knowledge related to their initial training and build new ones through practice and interactions with students. Thus, one can think of virtual tutoring as an activity that contributes to the professional development of teachers, promoting the construction of knowledge through experience. This article presents results of a study whose objective was to analyze how the performance in virtual tutoring of courses of distance education (DE), mediated by digital information and communication technologies, can contribute to the professional development of teachers. The methodological triangulation used for this investigation observed the following stages: survey and literature study; data collection through questionnaires, individual interviews, press conferences sessions and official document analysis; systematization and analysis of data; and dissemination of results. The subjects of the research were the virtual tutors of distance education courses offered by the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP), through the e-Tec Brazil Network. Among the main results, it was observed that the experience in virtual tutoring can be considered an element that contributes to the professional development of teachers, even though it generates some dilemmas.

Keywords: professional development; distance tutoring; teacher education; distance education; federal technical school.

Considerações iniciais

A docência constitui-se numa profissão na medida em que possui um conjunto de conhecimentos próprios para o seu exercício, os quais se diferenciam dos conhecimentos necessários a outras ocupações. Além disso,

apresenta como especificidade o fato de ser aprendida continuamente, ao longo da vida e da trajetória profissional. No decorrer da prática docente, o professor reinterpreta, ressignifica e amplia os saberes de sua formação inicial de acordo com o contexto de trabalho em que está inserido e em articulação com as interações que estabelece com os alunos (Tardif, 2010). Como consequência, o saber dos professores constitui-se como um saber plural e heterogêneo, uma vez que envolve conhecimentos de diversas naturezas e provenientes de variadas fontes (Tardif, 2012), dentre elas, a prática pedagógica cotidiana da docência. Tardif (2012) denomina “saberes experienciais ou práticos” os saberes construídos na prática profissional da docência.

A partir dessa noção, é possível pensar a tutoria virtual como uma atividade que pode contribuir para o desenvolvimento profissional docente. Isso porque favorece a construção de “saberes experienciais ou práticos”, ampliando, em muitos casos, a base de conhecimento necessária à profissão. Ademais, também possibilita o amadurecimento/ressignificação da concepção de docência desses profissionais.

Feitas as considerações iniciais, este artigo apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens (Horizonte – UFSCar) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

As próximas seções deste texto apresentam a seguinte organização: primeiro, explicitam-se os procedimentos metodológicos utilizados na realização da investigação. Em seguida, explana-se sobre as relações entre a atuação do sujeito como tutor virtual¹ de cursos mediados pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e o conceito de desenvolvimento profissional. Na seção posterior, discute-se a desprofissionalização e a reprofissionalização da docência a partir da percepção dos tutores virtuais investigados, envolvendo a autonomia em sua atuação como mediadores do ensino-aprendizagem nos ambientes virtuais. A quarta seção busca estabelecer relações entre a tutoria virtual e a carreira docente, tendo como referência os estudos de Huberman (1992). Finalmente, na quinta seção apresentam-se algumas considerações sobre os resultados observados na pesquisa empreendida.

Procedimentos metodológicos

A triangulação metodológica (Duarte, 2009) foi a abordagem utilizada na investigação, a qual compreendeu quatro etapas. Na primeira, realizou-se levantamento e estudo de bibliografia que subsidiaram a construção dos instrumentos de coleta de dados e a definição de categorias de análise. Na segunda etapa, ocorreu a coleta de dados com o uso dos seguintes instrumentos:

- Questionário *on-line*, construído com a ferramenta *Limesurvey* e composto por cinco grupos de questões abertas e fechadas, além

¹ Compreende-se que o tutor virtual, sendo um dos principais membros da polidocência, atua como docente na mediação pedagógica de cursos de educação a distância (EaD) que utilizam TDIC. Em virtude disso, nos comentários inseridos neste texto, os tutores serão designados como docentes virtuais e receberão uma letra do alfabeto para identificá-los, preservando o sigilo em relação aos nomes.

do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi enviado a 183 tutores virtuais e completado por 83 deles, ou seja, 45,35% do total. Dos 83 respondentes, 49 (59,03%) eram do sexo masculino e 34 (40,96%) eram do sexo feminino.

- Entrevistas individuais apoiadas num roteiro semiestruturado. Foram realizadas cinco entrevistas, sendo que uma delas ocorreu virtualmente por meio de chamada de voz via *Skype*.
- Entrevistas coletivas ou sessões de diálogo em bate-papo. As entrevistas coletivas ocorreram em dois momentos: o primeiro contou com a participação de quatro tutores e foi realizado via mensagens do *Facebook* e o segundo, via mensagens do *Skype*, teve a participação de seis tutores virtuais.
- Análise de documentação oficial referente à EaD e à Rede e-Tec Brasil.

A terceira etapa da pesquisa consistiu na sistematização e análise dos dados e, finalmente, na quarta etapa foram divulgados os resultados obtidos.

Os sujeitos investigados foram os tutores virtuais dos cursos técnicos de Administração, Informática para a Internet e Profucionário, oferecidos na modalidade a distância pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), por meio da Rede e-Tec Brasil.

A tutoria virtual e o desenvolvimento profissional: alguns dilemas

Segundo Roldão (2007, p. 57), o desenvolvimento profissional constituiu-se num “processo continuado de crescimento do profissional no seu percurso e contextos, alimentado por conhecimento construído a partir de uma diversidade de situações”. De forma complementar, Marcelo García (2009b, p. 9) compreende o desenvolvimento profissional como “uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções”. Isso porque, conforme esclarece o autor, as mudanças ocorridas na fase atual de expansão capitalista refletem na educação, dentre outras formas, redefinindo o papel docente na realidade contemporânea. Tais mudanças fazem com que o conceito de desenvolvimento profissional se modifique e passe a apresentar as seguintes características, segundo Marcelo García (2009b):

- baseia-se numa concepção construtivista do processo educativo e do papel do docente em detrimento da perspectiva transmissiva do conhecimento, ou seja, compreende a necessidade de motivar a construção colaborativa e contextualizada do conhecimento;
- constitui-se como um processo de longo prazo, pois considera que a aprendizagem da docência se dá ao longo do exercício da profissão, e, assim, as relações entre as experiências novas e os saberes já construídos devem ser favorecidas;
- valoriza as experiências vivenciadas pelo professor na prática cotidiana da profissão, tomando-o como um prático reflexivo; e

- considera imprescindível que haja colaboração entre os pares para que os saberes sejam compartilhados e ressignificados coletivamente.

Sendo assim, é possível dizer que a noção de desenvolvimento profissional, no contexto educacional da atualidade, liga-se às concepções de formação permanente, formação contínua, formação em serviço e aprendizagem ao longo da vida. Tendo em vista esses pressupostos, propõe-se considerar que a prática pedagógica como tutor virtual em cursos EaD mediados por TDIC contribui para o desenvolvimento profissional docente ao favorecer a aprendizagem contínua pela reflexão acerca das situações vivenciadas nesse contexto.

Isso posto, o primeiro aspecto analisado na investigação foram os motivos que levaram os tutores virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP a querer atuar na EaD, solicitando-se que escolhessem de uma lista os três principais. O resultado foi organizado no Gráfico 1.

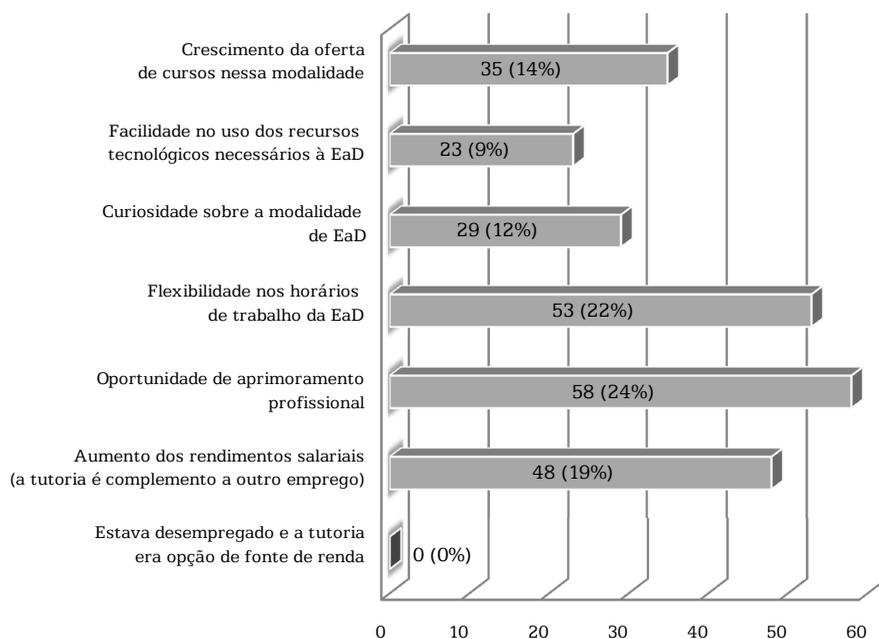


Gráfico 1– Principais Motivos para Atuar na EaD

Fonte: Elaboração própria.

² Apesar de a questão de gênero não ter sido foco das análises, observamos que os dados dos Gráficos 1 e 2 guardaram proporção, quando consideramos o sexo dos sujeitos, em relação ao total de participantes. Isto é, no montante ou nas parcelas, foi registrado aproximadamente 60% de homens e 40% de mulheres.

Observando-se o Gráfico 1, fica claro que o “aprimoramento profissional” foi o motivo mais apontado pelos pesquisados para querer atuar na modalidade EaD, uma vez que foi escolhido por 58 tutores (23 mulheres e 35 homens),² configurando 24% do total de respostas a essa questão. Em segundo lugar, com 22% das respostas (53 tutores – 22 mulheres e 31 homens), aparece o item “flexibilidade nos horários de trabalho da EaD”. A escolha desse item em segundo lugar, quando compreendida como um

complemento da primeira opção, reforça a ideia de que, na percepção dos sujeitos investigados, a atuação como tutor virtual configura-se como uma oportunidade de formação continuada e de desenvolvimento profissional.

Contudo, um dado que chama a atenção é o terceiro motivo mais votado (48 tutores – 19 mulheres e 29 homens – ou 19% do total de respostas): o “aumento dos rendimentos salariais”. Sobre isso, concorda-se com Lüdke e Boing (2007) quando dizem que a situação da profissão docente hoje é de precarização, entendida, principalmente, como perda de prestígio profissional e baixa remuneração.

Os itens classificados em quarto, quinto e sexto lugar, respectivamente, “crescimento da oferta de cursos na modalidade” (apontado por 16 tutoras e 19 tutores, perfazendo 14% do total de respostas), “curiosidade sobre a modalidade EaD” (escolhido por 29 tutores, 11 do sexo feminino e 18 do sexo masculino, e configurando 12% do total de respostas) e “facilidade no uso dos recursos tecnológicos necessários à EaD” (correspondendo a 23% do total de respostas e apontado por 23 sujeitos, sendo 6 tutoras e 17 tutores), também podem ser compreendidos como complementares à opção pelo desenvolvimento profissional. Isso no sentido de que a expansão da oferta de cursos na modalidade EaD abre novos espaços de atuação para esses sujeitos.

Por fim, vale dizer que o item “estava desempregado e a tutoria era opção de fonte de renda” não foi apontado por nenhum dos tutores virtuais investigados.

Outro aspecto enfocado pela pesquisa foram os fatores relativos ao trabalho docente que mais dificultavam a atuação como tutor virtual. Sobre isso, solicitou-se aos tutores virtuais, novamente, que escolhessem de uma lista três opções. As respostas foram compiladas no Gráfico 2.

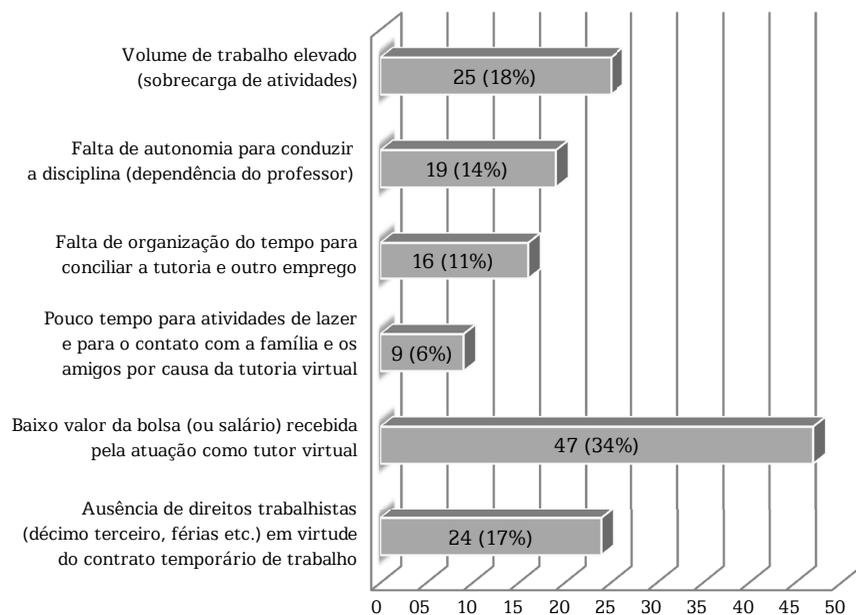


Gráfico 2 – Avaliação dos Fatores do trabalho Docente que mais Dificultam a Atuação na Tutoria Virtual

Fonte: Elaboração própria.

Os dados do Gráfico 2 demonstram, em primeiro lugar, que o baixo valor da bolsa é um dificultador para a atividade de tutor virtual. Essa é a visão de 47 tutores (34% do total de respostas), entre os quais 18 são do sexo feminino e 29 do sexo masculino. Além disso, a própria remuneração do trabalho a partir de uma bolsa e não de pagamento de salário é um indicativo que reforça o argumento de Lüdke e Boing (2007), expresso anteriormente, e que é apontado pelos tutores também em suas falas, conforme se pode conferir a seguir.

Minha prioridade ainda é o ensino presencial, na realidade é minha maior fonte financeira. Se eu tivesse uma motivação financeira maior na EaD, a dedicação equivaleria ao desempenho "excelente". (Comentário 1 – docente virtual A, masculino, idade entre 25 e 35 anos).

Juridicamente, a atividade do tutor não recebe respaldo. Até os empregados domésticos foram legitimados pela PEC atual, infelizmente, nesta esteira, a tutoria se limita a um bico. Precisa ser objeto de melhores políticas trabalhistas. (Comentário 2 – docente virtual B, feminino, idade entre 36 e 45 anos).

Sobre o comentário 2, é pertinente destacar que Mill (2012, p. 12) faz referência à alteração, em 2011, do artigo 6º da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Segundo o autor, a partir dessa alteração, a qual qualifica como "sutil", os trabalhos realizados a distância, como a tutoria virtual, aparecem como uma preocupação dentro da legislação trabalhista brasileira, demonstrando uma atualização da CLT frente ao desenvolvimento tecnológico da sociedade contemporânea. Além disso, para o autor, essa alteração pode significar que, futuramente, o vínculo empregatício seja adotado como uma regra para situações que envolvam o trabalho a distância, fazendo com que seus aspectos considerados positivos (como a flexibilização do horário, por exemplo) se tornem motivo de tensão entre empregadores e trabalhadores (Mill, 2012).

Retomando o Gráfico 2, observa-se que o segundo fator apontado como dificultador para a atividade de tutoria é o volume de trabalho elevado (25 tutores virtuais, sendo 8 mulheres e 17 homens, escolheram esse item, o que corresponde a 18% das respostas). A respeito dessa constatação, pode-se pensar que a tutoria, para os sujeitos investigados, se constitui num elemento de intensificação do trabalho nessa modalidade, o qual se organiza como polidocência. Segundo esclarece Mill (2010), por um lado, a polidocência possui uma vertente positiva, ou seja, pauta-se no trabalho coletivo, cooperativo e colaborativo entre seus membros. Por outro, "possui uma face negativa e perversa, pois se organiza a partir da divisão técnica do trabalho, gerando insegurança e precarização das condições de trabalho" (Mill, 2010). Os apontamentos dos tutores, assim, demonstrariam que a fragmentação das tarefas tem provocado sobrecarga de trabalho, ressaltando os aspectos negativos da polidocência.

O terceiro fator mais apontado pelos tutores virtuais como dificultador de sua atuação foi a "ausência de direitos trabalhistas em virtude do contrato de trabalho temporário" (24 tutores – 8 do sexo feminino e 16 do sexo masculino – ou 17% do total de respostas). Quanto a esse fator, o argumento

de Mill (2012) exposto anteriormente também auxilia na compreensão. Isso porque, segundo o autor, a alteração no artigo 6º da CLT, com o tempo, pode levar a mudanças no contrato de trabalho do tutor virtual, tornando-o mais condizente com as necessidades desses sujeitos.

A “perda de autonomia” aparece no Gráfico 2 como o quarto fator mais apontado como dificultador. Tal dado pode ser compreendido pela fragmentação das tarefas docentes na polidocência, já mencionada, o que gera a redução da autonomia do trabalhador e de sua visão sobre o processo como um todo (Mill, 2010).

Em relação aos demais itens do Gráfico 2 – a “falta de organização do tempo para conciliar a tutoria e outro emprego” (apontado por 3 tutoras e 13 tutores) e o “pouco tempo para atividades de lazer e para o contato com a família e os amigos” (indicado por 2 tutoras e 7 tutores) –, pode-se dizer que também se constituem em fatores que demonstram a precarização do trabalho docente, especialmente daquele realizado a distância. Embora essa atividade já tenha sido mencionada na CLT, a falta de um contrato de trabalho favorável ao docente acaba tornando a tutoria virtual “um bico”, conforme se observou no comentário 2, o que pode levar ao abandono dessa atividade.

A tutoria virtual e a autonomia no trabalho: mais alguns dilemas

No debate sobre o desenvolvimento profissional docente, Marcelo García (2009b) chama a atenção para que seja levado em conta o grau de autonomia dos professores no exercício de sua profissão. Esse ponto é fundamental, de acordo com o autor, pois as reformas implementadas na educação como reflexo das transformações na sociedade fizeram com que o sentido da profissionalização docente mudasse, o que levou a uma polarização. Assim, por um lado, alguns estudiosos argumentam que houve uma desprofissionalização, pois foram perdidos o controle interno e a autonomia sobre a docência. Por outro lado, pesquisadores dizem que o que ocorreu foi uma reprofissionalização, pois as tarefas habituais dos docentes foram ampliadas (Marcelo García, 2001).

Como exemplo dos estudiosos que defendem a desprofissionalização da docência, Sacristán (1999) coloca que o *status* social dos professores passou de semiprofissão para um processo de proletarização. Seu argumento baseia-se em duas razões: primeiramente, o fato de que os docentes dependem de diretrizes político-administrativas que regulam o sistema educativo, de cuja definição não participam; em segundo lugar, porque os professores dependem das condições impostas pelos postos de trabalho para desenvolver sua atividade (Sacristán, 1999). Como consequência disso, o autor aponta que a autonomia dos professores é sempre relativa, isto é, limitada por regras predefinidas exteriormente a eles.

Como se viu no Gráfico 2, a falta de autonomia para conduzir a disciplina foi o quarto fator apontado pelos tutores virtuais como dificultador de sua atuação. Tomando por base os argumentos de Sacristán (1999), essa falta

de autonomia pode estar relacionada às condições impostas pelos postos de trabalho, que, no caso da docência na EaD, são dadas pela organização polidocente do modelo adotado pela Rede e-Tec Brasil/IFSP. Nesse modelo, os tutores virtuais não realizam tarefas típicas da docência, como elaboração das aulas e dos materiais e atividades, e, por isso, muitos não se consideram docentes durante a mediação pedagógica no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Assim, pode-se dizer que, para esses tutores, a atividade de tutoria representa uma desprofissionalização da docência, nos termos de Sacristán (1999), conforme ilustram os comentários 3, 4 e 5.

O tutor, então, ele tem, hoje ele tem o papel muito específico. Porque simplesmente aplicar aquilo que lhe passam, até hoje no curso em que eu estou tutorando, esse é o primeiro semestre em que o formador é que insere as atividades. Então, não é mais... já não há mais aquela base para o [...] tutor, para que ele coloque as coisas que ele acha que são importantes, quer dizer, algo que ele quer dizer. Ele perdeu aquela ação, aquela forma individualizada até, de lidar com isso. Então, eu não sei se isso ainda é bom ou é ruim, mas foi uma grande mudança. (Comentário 3 – docente virtual C, masculino, idade entre 36 e 45 anos).

Pois não somos nós que elaboramos as atividades e, algumas vezes, tenho dificuldade em entender quais os critérios que foram pensados pelo formador para proceder à correção. (Comentário 4 – docente virtual D, feminino, idade entre 25 e 35 anos).

Eu penso que somos 50% de docente, pois não preparamos o material. (Comentário 5 – docente virtual E, masculino, idade entre 25 e 35 anos).

Sendo assim, compreende-se, a partir dos comentários, que alguns tutores virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP gostariam de ter maior participação na elaboração dos materiais didáticos, por exemplo, e, ainda, maior autonomia para intervir na plataforma virtual, contribuindo, desse modo, para otimizar sua ação mediadora no AVA. Contudo, compreende-se, também, que essas limitações à sua atuação decorrem do modelo de polidocência adotado pela Rede e-Tec Brasil/IFSP.

Retomando Marcelo García (2009a), fica claro que os estudiosos favoráveis à reprofissionalização da função docente veem a ampliação do papel do professor como algo positivo, ou seja, segundo seus argumentos, os docentes podem realizar funções que ultrapassam os limites da sala de aula. Assim, a reprofissionalização refere-se às mudanças no papel docente no sentido da necessidade do trabalho colaborativo em equipe, do planejamento coletivo, da formação contínua pela prática profissional (Marcelo García, 2009a). Na mesma direção, Imbernón (2004) acrescenta que a profissionalização docente hoje, ou a reprofissionalização, deve abarcar novas funções para o papel do professor, como a motivação dos alunos para a construção do conhecimento, a luta contra a exclusão social, as relações com as comunidades em que se insere, a cooperação entre os indivíduos, entre outras.

Se, pela perspectiva da desprofissionalização, a polidocência e a atuação do tutor dentro dela são vistas negativamente, pelo olhar dos estudiosos da reprofissionalização, as características inerentes à tutoria virtual são

consideradas positivas. Isso porque, pelo que é possível perceber na própria fala dos investigados (comentários 6, 7 e 8), por meio dessa atividade ampliam-se as possibilidades do trabalho docente, construindo saberes e, ainda, trazendo esses novos saberes para a prática presencial.

O educador independe do meio. [Na EaD] ampliam-se as possibilidades do educador. Diria que aumentaram as possibilidades de forma, mas não houve mudanças no conteúdo do papel do educador. (Comentário 6 – docente virtual F, masculino, idade entre 36 e 45 anos).

Na verdade o que mudou foram as novas formas de ensinar. Descobri outras possibilidades. (Comentário 7 – docente virtual G, feminino, idade entre 25 e 35 anos).

Para mim, mudou no sentido de adquirir experiências inovadoras, momentos e situações novas e, com isso, nos fazendo buscar mais conhecimento e aplicações diferentes para cumprir nossas atividades e atingir um desempenho melhor. (Comentário 8 – docente virtual H, masculino, idade entre 46 e 55 anos).

As falas destacadas representam uma postura reflexiva por parte desses sujeitos, os quais, partindo do contexto em que estão inseridos e das relações que estabelecem com os alunos, tornam a experiência como mediador do ambiente virtual de aprendizagem uma prática formativa e uma oportunidade de reprofissionalização.

A tutoria virtual e a carreira docente

Outra forma de conceber o desenvolvimento profissional docente é a partir do conceito de “carreira”, cuja referência são os estudos de Huberman (1992). Segundo ele, a carreira desenvolve-se como um processo no qual é possível identificar sequências dentro de uma mesma profissão ou de pessoas em profissões diferentes. Contudo, o autor enfatiza que as sequências da carreira, mesmo sendo válidas como categorias de análise teórica, não devem ser tomadas como lineares e determinantes, isto é, no sentido de que sejam vividas sempre na mesma ordem ou de que todos os que fazem parte de uma profissão passem por todas elas (Huberman, 1992).

Tendo em vista os estudos de Huberman (1992) e considerando apenas a idade cronológica dos participantes da pesquisa, pode-se dizer que os tutores virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP se encontram, em sua maioria, em início de carreira, pois a maior parte tem entre 25 e 35 anos (43%). Os que estão entre 36 e 45 anos perfazem 34% do total; há 16% de docentes virtuais na faixa entre 46 e 55 anos; e apenas 7% têm mais de 55 anos de idade.

Se for observado o tempo de experiência na educação presencial e na EaD, a situação passa a ser a seguinte: no que diz respeito ao tempo de experiência na educação presencial, a maior parte dos respondentes (71,08%) possui mais de cinco anos de experiência, mas, no que se refere à EaD, a maioria (93,97%) afirmou ter, no máximo, cinco anos de experiência.³

³ Foi incluído na soma o percentual de tutores virtuais que afirmou não ter experiência em EaD.

Tais dados indicam, baseando-se em Huberman (1992), que os tutores virtuais da Rede e-Tec Brasil/IFSP se encontram em início de carreira quanto à modalidade EaD, e, assim, essa experiência pode ser interpretada como uma fase de exploração de um novo papel dentro da carreira docente desses profissionais. Além disso, Huberman (1992, p. 39) esclarece que, durante o início da carreira, os indivíduos podem passar por fases de “sobrevivência” e de “descoberta”. À fase da sobrevivência corresponderia o “choque do real”, ou seja, o momento em que o professor se confronta com a complexidade da profissão diante da realidade do seu exercício. Já o aspecto da “descoberta” pode ser verificado no entusiasmo por estar diante de uma situação de responsabilidade. Ambos os aspectos – sobrevivência e descoberta – ocorrem simultaneamente, de acordo com o autor, mas o segundo permite vivenciar o primeiro.

No tocante às fases anteriormente descritas, destacam-se algumas falas dos tutores virtuais investigados (comentários 9, 10, 11 e 12).

Como todo trabalho, a tutoria virtual é trabalhosa. Engana-se quem imagina que ser tutor a distância é tranquilo, pois para realizar um bom trabalho é preciso dedicação e comprometimento com o programa e com os alunos. (Comentário 9 – docente virtual I, masculino, idade entre 25 e 35 anos).

Eu classificaria esse trabalho como motivador e desafiador. (Comentário 10 – docente virtual J, feminino, idade entre 36 e 45 anos).

Muito significativa para mim [a experiência na tutoria virtual]. Uma experiência nova, porém, tranquila. (Comentário 11 – docente virtual K, feminino, idade entre 25 e 35 anos).

Um pouco de dificuldade em virtude da falta de sistematização das disciplinas, ou seja, cada uma com metodologias muito distintas das outras. Nesse sentido, o tutor vai redescobrando a plataforma a cada disciplina que se inicia. Por um lado, isso é bom, sempre aprendemos coisas novas, por outro, ainda que eu receba suporte virtual, sempre traz a ideia de isolamento e a fatídica pergunta: será que é isso que esperam de mim? (Comentário 12 – docente virtual B, feminino, idade entre 36 e 45 anos).

No comentário 9, identificam-se aspectos que podem ser relacionados à fase de “sobrevivência”, uma vez que o respondente ressalta impressões negativas que teve acerca da tutoria. Assim, o uso do adjetivo “trabalhosa” pelo docente virtual I demonstra que houve um conflito entre o que pensava sobre a atuação como tutor de EaD antes e depois de ingressar nessa modalidade.

Já os comentários 10 e 11 ressaltam aspectos relativos à “descoberta”, pois os tutores utilizam palavras que traduzem seu entusiasmo inicial com a atividade, caracterizando-a como uma experiência motivadora, desafiadora, significativa e tranquila.

O comentário 12 deixa transparecer, por um lado, a “descoberta” de novos conhecimentos, especialmente relacionados ao uso da plataforma de estudos e à atuação como mediador na modalidade, e, por outro, a

insegurança e a preocupação consigo próprio em relação às expectativas sobre sua atuação como tutor virtual, algo também característico da fase de "sobrevivência", segundo Huberman (1992, p. 39).

Considerações finais

Este artigo buscou apresentar resultados de uma investigação em que um dos enfoques foi analisar como a atuação na tutoria virtual de cursos EaD mediados por TDIC pode contribuir para o desenvolvimento profissional desses docentes. Sendo assim, observou-se que o desenvolvimento profissional docente se liga às características do contexto atual, configurando-se como uma formação permanente, porém, sem deixar de apresentar alguns dilemas decorrentes da tutoria.

Nesse sentido, a atuação como tutor virtual pode ser entendida como uma oportunidade de aprimoramento profissional, pois esse foi o principal motivo apontado pelos sujeitos para querer atuar na modalidade. No entanto, a precarização da docência, representada pela escolha do item "aumento dos rendimentos salariais", foi apontada em terceiro lugar como um dos elementos que determinaram a escolha da tutoria virtual, e, além disso, segundo os tutores pesquisados, o fator que mais dificulta a atuação é o baixo valor da bolsa. Disso se depreende que, embora a experiência na tutoria virtual possa ser considerada um elemento que contribui para o desenvolvimento profissional, ela também representa que a docência passa por um processo de precarização, no sentido de que os profissionais estão buscando alternativas (e a tutoria é uma delas) para se manterem atuantes.

Ainda no que concerne ao desenvolvimento profissional, percebeu-se que, no debate que polariza a desprofissionalização e a reprofissionalização da docência, a autonomia é um ponto relevante. Nessa direção, os dados coletados na investigação demonstraram que alguns docentes consideram ter perdido autonomia ao exercer a tutoria, uma vez que não participam de todas as etapas do trabalho docente. Assim, pode-se dizer que a tutoria virtual é tida como uma desprofissionalização da docência para esses professores. No entanto, para outros docentes, houve uma reprofissionalização no sentido em que a autonomia foi favorecida a partir de uma postura reflexiva diante do contexto em que atuam.

Por fim, as relações entre a tutoria virtual e a carreira, tomando os estudos de Huberman (1992) como referência, demonstraram que a maior parcela dos participantes da pesquisa (93,97%) encontra-se numa fase de exploração da carreira docente na modalidade virtual, passando por experiências de sobrevivência e de descoberta. Além disso, segundo Huberman (1992), a fase de exploração seria seguida pela estabilização, caracterizada pelo compromisso definitivo e pela tomada de responsabilidades.

Referências bibliográficas

- DUARTE, T. A possibilidade de investigação a três: reflexões sobre a triangulação (metodológica). *CIES e-Working Papers*, Lisboa, n. 60, p. 1-24, 2009.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NOVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época, 77).
- LÜDKE, M.; BOING, L. A. O trabalho docente nas páginas de Educação e Sociedade em seus (quase) 100 números. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1179-1201, out. 2007. Edição especial.
- MARCELO GARCÍA, C. A identidade docente: constantes e desafios. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009a. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/3/1>>. Acesso em: 10 jun. 2013.
- MARCELO GARCÍA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009b. Disponível em: <<http://sisifo.ipce.ul.pt>>. Acesso em: 09 jun. 2013.
- MARCELO GARCÍA, C. La función docente: nuevas demandas en tiempos de cambio. In: MARCELO GARCÍA, C.; Esterabanz, A.; Imbernón, F.; Martín-Moreno, Q.; Mingorance, P.; Montero, L.; Villa, A. (Ed.). *La función docente*. Madrid: Editorial Síntesis, 2001. p. 9-26.
- MILL, D. *Docência virtual: uma visão crítica*. Campinas: Papyrus, 2012.
- MILL, D. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na educação a distância. In: MILL, D.; OLIVEIRA, M. R. G.; RIBEIRO, L. R. C. (Org.). *Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques*. São Carlos: Ed. UFSCar, 2010. p. 23-40.
- ROLDÃO, M. C. A formação de professores como objeto de pesquisa: contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 50-118, set. 2007.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

TARDIF, M. Os saberes dos professores. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

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

Recebido em 17 de março de 2015.

Solicitação de correções em 1º de outubro de 2015.

Aprovado em 9 de dezembro de 2015.

Concepção de professores do ensino fundamental sobre a dislexia do desenvolvimento

Maria de Lourdes Merighi Tabaquim^{I, II}

Silvani Dauruiz^{III, IV}

Shaday M. Prudenciatti^{V, VI}

Ana Vera Niquerito^{VII, VIII}

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/368214020>

^I Universidade de São Paulo, *Campus* Bauru, São Paulo, Brasil. *E-mail*: malu.tabaquim@usp.br

^{II} Doutora em Ciências Médicas pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil.

^{III} Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium de Lins, Lins, São Paulo, Brasil. *E-mail*: silvani.dauruiz@terra.com.br

^{IV} Mestre em Saúde Coletiva pela Universidade do Sagrado Coração (USC), Bauru, São Paulo, Brasil.

^V Universidade de São Paulo, *Campus* Bauru, São Paulo, Brasil. *E-mail*: shaday.prudenciatti@usp.br

^{VI} Mestranda do Programa Ciências da Reabilitação do Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais da Universidade de São Paulo, *Campus* Bauru, São Paulo, Brasil.

^{VII} Universidade de São Paulo, *Campus* Bauru, São Paulo, Brasil. *E-mail*: anavera.n@gmail.com

^{VIII} Doutoranda do Programa Ciências da Reabilitação do Hospital de Reabilitação em Anomalias Craniofaciais pela Universidade de São Paulo. *Campus* Bauru, São Paulo, Brasil.

Resumo

A dislexia é um distúrbio específico de aprendizagem, de origem constitucional, caracterizado por dificuldades na decodificação de palavras simples isoladas e causado pela deficiência no processamento da informação fonológica. Os professores geralmente são os primeiros a observar as dificuldades da criança disléxica nas fases iniciais da alfabetização, porém, a falta de conhecimento necessário sobre o transtorno inviabiliza a condução da situação de forma a tornar menos árduo o enfrentamento das dificuldades na aprendizagem. O objetivo deste estudo foi caracterizar o nível de informação sobre a dislexia de 27 professores de língua portuguesa da 5ª à 8ª série do ensino fundamental, sendo 17 da rede estadual e 10 da particular. Os resultados revelaram desconhecimento sobre os aspectos etiológico-causais da dislexia: 29,6% dos participantes desconsideraram os aspectos genéticos, hereditários e neurológicos como causa do transtorno e 33,3% desconsideraram esses mesmos aspectos como fator predisponente. O estudo concluiu que o nível de informação dos docentes participantes foi insuficiente para identificar sinais de risco para o transtorno disléxico.

Palavras-chave: dislexia; aprendizagem; docentes.

Abstract

The conception of primary education teachers about developmental dyslexia

Dyslexia is a specific learning disorder of constitutional origin, characterized by difficulties in decoding isolated simple words, caused by a deficiency in the processing of phonological information. Teachers are often the first to observe the difficulties of dyslexic children in early stages of literacy, however; their lack of the necessary knowledge of the disorder derails the proper conduction of the situation, in making the coping with learning difficulties easier. The objective of this study was to characterize the level of information about dyslexia. For this purpose, 27 Portuguese teachers from the 5th to the 9th grade of elementary school, 17 belonging to the state system and 10 to the private sector, took part in the research. The results showed lack of knowledge about the causing etiological aspects of dyslexia: 29.6% of the research participants disregard the genetic, hereditary and neurological aspects as a cause of the disorder and 33.3% disregarded these same aspects as a predisposing factor. The study concluded that the level of information of the participant teachers was insufficient to identify signs of risk of the dyslexic disorder.

Keywords: dyslexia; learning; teachers.

Introdução

De acordo com a *International Dyslexia Association*, a dislexia é um distúrbio específico de aprendizagem, de origem constitucional, caracterizado por dificuldades na decodificação de palavras simples isoladas e causado pela deficiência de processamento da informação fonológica. Nas séries iniciais da escolaridade, o aluno tem dificuldade em reconhecer palavras e compreender o que lê, além de apresentar problemas de compreensão auditiva e de produção narrativa (Santos; Navas, 2002; Ouellette; Tims, 2014).

A Classificação Internacional de Doenças (CID-10), publicada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), indica os principais critérios diagnósticos da dislexia do desenvolvimento, como: desempenho em leitura e escrita inferior ao esperado, associado a nível de inteligência na média para a faixa etária, ausência de alterações sensoriais não corrigidas e ausência de outros problemas neurológicos e psiquiátricos que justifiquem as dificuldades, entre outros (OMS, 1993). A dislexia não reflete um problema generalizado na linguagem, mas sim uma deficiência inerente ao módulo fonológico, componente específico desse sistema, o que concorda tanto com a forma como a dislexia se manifesta quanto com o que os neurocientistas sabem sobre a organização do cérebro e suas funções (Shaywitz, 2006).

A dislexia resulta da interação complexa entre fatores biológicos (genéticos), cognitivos e ambientais, tendo a linguagem e o processamento fonológico relação direta com as competências da leitura e escrita (Frith, 1999). Estudos recentes no campo neuropsicológico têm merecido destaque nacional e internacional, entre os quais aqueles que abordam as funções executivas (FE) e a função atencional, dada a importância destas nas diferentes etapas do processamento da leitura, escrita, decodificação, conversão letra-som e compreensão (Lima *et al.*, 2012; Ouellette; Tims, 2014).

É possível justificar o mau desempenho em leitura por fatores extrínsecos, como ensino deficiente ou ambiente linguístico restrito ou problemático, limitando as oportunidades de aprendizado e o desenvolvimento de competências para a leitura. No entanto, não é possível afirmar que o mau leitor seja disléxico, uma vez que o diagnóstico requer que equipe interdisciplinar avalie as diferentes habilidades cognitivas (Pestun; Ciasca; Gonçalves, 2002; Tabaquim, 2014), o processamento fonológico e a linguagem escrita (Ouellette; Tims, 2014), além de identificar a existência de possíveis comorbidades (Salgado *et al.*, 2006).

Os professores podem acreditar que o aluno com dislexia seja desatento, e os pais podem relacionar as dificuldades na escola a atitudes comportamentais que refletem desinteresse pelo estudo. Até mesmo o próprio aluno pode considerar-se incapaz, com o autoconceito e a autoestima prejudicados, decorrentes da vivência de múltiplos insucessos no cotidiano, principalmente no contexto acadêmico. As dificuldades na leitura e expressão escrita, as letras deformadas e desorganizadas são algumas características típicas do quadro, capazes de criar situações constrangedoras ao aluno e limitantes ao professor.

Apesar da formação básica para o exercício de suas atividades profissionais, o professor é desafiado pelo aluno que não consegue aprender efetivamente a ler, por mais tentativas que faça. A desinformação, consciente ou não, de educadores e profissionais sobre os distúrbios de aprendizagem, incluindo a dislexia, remetem à profecia autorrealizadora, no sentido de que o preconceito e o estigma de alunos "atrasados", "deficientes" ou que "não dão para o estudo" (Ianhez; Nico, 2002) implicam ações pouco efetivas, se não segregadoras, criando uma espécie de "escudo" na concepção do professor, a cada ano escolar do aluno. A docência e a ensinagem só serão significativas se forem sustentadas por uma permanente atividade de construção do conhecimento (Tabaquim; Barros, 2011).

O estudo realizado por Carvalhais e Silva (2007) descreve a posição dos docentes diante da dificuldade do aluno com dislexia, considerando que, apesar de os professores terem informação sobre a definição, não dispõem de recursos estratégicos facilitadores incorporados à sua metodologia de ensino, além de desconhecerem o fundamento específico que está na base da utilização das estratégias pedagógicas.

Em se tratando da formação do professor de língua portuguesa, cabe a este dominar a competência de identificar as dificuldades em língua escrita

de seus alunos, de encontrar suas causas pedagógicas, de situar em que nível – conceitual, textual ou discursivo – os discentes têm melhor desempenho e de adaptar os meios de intervenção com o objetivo de fazê-los progredir.

A despeito da condição disfuncional da criança disléxica, fatores contingenciais relacionados ao professor podem ser agregados, como a inexistência de disciplinas específicas no currículo de sua formação, a inexperiência profissional, a inconsistência da atuação didático-pedagógica, ou, ainda, a desatualização profissional. As transformações vertiginosas da alta tecnologia exigem uma educação permanente, que permita a continuidade dos estudos e o acesso às informações sobre a prática educativa. Compete ao professor, entretanto, a elaboração individual, a partir de suas próprias condições e vivências.

O presente estudo teve o objetivo de caracterizar os níveis de informação sobre a dislexia de professores de língua portuguesa em exercício no ensino fundamental de escolas públicas e particulares.

Material e método

Trata-se de estudo transversal, desenvolvido mediante pesquisa de campo, descritiva e quantitativa, e método dedutivo. Participaram 27 professores de língua portuguesa da 5ª à 8ª séries do ensino fundamental¹, categorizados em dois grupos: GI, formado por 17 participantes em exercício na rede pública, e GII, composto por 10 participantes, professores da rede particular de ensino. Como critérios de inclusão de ambos os grupos, considerou-se a formação do docente em língua portuguesa, a experiência profissional na disciplina por tempo mínimo de cinco anos, o vínculo institucional em escola pública e/ou particular e a atuação nas séries de abrangência do estudo.

Após os procedimentos éticos da pesquisa (aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, nº 77/07), obteve-se a autorização da participação de duas escolas sob a jurisdição da Diretoria de Ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo e formalizou-se o convite de participação no estudo aos professores de língua portuguesa.

Para a investigação, foi utilizado o Protocolo de Investigação sobre a Dislexia (Muller, 2006), composto por 30 afirmativas para respostas dicotômicas de sim ou não sobre a dislexia como transtorno da aprendizagem, aplicado individualmente no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) na escola pública e no contraturno da escola particular. Os dados, obtidos com a aplicação individual do protocolo de pesquisa, expressos em números absolutos e percentuais, foram classificados, segundo a categoria administrativa das escolas dos participantes (pública e privada), e submetidos ao estudo estatístico para a correlação dos achados por meio do Teste Exato de Fisher, com adoção de nível de significância de $p \leq 0,05$.

¹ De acordo com a lei brasileira nº 11.274 que regulamentou o ensino fundamental em 9 anos, a legislação previu que sua medida deveria ser implantada até 2010 pelos municípios, estados e distrito federal. Desta forma, neste estudo, foram consideradas as séries da pesquisa original, que corresponde do 6º ao 9º ano da escolaridade fundamental.

Resultado

A população-alvo do estudo foi categorizada por faixa etária, formação, tempo de atuação profissional na área e regência de aulas. Constatou-se que 48,1% da amostra tinha idade entre 40 e 48 anos, com média de 43,5 para o GI e 41,6 para o GII. 37% possuíam especialização como nível de formação mais elevado. O tempo de serviço na área contabilizou entre 11 e 20 anos para 40,7% dos professores, sendo a média de 14,8 para o GI e de 12,2 anos para o GII. A maioria dos professores (19) ministrava aulas na 8ª série (Tabela 1).

Tabela 1 – Dados Sociodemográficos dos Professores Participantes do Estudo

	Faixa etária		Formação		Tempo de atuação (anos)		Regência de aulas	
	Idade	N	Nível	N	Período	N	Série	N
GI	24-32	3	Graduação	13	01 a 05	3	5ª	12
	32-40	2	Especialização	4	06 a 10	1	6ª	10
	40-48	8	Mestrado	0	11 a 20	8	7ª	6
	48-56	2	Doutorado	0	21 a 25	5	8ª	12
	56-64	1						
	64-71	1						
GII	24-32	2	Graduação	2	1 a 5	1	5ª	4
	32-40	1	Especialização	6	06 a 10	4	6ª	6
	40-48	5	Mestrado	2	11 a 20	3	7ª	7
	48-56	2	Doutorado	0	21 a 25	2	8ª	7
	56-64	0						
	64-71	0						
Total	24-32	5	Graduação	15	01 a 05	4	5ª	16
	32-40	3	Especialização	10	06 a 10	5	6ª	16
	40-48	13	Mestrado	2	11 a 20	11	7ª	13
	48-56	4	Doutorado	0	21 a 25	7	8ª	19
	56-64	1						
	64-71	1						

Fonte: Elaboração própria.

Os dados obtidos por meio do instrumento de pesquisa permitiram realizar a análise, organizando e aproximando afirmativas que se apresentaram, por vezes, com conteúdos similares, visando à identificação de evidências sobre respostas ao acaso.

Quando investigadas as informações dos professores de ambas as escolas sobre as possíveis causas desencadeantes da dislexia, 73,2% apontaram problemas emocionais e 37,6% se referiram à desmotivação (Tabela 2). Posteriormente, ao refletirem sobre o porquê da desmotivação dos alunos em atividades de leitura, 95% (GI: 100%; GII: 90%) apontaram que o aluno disléxico apresentaria menor interesse nesse tipo de atividade devido às dificuldades no processamento fonológico e, por conseguinte, os textos seriam difíceis e cansativos.

Além da desmotivação, como possíveis causas desencadeantes da dislexia, 50,6% dos professores de língua portuguesa indicaram a desatenção (Tabela 2). 77,5% (GI: 65%; GII: 90%) assinalaram que o aluno disléxico apresenta comportamentos dispersos. Buscando o entendimento sobre a causa da dislexia, 21,7% indicaram o baixo nível de inteligência. 83% (GI: 76%; GII: 90%) concordaram com a assertiva de que o aluno disléxico apresenta inteligência na média. 35,6% se referiram à dislexia como decorrente da má alfabetização e 27,6%, às condições socioeconômicas precárias (Tabela 2).

Embora tenham sido observadas diferenças descritivas absolutas entre GI e GII, ao ser realizada a correlação estatística por meio do Teste Exato de Fisher (nível de significância < 0,05%) não houve associação significativa entre os achados em relação às variáveis estudadas, como má alfabetização ($p=0,613$), baixa inteligência ($p=1,000$), condição socioeconômica precária ($p=0,273$), desatenção ($p=0,673$), desmotivação ($p=1,000$) e problemas emocionais significativos ($p=1,000$).

A Tabela 2 apresenta o percentual de professores, de escola pública (GI) e particular (GII), em relação aos fatores pontuados como causa da dislexia.

Tabela 2 – Indicativo do Percentual de Professores em Relação aos Fatores Desencadeantes da Dislexia

Fatores causais	GI	GII	Ambas
Problemas emocionais	76,5	70	73,2
Desmotivação	35,3	40	37,6
Desatenção	41,2	60	50,6
Inteligência rebaixada	23,53	20	21,7
Má alfabetização	41,2	30	35,6
Condições socioeconômicas	35,3	20	27,6

Fonte: Elaboração própria.

Da amostra, 68% (GI: 76%; GII: 60%) entenderam a dislexia como uma condição hereditária com alterações genéticas e de padrão neurológico, porém, 18,5% (GI: 17%; GII: 20%) não consideraram o parentesco de primeiro grau como fator predisponente. Sobre as dificuldades do aluno com dislexia, 89% (GI: 88%; GII: 90%) consideraram maiores que de alunos sem o transtorno (ainda que maus leitores), manifestando, assim, graves prejuízos no desempenho acadêmico. Da amostra, 63% (GI: 76%; GII: 50%)

afirmaram haver discrepância inesperada entre o potencial para aprender a ler e o desempenho escolar do aluno disléxico.

Quando investigado o conhecimento sobre as alterações fonológicas do aluno com dislexia (Gráfico 1), 29% dos professores indicaram haver um bom reconhecimento de palavras (RP), mas fraca compreensão auditiva; 44% sinalizaram dificuldades na nomeação (DN); 55%, confusão na lateralidade e na nomeação de direita/esquerda (LT); 33%, dificuldade em diferenciar forma, cor, tamanho e posição (FCTP); 22%, alterações na percepção auditiva e na análise-síntese de fonemas (PA); 67%, dificuldades no reconhecimento de rimas e aliterações (RAL); 63%, lentidão no processamento da palavra e no reconhecimento visual imediato de diferenças entre palavras similares, tanto na forma quanto no fonema (PROC); e 78% reconheceram no aluno disléxico o uso de estratégias compensatórias, como subvocalizar e mover os lábios para facilitar a compreensão da palavra (EST). 74% concordaram com a afirmativa de que alunos disléxicos fazem substituição de palavras por sinônimos (PS).

Quando as informações dos grupos sobre a condição fonológica do aluno com dislexia foram submetidas ao estudo estatístico para comparação dos achados (Teste Exato de Fisher), verificou-se significância estatística ($p=0,039$) na diferenciação de forma, cor, tamanho e posição (FCTP).

O Gráfico 1 demonstra os percentuais de professores, por grupo estudado, relativos às alterações fonológicas do aluno disléxico.

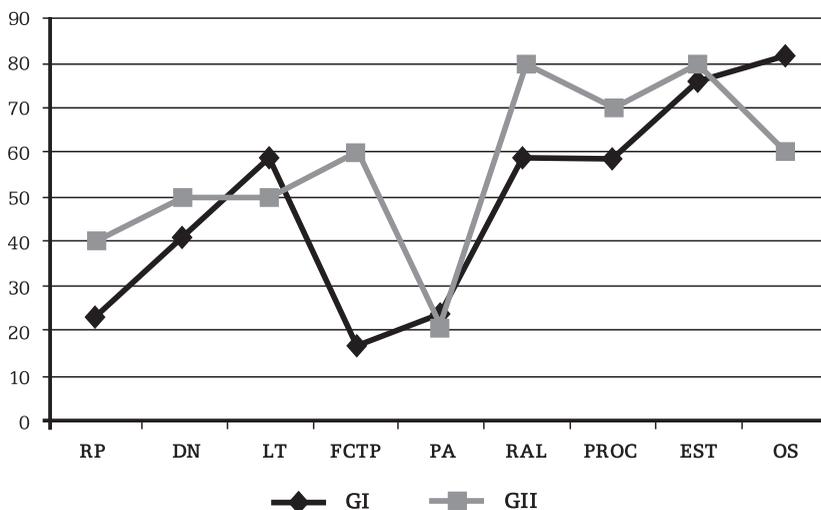


Gráfico 1 – Representação dos Aspectos Fonológicos Apontados por GI e GII

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com 88% (GI: 76%; GII: 100%) da amostra, o aluno com dislexia, no ato de escrever, apresentaria maior confusão na execução gráfica de símbolos com diferentes orientações espaciais. No entanto, 54,5% (GI: 59%; GII: 50%) da amostra acredita que o estudante disléxico teria melhor desempenho na leitura se o texto estivesse invertido ou em espelho.

Quando investigado o conhecimento sobre os recursos de memória na dislexia, 84% dos professores (GI: 88%; GII: 80%) afirmaram que alunos com o transtorno apresentam dificuldade para rememorar fonemas, possuindo limitação em proferir a palavra impressa de maneira eficiente, apesar de identificarem seu significado. No entanto, 72% (GI: 94%; GII: 50%) evidenciaram não possuir conhecimento de que alunos disléxicos relacionam facilmente imagens ou figuras a palavras. Sobre a informação dos recursos de memória de curto prazo ou operacional, vinculada a instruções e recados, 38,5% (GI: 17%; GII: 60%) expressaram desconhecimento.

Da amostra, 74% dos professores participantes (GI: 76%; GII: 70%) consideraram que o transtorno acarreta um vocabulário pobre, uso de sentenças curtas e imaturas ou, ainda, com sequências longas e vagas. Quando refletiram sobre a possibilidade de um contingente de alunos disléxicos apresentar deficiência na percepção visual e na coordenação motora (como na elaboração de letras m/n, a/e, q/b), 33% (GI: 24%; GII: 50%) responderam negativamente.

97% (GI: 94%; GII: 100%) discordaram da assertiva de que alunos com dislexia aprendem facilmente um idioma estrangeiro. Em provas orais, para 70,5% dos professores (GI: 41%; GII: 100%), alunos disléxicos teriam bons desempenhos, porém, para 53% dos docentes de escola pública esses alunos teriam baixo desempenho nesse tipo de avaliação do aprendizado.

Das 30 assertivas formuladas sobre a dislexia, o protocolo demonstrou 97,6% de respostas emitidas, sendo a assertiva número 12 (Alunos disléxicos apresentam dificuldade em diferenciar forma, cor, tamanho e posição) a mais difícil para os participantes, havendo 7 professores que omitiram a resposta (GI: 06; GII: 01).

Discussão

A análise dos resultados apresentados evidenciou que os professores desconhecem a dislexia e que possuem dificuldade em classificar a causa, identificar o problema e, até mesmo, realizar a adequada intervenção para que o aluno supere as dificuldades em sala de aula. Frequentemente, as impressões do professor relacionadas às habilidades do aluno contribuem significativamente para prever quem passará por problemas de leitura e escrita. Considerando que os anos iniciais de escolarização são cruciais no que diz respeito ao aprendizado da leitura, o professor tem um papel fundamental na identificação de um problema relacionado à habilidade leitora.

O presente estudo evidenciou um percentual elevado de professores sem conhecimento sobre fatores causais da dislexia. Wadlington e Wadlington (2005) relataram que estudantes com dislexia sentem que a atitude do professor afeta profundamente a maneira como veem a si próprios, bem como interfere no desempenho escolar. A educação geral proposta pelas escolas não tem sido adequada ao ensino de alunos com o transtorno e os professores parecem ter experiência limitada nesse assunto.

A experiência profissional possibilita acumular vivências e informações. Neste estudo, os professores com maior tempo de convívio com os alunos, tanto do GI quanto do GII, tiveram melhor *performance*, permitindo-lhes observações mais sólidas com referência ao desempenho dos aprendizes no ato de ler, observações mais eficientes das causas desencadeantes do insucesso na leitura dos estudantes com risco de transtorno disléxico, bem como a identificação sintomática. Os professores com menor tempo no exercício profissional demonstraram conhecimento sobre as teorias, alicerçadas no ensino universitário recém-recebido e na complementação por meio de recursos disponíveis nos meios educacionais especializados, buscando a especialização para inserir-se na realidade da sala de aula. No entanto, o tempo do magistério não representou, em ambos os grupos, correlação na determinação do nível de informação sobre a dislexia.

Os professores da rede privada obtiveram maior índice em pós-graduação para cursos de especialização e mestrado (80%), comparados aos docentes de escola pública (23,52%) com pós-graduação, nenhum com formação *stricto sensu*. O mercado de trabalho competitivo exige profissionais cada vez mais qualificados e preparados para o exercício da função de educador. A literatura especializada (Pestun; Ciasca; Gonçalves, 2002; Lima *et al.*, 2012) tem destacado uma série de fatores que podem ser responsabilizados pelo baixo desempenho dos alunos da educação básica, entre os quais a má formação dos professores e/ou a falta de motivação para o desempenho de suas funções.

Tem sido incisiva a insatisfação de gestores, pesquisadores e professores com a formação convencional de professores no Brasil. Realizados em dois níveis de ensino (médio e superior), os cursos, muitas vezes, são insuficientes no preparo do professor, comprometendo a qualidade de sua atuação. Essas modalidades de formação já demonstraram historicamente seu esgotamento (Libâneo; Pimenta, 1999), de modo que é preciso muita ousadia e criatividade para que se construam novos e mais promissores modelos educacionais, necessários à urgente e fundamental tarefa de melhoria da qualidade do ensino no País. As inovações curriculares, como a interdisciplinaridade, a adoção da sala-ambiente, os ciclos de aprendizagem e outras, requerem novas habilidades na atuação profissional, novos saberes pedagógicos que nem sempre tiveram lugar na formação docente.

O ensino no Brasil, muitas vezes, encontra-se em descompasso com os estudos e descobertas científicas. As avaliações oficiais, realizadas anualmente, indicam a precariedade do ensino brasileiro. Para atingir melhor qualidade do ensino, é essencial a aproximação entre as descobertas científicas e a prática pedagógica referente ao conteúdo ministrado em sala de aula, além do desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas e metodológicas (Guaresi; Santos; Manguiera, 2015).

Os resultados demonstraram que um percentual significativo de professores participantes da pesquisa, tanto do GI quanto do GII, desconhecia os sintomas da dislexia. Nem todos os professores tiveram a percepção da sintomatologia apresentada no protocolo, o que deixou à

mostra o preocupante nível de desinformação existente para um docente de língua portuguesa envolvido com a leitura. A dislexia enquanto transtorno da aprendizagem consiste em um problema complexo que envolve uma série de situações, algumas de difícil diagnóstico.

O difícil julgamento sobre a dislexia ocorre devido às suas diferentes formas de manifestação, no entanto, é do conhecimento dos professores que as crianças disléxicas esforçam-se mais para ler do que as outras crianças. Para o diagnóstico desse distúrbio específico de aprendizagem, é preciso verificar as alterações características em habilidades como identificação ou decodificação da palavra, compreensão de leitura, cálculo, raciocínio matemático, soletração e expressão escrita, bem como o acometimento de áreas acadêmicas que envolvem, de maneira mais ampla, a expressão oral e a compreensão auditiva (Lima *et al.*, 2012).

Como a identificação do distúrbio com a posterior intervenção dura em média de dois a cinco anos (Shaywitz, 2006) – frequentemente iniciando a partir do 3º ano do ensino fundamental e se estendendo até o 9º ou demais anos –, quando não diagnosticado, os estudantes acabam levando a situação problemática por todo o ensino médio e também para o curso superior. Isso remete à responsabilidade do professor, mais enfaticamente daquele voltado para o aprendizado do domínio da leitura, como no caso da língua portuguesa.

Quanto às causas da dislexia, ambos os grupos apontaram a condição hereditária, com alterações genéticas no padrão neurológico e implicação do grau de parentesco de 1º grau, tendo o GI alcançado prevalência de porcentagem. Quanto à identificação dos sintomas, a rede particular (GII) obteve maior número de acertos nas afirmações propostas, configurando maior informação sobre o distúrbio, comparativamente ao GI.

Em se tratando dos efeitos, observou-se que os docentes circunscreveram, em percentual elevado, a problemática da dislexia à leitura. Suas observações encaminham-se para os principais sintomas que definem corretamente o perfil do disléxico. Assim, apresentaram-no como portador de dificuldade no processamento fonológico, o que coincide com as teorias modernas expostas (Pestun; Ciasca; Gonçalves, 2002; Lima *et al.*, 2012). As habilidades de processamento fonológico são altamente preditivas da competência posterior de leitura. A dislexia, frequentemente diagnosticada na idade escolar, representa uma lacuna em leitura e é razoavelmente constante ao longo do tempo (Tabaquim, 2011). Em decorrência, surge o cansaço e o desinteresse, visão condizente com a realidade. Em 18 das 30 assertivas, houve prevalência da porcentagem de acertos para a rede particular (GII).

No que concerne à escrita, os professores reconheceram que o disléxico confunde letras, sílabas, vocábulos com grafia similar, mas com diferentes orientações espaciais; emprega vocabulário pobre, sentenças curtas e imaturas ou sequências longas e vagas; acusa deficiência na percepção visual e na coordenação motora; altera a ordem das letras e sílabas. Um contingente de professores que não responderam corretamente ou omitiram a resposta demonstrou desinformação acerca do fato de que a criança com

o transtorno apresenta dificuldades em estabelecer conexões indiretas entre as estimulações que recebe e as respostas que emite por meio de vários elos de mediação (Tabaquim; Paschoal; Rossi, 2004).

A formação do professor deve partir do pressuposto de que a educação é parte integrante do sistema político-econômico-social e a mudança do sistema educacional admite sua articulação com a transformação da sociedade em busca de melhores condições de vida para a maioria da população. Nas licenciaturas de Letras, deve prevalecer a formação de profissionais críticos, agentes dos processos de democratização da escola e da transformação da sociedade em que se situam. De uma perspectiva temporal, participaram da presente pesquisa professores formados na época da Ditadura Militar, sob os pressupostos da Reforma Tecnista, que visava à mudança de comportamento do aluno mediante treinamento, e sob a aplicação da Reforma de 1º e 2º Graus (Lei nº 5.692/71) e da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68). Esses professores poderiam configurar um perfil diferente daquele do professor formado na Nova República, período histórico que se estende até os dias de hoje cujo marco inicial é a transição democrática, marcado pela pedagogia crítico-social dos conteúdos ou pelo construtivismo, sob as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ou, ainda, pela diplomação de professores sob um paradigma emergente, que visa à construção de nova forma de conhecimento e poder em consequência do avanço tecnológico e científico da atualidade e do surgimento da cultura de informação que desencadeou transformações estruturais na escola tradicional, determinando novo estilo de vida e novos desafios à educação. Também se impõe neste período a revisão das licenciaturas.

São raras as universidades nacionais que propõem o ensino da teoria da leitura. Os aspectos teóricos e práticos do ato de ler deveriam ser tratados em qualquer curso de preparação para o magistério. Todos os professores são corresponsáveis pelo ensino e encaminhamento dessa habilidade. Na ausência de informações que orientem uma prática mais eficiente, o ensino da leitura parece ser realizado ao acaso, fazendo com que os professores ajam por meio do ensaio e erro quando propõem textos escritos a seus alunos.

As abordagens no ensino superior parecem restringir-se a alguns métodos de alfabetização para as séries iniciais do ensino fundamental no curso de Pedagogia. As licenciaturas de Letras não discutem a problemática da leitura. O momento pós-alfabetização é consagrado ao desenvolvimento da habilidade de compreensão, sem exame detido das dificuldades de decodificação ainda manifestas. A política da passividade diante do insucesso em leitura só agrava a situação do aluno disléxico e a crise no âmbito nacional.

Numa sala de aula, o professor se depara com alunos com características diferentes, que carregam consigo uma experiência de vida que não pode ser ignorada, problemas socioeconômicos, familiares, escolares, emocionais, físicos (visuais, auditivos, etc.), porém, ele não sabe como lidar com esses fatores e propor uma intervenção. Assim, o docente

fica limitado por um conjunto de circunstâncias que escapam às suas decisões e responsabilidades.

A desarticulação entre as aulas de português e de outras disciplinas dificulta a convergência de esforços para solucionar o problema. Os professores, por adotarem livros ou selecionarem textos para a sala de aula, são implícita ou explicitamente orientadores de leitura. Por razões diversas, a responsabilidade pela docência da leitura e pela formação do aluno-leitor é deixada inicialmente aos alfabetizadores e, depois, aos professores de português, os quais são responsabilizados pela crise da leitura na escola brasileira. Não é necessário que todos os professores sejam especialistas em leitura e dislexia, mas é indispensável que todos os professores entendam as necessidades dos alunos disléxicos dentro e fora da sala de aula. Com a devida orientação, esses alunos conseguirão bom desempenho escolar. A clareza, a repetição, a variedade e a flexibilidade das estratégias de aprendizagem abrirão caminho para a compreensão e a assimilação dos conteúdos. As crianças disléxicas poderão acompanhar o ensino convencional, se tiverem o apoio necessário para contornar suas dificuldades. As provas, por exemplo, deverão ter maior duração, com questões lidas em voz alta. Desse modo, o conceito da criança disléxica deverá corresponder ao seu conhecimento e não às suas debilidades.

É preciso contribuir para a reconstrução de uma proposta didática mais condizente com as condições concretas de vida, a realidade da escola, as determinantes sociais que a circundam e o interesse dos alunos, especialmente os que manifestam dificuldades de aprendizagem, como aqueles com dislexia. Para que isso ocorra, é necessário que as teorias que fundamentam a leitura contribuam para a prática pedagógica, revitalizando-a, orientando-a quanto a objetivos, finalidades, conhecimentos e execução, transformando, gradativamente, a presente situação escolar. Se a prioridade recair na teoria, dominará a posição idealista; se recair na prática pedagógica, dominará o praticismo. O professor aderirá a uma prática utilitária se empregar métodos, conteúdos e avaliações sem reconhecer seu referencial teórico; não terá perspectiva de futuro, visão mais ampla das finalidades da escola e posicionamento crítico para identificar problemas que permeiam sua atividade, de modo que o fazer didático redundará em uma tarefa supostamente neutra.

O pedagogismo inoperante decorre, muitas vezes, da própria política educacional definida por órgãos competentes e transforma-se, às vezes, em instrumento de luta pessoal pela sobrevivência. A prática repetitiva, em que não há preocupação em criar e produzir nova realidade material ou humana, em que a consciência docente intervém debilitada e desconhece o sentido social de suas ações, em que há descompromisso do professor para com as finalidades da educação e suas implicações na sociedade e para com os meios necessários para a efetivação das atividades educacionais e de sua missão histórica, deverá ser substituída por outra, de índole reflexiva.

A adoção de uma prática pedagógica reflexiva leva o professor a compreender a realidade sobre a qual cria e produz mudanças. Tal prática lhe possibilita conhecer a importância de seu trabalho, bem como o significado

social da marginalização dos egressos das unidades escolares, além de superar a relação pedagógica autoritária, paternalista e buscar uma ação recíproca com os educandos. Nela, inexistem discrepâncias entre a concepção e a execução, entre o saber e o fazer. Embora exista, por certo, uma proposta de ação diante da dislexia e uma busca de superação, persistem os problemas reais enfrentados pelos professores, especialmente os da rede pública: sistema educacional inoperante, péssimas condições físicas e materiais das instituições escolares, classes superlotadas, currículos inadequados, condições de trabalho precárias e aviltantes salários.

Observada a realidade angustiante dos problemas enfrentados pelos alunos disléxicos nos estabelecimentos de ensino, especialmente nas aulas de leitura; analisados os dados resultantes da pesquisa aplicada nas escolas, que revelam o nível satisfatório de informação sobre esse transtorno em docentes de língua portuguesa; considerada a legislação que assegura aos alunos o diagnóstico e o atendimento adequados, surgem as indagações: o que falta para que se concretize a interação educação-saúde-dislexia? Por que não ocorre o diagnóstico dessa parcela da população estudantil e o tratamento interventivo preconizado?

Encontra-se em vigor no estado de São Paulo uma legislação pertinente que prescreve o diagnóstico e o tratamento da dislexia, entretanto, se o nível de conhecimento do professor sobre a dislexia lhes permite identificar alunos de risco, se os profissionais da saúde são competentes em sua atuação, falta, sem dúvida, a sensibilização e a mobilização para a intervenção.

À família, cabe parte importante de responsabilidade nessa caminhada. Os indicadores iniciais precisam ser identificados a tempo; o acompanhamento escolar exige, além da presença do responsável, conhecimento, paciência, persistência e compreensão. Com esses ingredientes, os responsáveis possibilitarão o desabrochar saudável da criança disléxica, transformando-a em um ser humano ajustado e realizador, já que suas possibilidades cognitivas o conduzem a bons padrões de produção cultural, científica e artística. Dessa forma, ganham o ser humano e a sociedade.

Os resultados demonstraram que a maioria dos professores possui informação generalista sobre a gênese do distúrbio, sendo capaz de rejeitar pseudocausas, que podem agravar a disfunção, mas não desencadear seu aparecimento. Os índices de acerto, ainda que possuam percentuais geralmente acima da média aritmética e possam induzir a uma perspectiva tranquilizadora, refletem prejuízos no nível de informação dos professores, uma vez que não compreendem a totalidade esperada. Nesses moldes, insere-se a perspectiva de que o professor tem informações sobre a identificação dos sinais de risco para o diagnóstico da dislexia – de fato, há docentes capacitados para esta tarefa –, porém, muitos permanecem desinformados, comprometendo os dispositivos pedagógicos.

Um viés a ser destacado foi a limitação quantitativa da amostra, que, todavia, é considerada representativa numa cidade do interior do estado de São Paulo, além de ser composta por escolas que gozavam de bom conceito.

Um estudo complementar com relevante índice amostral pode identificar maiores achados e sugerir novos rumos a serem investigados.

Em síntese, pode-se afirmar que os sujeitos possuíam informações básicas sobre a síndrome da dislexia. Alguns sintomas mostraram-se mais evidentes que outros, porém, se não houve um nível excelente, houve indícios de informação suficiente para permitir ao docente identificar alunos com risco de transtorno disléxico. Essa constatação é um alerta de que se deve caminhar a fim de que todos os professores atinjam a competência no processo de ensinar a ler, superando o nível de desinformação ainda existente quanto ao insucesso dos disléxicos na leitura. O professor deve ter habilidade para organizar, adaptar e criar materiais e aplicar conhecimentos teóricos às necessidades do aluno e de seu problema específico. Condemarin e Blomquist (1989) propuseram que os métodos tradicionais devem ser substituídos pelo sistema fonético ou analítico e que a aprendizagem visual deve ser reforçada. Além disso, o material de leitura deve ser estimulante e interessante, bem como estar de acordo com a faixa etária do aluno e, principalmente, o ensino deve ser individual e intenso.

Espera-se que os resultados deste estudo possam contribuir para reflexões sobre o papel da escola, no sentido de assegurar condições adequadas à competência do professor, especialmente daquele responsável pelo ensino da língua portuguesa e das aquisições de leitura. Com uma política específica, a escola pode garantir condições adequadas para o acompanhamento e desenvolvimento de alunos com dislexia, visando à plena integração à vida escolar, do ensino fundamental ao médio. Quando esses alunos estiverem próximos do vestibular e do ingresso no mercado de trabalho, independentemente do transtorno da dislexia, concorrerão em igualdade de condições com seus pares. Cabe à escola adotar em seu projeto pedagógico o incentivo continuado à formação docente, e aos órgãos governamentais responsáveis pela adoção de políticas públicas educacionais concernentes à dislexia defender uma gestão que operacionalize tais políticas e compromissos de todos os mentores da escola, como diretores, coordenadores e professores.

Conclusão

As informações dos professores da rede pública e particular participantes do estudo sobre os diferentes aspectos relacionados à compreensão da dislexia permitiram identificar o nível limitado de conhecimento e a dificuldade em reconhecer e indicar ações educativas para o aluno disléxico. Dessa forma, o nível de informação dos docentes participantes foi insuficiente para identificar sinais de risco do transtorno.

Os achados deste estudo contribuíram para a reflexão de que o professor, especialmente o de português, de escola pública ou particular, necessita de embasamento teórico na sua formação, alertando para a necessidade de que a licenciatura em Letras contemple em sua grade curricular uma disciplina específica para o estudo sistematizado do processo

do ato de ler, incluindo o estudo regular das dificuldades de aprendizagem na leitura, como a dislexia.

Referências bibliográficas

CARVALHAIS, L. S. A.; SILVA, C. Consequências sociais e emocionais da dislexia de desenvolvimento: um estudo de caso. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 11, n. 1, p. 21-29, jun. 2007.

CONDEMARIN, M; BLOMQUIST, M. *Dislexia: manual de leitura corretiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FRITH, U. Paradoxes in the definition of dyslexia. *Dyslexia: an International Journal of Research and Practice*, [Malden], v. 5, n. 4, p. 192-214, dec. 1999.

GUARESI, R.; SANTOS, C. S.; MANGUEIRA, M. Abordagem da dislexia na região de Vitória da Conquista na Bahia: uma análise sob a perspectiva neurocientífica. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 50, n. 1, p. 49-56, jan./mar. 2015.

IANHEZ, M. E.; NICO, M. A. *Nem sempre é o que parece: como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares*. 10. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2002.

LIBÂNIO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999.

LIMA, R. F.; SALGADO-AZONI, C.; TRAVAINI, P. P.; CIASCA, S. M. Visual sustained attention and executive functions in children with developmental dyslexia. *Anales de Psicología*, [Múrcia], v. 28, n. 1, p. 66-70, 2012.

MULLER, L. Protocolo de Investigação sobre a Dislexia. In: MULLER, L. *Concepções sobre a dislexia do professor do ensino fundamental*. 2006. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Psicopedagogia) - Universidade do Sagrado Coração, Bauru, 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *Classificação internacional de doenças e problemas relacionados à saúde: CID-10*. São Paulo: Ed. USP, 1993.

OUELLETTE, G.; TIMS, T. The write way to spell: printing vs. typing effects on orthographic learning. *Frontiers in Psychology*, [Lausanne], v. 5, n. 117, p. 1-10, feb. 2014.

PESTUN, M. S. V.; CIASCA, S. M.; GONÇALVES, V. M. G. A importância da equipe interdisciplinar no diagnóstico de dislexia do desenvolvimento: relato de caso. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, São Paulo, v. 60, n. 2, jun. 2002.

SALGADO, C. A.; PINHEIRO, A.; SASSI, A. G.; TABAQUIM, M. L. M.; CIASCA, S. M.; CAPELLINI, A. S. Avaliação fonoaudiológica e neuropsicológica na dislexia do desenvolvimento do tipo mista: relato de caso. *Salusvita*, Bauru, v. 25, n. 1, p. 91-103, 2006.

SANTOS, M. T. M.; NAVAS, A. L. G. P. (Org.). *Distúrbios de leitura e escrita*: teoria e prática. São Paulo: Manole, 2002.

SHAYWITZ, S. *Entendendo a dislexia*: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura. Tradução Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.

TABAQUIM, M. L. M. Desenvolvimento cognitivo. In: RODRIGUES, S. D.; AZONI, C. A. S.; CIASCA, S. M. *Transtornos do desenvolvimento*: da identificação precoce às estratégias de intervenção. Ribeirão Preto: Book Toy, 2014.

TABAQUIM, M. L. M. Perfil neuropsicológico da criança com dislexia. In: CAPOVILLA, F. C. (Org.). *Transtornos de aprendizagem*: progressos em avaliação e intervenção preventiva e remediativa. São Paulo: Memnon, 2011.

TABAQUIM, M. L. M.; BARROS, D. M. V. Iniciação científica na sociedade da informação e do conhecimento. *Mimesis*, Bauru, v. 32, n. 1, p. 79-88, 2011.

TABAQUIM, M. L. M.; PASCHOAL, S. M. A.; ROSSI, L. R. Desenvolvimento cognitivo e formação de conceitos na criança em idade escolar. In: RIVERO, C. M.; GALLO, S. (Org.). *A formação de professores na sociedade do conhecimento*. Bauru: Ed. USC, 2004.

WADLINGTON, E. M.; WADLINGTON, P. L. What educators really believe about dyslexia. *Journal Reading Improvement*, [s. l.], v. 42, n. 1, p. 16-33, 2005.

Recebido em 6 de maio de 2015.

Solicitação de correções em 26 de agosto de 2015.

Aprovado em 20 de outubro de 2015.

O positivismo e a literatura infantil: desmistificando a *doxa* e mitificando a ciência*

Celdon Fritzen^{I, II}

Gladir da Silva Cabral^{III, IV}

Carlos Renato Carola^{V, VI}

<http://dx.doi.org/10.1590/S21766681/363513923>

* Esta pesquisa foi realizada com auxílio do programa Funpesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

^I Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. *E-mail:* celdon@hotmail.com

^{II} Doutor em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil.

^{III} Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), Criciúma, Santa Catarina, Brasil. *E-mail:* gla@unesc.net

^{IV} Doutor em Letras Inglês e Literatura Correspondente pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

^V Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), Criciúma, Santa Catarina, Brasil. *E-mail:* crc@unesc.net

^{VI} Doutor em História pela Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

Resumo

Analisa o trabalho da Comissão Nacional de Literatura Infantil (CNLI), instituída pelo ministro Capanema em 1936, no governo do então presidente Getúlio Vargas, a fim de oferecer subsídios para adoção de medidas e criação de projetos que favorecessem a formação de leitores nas escolas brasileiras da época. Tendo por base o arquivo privado de Gustavo Capanema disponibilizado pela Fundação Getúlio Vargas, em especial os documentos relativos à CNLI, a pesquisa revela que havia, no âmbito da Comissão, certa tensão entre a crítica a uma compreensão ingênua de literatura (*doxa*) e a aceitação tácita do discurso científico e utilitarista da literatura (a busca pela objetividade). Além dessa polarização, percebe-se também o surgimento de uma crítica incipiente aos produtos da indústria cultural e sua influência na formação de leitores. Recorreu-se ao referencial teórico de Adorno e Horkheimer para compreender aspectos relacionados à cultura de massa, à racionalidade técnica e à sociedade.

Palavras-chave: literatura infantil; CNLI; Inep; Estado Novo.

Abstract

The positivism and children's literature: demystifying the doxa and mythicizing science

This paper analyzes the work of the National Committee of Children's Literature (Comissão Nacional de Literatura Infantil - CNLI) established in 1936 by the ministry Gustavo Capanema during the government of Getúlio Vargas, in order to offer elements for the adoption of measures and for the creation of projects that could help the readers' formation in Brazilian schools of that time. Our research on the private archives of Gustavo Capanema, made available by the Fundação Getúlio Vargas, focuses mainly on the documents related to the CNLI. It reveals that there has been a certain tension in the Committee between the criticism of a naive understanding of literature (doxa) and the implicit acceptance of the scientific, pragmatic discourse in relation to it (the search for objectivity). Besides this polarization, the emergence of an incipient critic of the cultural industry products and their influence on the readers' formation has also been noted. In order to accomplish this academic task, we used the theoretical reference of Adorno and Horkheimer to understand aspects related to concepts like mass culture, technical rationality, and society.

Keywords: children's literature; CNLI; Inep; Estado Novo.

Ao fim de 1939, vem à luz, por intermédio do jornal *O Globo*, a divulgação de uma pesquisa em desenvolvimento pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (atualmente, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep) sobre suplementos literários de periódicos destinados a crianças e adolescentes. A apresentação da matéria, intitulada "Qual a influência educativa dos jornais e revistas infantis e juvenis", foi feita em entrevista com o então diretor do Instituto, o Prof. Lourenço Filho, que situava a metodologia da pesquisa, ressaltando que um dos principais objetivos desta era, além de oferecer subsídios orientadores para os órgãos responsáveis pelas publicações, conhecer e avaliar objetivamente essas produções culturais no intuito de aferir seu grau de influência na formação do seu público. A Comissão encerraria seus trabalhos em 1941 e os resultados da pesquisa seriam divulgados posteriormente na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*¹.

Tendo como objeto os suplementos literários dos jornais, caracterizados por oferecer material de leitura para o consumo mais imediato (histórias em quadrinhos, notícias sobre celebridades do cinema, histórias detetivescas, curiosidades em geral etc.), tratava-se, pois, da incursão do olhar do Estado, amparado cientificamente, no intuito de mensurar os efeitos da incipiente indústria cultural sobre uma população, acreditava-se, sujeita às influências sutis do entretenimento. Na leitura do relatório final da pesquisa, observa-se que havia um clamor da opinião pública levantando acusações sobre o

¹ Para conhecimento das pesquisas posteriores realizadas pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*, do Inep, consultar o trabalho "Contribuições para os estudos sobre a pesquisa educacional no Brasil: análise bibliométrica de artigos da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1974)*", de Lídia Alvarenga, publicado na *RBEP*, Brasília, DF, v. 81, n. 198, p. 244-272, maio/ago. 2000.

efeito nocivo dos suplementos literários, de tal forma que, como resposta objetiva a essa acusação, um dos expedientes do estudo foi consultar processos criminais, a fim de verificar alguma relação de causalidade entre a delinquência juvenil e a leitura dos suplementos. (Lourenço Filho, 1941). Ou seja, observando o material final da pesquisa do Inep,² vê-se um esforço recorrente em conferir bases objetivas à crítica, um empenho em superar a *doxa*, a mera opinião, a percepção equivocada da realidade. Todo esse embate produz uma cena em que, de um lado, encontramos o olhar armado da objetividade científica encarnada pela psicologia experimental aplicada; de outro, o sedutor mundo dos produtos da indústria cultural destinados à população em formação; e, no centro desse embate, uma concepção de literatura infantil que hesita entre o lúdico e o pedagógico, sendo acionada, muitas vezes, mais de forma ideológica que crítica, de maneira a atender às demandas educativas do Ministério Capanema.

Dado esse cenário, o objetivo deste estudo é problematizar as contradições desse olhar científico dirigido ao fenômeno da literatura infantil. De uma perspectiva, a pesquisa realizada pelo Inep, sob o comando de Lourenço Filho, não deixava de demonstrar um avanço crítico na abordagem de questões educacionais que, tradicionalmente na cultura brasileira à mercê de subjetividade, casuísmo e retórica, pouco se esclareciam e, por isso, não ganhavam tratamento sistemático. Contudo, num efeito perverso da “desmistificação” operada pela objetivação científica, a pesquisa culminava por mitificar a própria ciência, estabelecendo para esta um papel diretivo e final na formação humana. Quanto à leitura de literatura, a mitificação implicava considerá-la uma espécie de recurso para se apoderar do interesse infantil pelo lúdico, fazendo-o desembocar no horizonte do utilitarismo adulto. Tal perspectiva utilitária respondia ao projeto de modernização do Estado Novo, mas também, em última instância, ancorava-se numa perspectiva evolucionista do conhecimento que fazia com que a objetivação científica promovida pelo Inep para estudar o fenômeno da literatura infantil nos suplementos jornalísticos passasse ao largo de uma compreensão totalizante dos efeitos de semiformação da indústria cultural.

Para desdobrar essas questões, inicialmente situaremos o contexto da pesquisa à luz da participação de Lourenço Filho na Comissão Nacional de Literatura Infantil (CNLI), a fim de localizar o conceito em voga do gênero aqui em questão. Depois, exporemos os procedimentos metodológicos da pesquisa do Inep sobre os suplementos literários e seu olhar objetivo e crítico e também inadvertidamente mistificador do conhecimento científico. Por fim, discutiremos a objetividade científica em relação ao projeto de emancipação iluminista e suas perversões vinculadas ao utilitarismo burguês da cultura: a semiformação produzida pela indústria cultural.

A Comissão Nacional de Literatura Infantil (CNLI)

Entre 1936 a 1938, o ministro Capanema reuniu um grupo de intelectuais e educadores para avaliar criticamente a produção literária

² Todas as informações sobre essa pesquisa do Inep e também sobre a CNLI, que à frente abordaremos, foram consultadas no arquivo privado de Gustavo Capanema, GCG g 1936.04.29, CPDOC/FGV. Os documentos estão distribuídos nas seguintes pastas: GC g 36.09.29 – S 084/2 (pasta 1); GC 036.04.29 – S 0814/2; GC 36.04.29 – S 0875/2 (pasta 2); GC g 36.04.29 – S 0911/2 (pasta 3). Esses documentos encontram-se no rolo 42; ft 814 a 1061 do CPDOC da Fundação Getúlio Vargas.

infantil em língua portuguesa. Nesse objeto, incluíam-se obras já traduzidas, mas também aquelas que mereceriam ser traduzidas tendo em vista sua qualidade, posto que o trabalho objetivava organizar acervos que pudessem compor bibliotecas para crianças. Para isso, a CNLI iniciou um processo de trabalho que implicava tanto a identificação de obras de literatura infantil perniciosas, com sua subsequente exclusão, como o estímulo à qualificação da produção nacional do gênero (Brasil, 1936), que se evidenciou mais pragmaticamente por meio de concursos literários.

Sob o comando de Murilo Mendes, fizeram parte da Comissão Cecília Meireles, Elvira Nizinska, Jorge de Lima, José Lins do Rego e Manuel Bandeira. Posteriormente, houve uma modificação desse quadro, saindo Cecília e sendo incorporados Maria Eugênia Celso e Lourenço Filho. Antes de considerar o relatório da pesquisa do Inep, problematizemos o conceito de literatura infantil que aquele grupo elaborou, uma vez que, embora Lourenço Filho não tenha participado da sua produção diretamente (em função de sua integração posterior), é reconhecível que a pesquisa sobre os suplementos literários infantojuvenis que coordenou no Inep é orientada pela mesma compreensão de literatura infantil observada na ficha de avaliação de obras literárias proposta pela CNLI.

Diga-se de início que tal conceito de literatura foi visto como extremamente importante pela Comissão, pois a partir dele é que se poderia proceder aos exames críticos em relação às amostras em geral. Assim, houve um consenso em relação ao que não era literatura infantil: toda obra dirigida às crianças cuja natureza didática seja explícita. Já do ponto de vista do estabelecimento de uma positividade, o que predominou foi a constatação da presença do lúdico como seu elemento essencial, visto que, nos termos exemplares de José Lins do Rego para compreendermos o juízo da Comissão, “o livro para menino deve ser um recreio”. (Rego, 1936a, p. 1).

Todavia, efetivada a identificação do lúdico como principal elemento caracterizador da literatura infantil, duas questões se impuseram ainda à reflexão dos debates daquele grupo, reinstaurando a complexidade na determinação desse gênero. A primeira dizia respeito à relação entre o lúdico e o pedagógico. Não é possível que eles se complementem, pois, se devidamente observado, o lúdico pode educar tanto quanto o que educa pode divertir? Essa sutil complementaridade é sintetizada nas palavras de Jorge de Lima: “a literatura que não for didática, programática, deve ser literatura infantil. Mas a literatura mesmo sem intenções de obediência a programas oficiais de ensino pode sem querer ensinar muita coisa”. (Lima, 1936, p. 1).

Portanto, a dimensão didática que antes era fator de exclusão do literário é aceitável como um efeito produzido autonomamente pelo lúdico. Aprender brincando é algo que a literatura infantil pode proporcionar, o que a tornava ao fim tão preciosa para os projetos pedagógicos quanto as reformas educacionais, sob o ideário da Escola Nova, almejavam.³

Mas, se o pedagógico seria uma generosidade do lúdico, como seu efeito indireto, isso não significou que a dimensão lúdica fosse assumida pela CNLI como critério essencial. Além dessa primeira questão que vimos

³ Essa discussão pode ser acompanhada no artigo “O que ensina também pode divertir, mas nem tudo o que diverte ensina: os debates da Comissão Nacional de Literatura Infantil (1936-1938)”, publicado por Celdon Fritzen e Gladir da Silva Cabral na revista *Patrimônio e Memória*, da Unesp, em 2011.

anteriormente, outra se pôs: toda a leitura que recreia a criança pode, então, ser considerada literária? Para a Comissão, a despeito da anterior defesa, o lúdico, por si só, não assegurava a qualidade desejada para tornar uma obra recomendável para as crianças tanto que um dos segmentos analisados por ela é o dos suplementos literários para o público infantil, também criticados na documentação produzida pela CNLI. José Lins do Rego assim se refere ao ávido modo com que esse produto da incipiente indústria cultural brasileira era consumido:

Os meninos nem esperam que ele chegue às portas de suas casas, vão ao seu encontro. O suplemento juvenil é o que mais se vende nos dias de sua saída. A matéria desse jornal é a mesma. Um polícia (*sic*) que persegue o bandido, o bandido que se disfarça. Este é o grande assunto. Outra seção procurada, sobretudo pelos meninos nas edições do domingo nos jornais é o cinema, para a coleção de artistas. As meninas se empenham grandemente mais do que os meninos nesse gênero de pesquisa. (Rego, 1936b, p.1).

Vê-se que, mesmo divertindo pela aproximação com o gosto do leitor infantil, tal leitura oferece um lúdico permeado de ressalvas pelo efeito negativo que poderia causar na formação. Percebe-se, nas considerações de Lins do Rego (1936b), o temor com a possível imitação, por parte dos leitores infantis, dos atos das personagens do universo criminoso. Adiante-se que também é esse temor da identificação com determinados modelos morais negativos que produz as ressalvas em relação ao lúdico na pesquisa do Inep que abordaremos adiante.

As considerações de Lins do Rego (1936b) parecem sugerir que a dimensão lúdica, embora seja de importância fundamental na delimitação do que é produção literária para crianças, não tem autonomia absoluta e está em geral a serviço do efeito pedagógico que pode gerar. Assim, menos que um fim em si mesmo, o lúdico só vale de modo relativo, se se revelar como uma ponte educativa. É nessa relação que se poderia localizar o perigo dos suplementos literários, pois, ao oferecer o lúdico de uma maneira desconectada de determinados aspectos formativos que se gostaria que fossem introjetados pelas crianças, abriria uma porta para uma indesejável influência sobre estas.

Após a delimitação do conceito de literatura infantil, a Comissão estabeleceu como meta a criação de uma ficha-padrão mediante as contribuições dos seus integrantes, com o intuito de normatizar a avaliação das obras dirigidas para as crianças. Para os objetivos deste artigo, é importante frisar que Lourenço Filho contribui para a constituição desse instrumento e também sugere em boa parte os critérios avaliativos do produto final acordado pelos trabalhos da Comissão. Gostaríamos, portanto, de salientar os pontos que caracterizariam negativa ou positivamente uma produção literária para crianças segundo os critérios da ficha-padrão da Comissão, sob coordenação de Lourenço Filho, a fim de sublinhar uma continuidade entre o conceito de literatura infantil formulado por aquela Comissão e o adotado na metodologia de pesquisa do Inep sobre os suplementos infantis.

A ficha-padrão

Embora divididos segundo diferentes faixas etárias do público infantojuvenil, os critérios propostos pela ficha-padrão no julgamento do valor das obras literárias são praticamente os mesmos em todos os segmentos de idade (de 7 a 10; de 10 a 12; e de 13 a 15 anos). Há uma divisão de pesos que estabelece 40% para o fundo, 30% a 35% para a forma e o restante para os aspectos materiais, entendidos como tipo e cor do papel, qualidade da impressão e das ilustrações, formato e encadernação. No quesito forma, são definidos como critérios a adequação vocabular ao destinatário em questão, o uso da norma-padrão, a qualidade narrativa. Dentro desses critérios, pontos considerados negativos no que se refere à forma são o emprego intenso de regionalismos ou expressões gíricas, posicionamento em torno da língua que tende para a defesa da sua homogeneização, o que está bem afinado, como sabemos, com a ideologia do Estado Novo (Campos, 2006).

No quesito fundo, que possui maior peso na avaliação da ficha-padrão, dois critérios são apresentados com importância numérica idêntica (20%): "1) Adaptação do assunto em vista dos interesses normais da criança; 2) Alcance educativo". (Lourenço Filho, 1936). O primeiro critério corresponde à representação de uma determinada imagem romântica de infância que em situações favoráveis tenderia a se desenvolver salutarmente na medida em que são atendidas suas necessidades normais. Já o segundo enfatiza a importância da dimensão pedagógica da literatura infantil ao mesmo tempo que qualifica o que seriam os interesses normais antes referidos. Isso é feito por meio da localização da literatura infantil em determinadas coordenadas morais. Para melhor esclarecimento, leiamos a exposição de Lourenço Filho sobre o critério "alcance pedagógico", cuja redação divide-se em dois subitens:

Qualidades positivas: a) Proporcionalidade entre os elementos de ficção e os de realidade (de tal modo que a composição possa satisfazer a imaginação intensa da criança, sem, contudo, deixar de influir sobre o desejável equilíbrio a que ela deve tender; b) inspiração de atitudes para o bom gosto e para os sentimentos nobres e elevados.

Qualidades negativas: a) apresentação de modelos ou exemplos que deprimam ou pervertam a formação do caráter. (Lourenço Filho, 1936).

O uso regulado da fantasia, para não comprometer a criança numa alienação da realidade, e a introjeção de um modelo de comportamento moral aceitável socialmente são os horizontes a partir dos quais se pode qualificar o conteúdo das obras infantis. O aspecto da imaginação é um ponto acerca do qual vale a pena fazer algumas considerações, pois o critério avaliativo do lúdico, antes tão endossado e vigiado nos debates da CNLI, apresenta-se aqui associado à fantasia. Desse modo, numa perspectiva pedagógica que controla o lúdico, trata-se de fantasia subordinada a uma compreensão de leitura literária como oferta de bons modelos para a imitação. Ou seja, a experiência estética da catarse oferecida ao público infantojuvenil deve ser circunscrita a determinados personagens que

possam constituir-se como exemplares à inspiração de “sentimentos nobres e elevados”. Depreende-se que a objetividade do enfoque da pesquisa, no seu afã de cientificidade, termina por submeter o fenômeno estético da literatura infantil ao utilitarismo pedagógico, o que implicaria a ausência de reconhecimento da sua especificidade, pois o modelo comportamentalista ao fim preside os julgamentos de valor literário.

Antonio Candido muito bem sintetizou essa contradição entre a imagem pedagógica da literatura e sua efetiva dinâmica, pois a literatura “não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração” (Candido, 2004, p. 243). Portanto, a literatura não educa no sentido edificante, ela põe a viver e por isso humaniza pelo contato com o contraditório. Nesse aspecto, ela não é uma experiência higiênica, mas de risco, tal como nos faz lembrar um dos bordões do Riobaldo de Guimarães Rosa (1994): “viver é muito perigoso”. Ora, retomando a concepção de literatura a partir da ficha-padrão, percebe-se que a objetividade pretendida não apreende o objeto integralmente, mas modela-o a uma determinada expectativa pedagógica vinculada aos interesses de modernização brasileira por meio da industrialização e urbanização do País.

Desenhado o quadro conceitual que antecede a investigação dos suplementos literários infantojuvenis, não é difícil perceber continuidades entre os critérios da ficha-padrão formulada anteriormente por Lourenço Filho para a CNLI e aqueles utilizados pela Seção de Psicologia Aplicada (SPA), vinculada ao Inep responsável pela pesquisa, que agora abordaremos a partir de uma breve situação de seu coordenador.

Lourenço Filho

Se o Ministério de Educação e Saúde de Capanema já havia manifestado interesse pela literatura infantil com a criação da CNLI, a suspensão dos trabalhos da Comissão não significou o abandono do objeto. Era patente que a modernização do sistema escolar, em sintonia com os princípios nacionalistas do Estado Novo, implicava a avaliação, a seleção e o estímulo à produção de materiais de leitura que se mostrassem coerentes com o ideário defendido. Essas operações, particularmente, se faziam necessárias, pois há um bom tempo José Veríssimo reclamava da qualidade, quando não da ausência de livros de leitura produzidos no Brasil que abordassem o Brasil.⁴ O mercado editorial brasileiro havia se desenvolvido consideravelmente desde o fim do século 19, ganhando relevo com o aumento de leitores e a ampliação das ofertas de leitura.

Arcando com o peso de sua gênese histórica, vinculada a exigências pedagógicas, a literatura infantil não deixava de ser objeto de controvérsias acerca de seu papel na higiene moral da nação. Mesmo com a mudança de enfoque que, especificamente depois de Lobato, começava a se construir no País, enfatizando sua dimensão prioritariamente lúdica,⁵ as contradições

⁴ “A nossa história literária é nula. Como disse, apenas possuímos, escrita por nacional, uma história Geral do País que mereça ser citada. Os trabalhos históricos parciais contam-se; e os raros feitos, publicados nas obscuras revistas daqueles raros e pobres institutos sem ônus para os autores, raramente são editados em livros, para assim ganharem mais ampla publicidade. O ensino da história pátria, além de escassissimamente feito, é pessimamente dado. Os compêndios, insisto, são em geral despidos de qualquer merecimento didático. São pesados, indigestos e mal escritos.” (Veríssimo, 1985, p. 112).

⁵ Todavia, observe-se que mesmo a obra de Lobato está atravessada por graus diversos de didatismo.

que vimos anteriormente nos intelectuais que participaram da CNLI nos revelaram o caráter pedagógico que, ao fim, se atribuía à literatura infantil.

Se no âmbito escolar a seleção dos acervos implicava o recorte desejável de obras que alcançassem o público infantil, no âmbito da imprensa livre uma disciplinarização buscando ajustar a produção literária para crianças também se pensava necessária. Havia uma obstinada opinião tanto em setores leigos quanto em setores ilustrados da população que reportava os efeitos perversos dessas publicações. Temiam-se suas más influências, como se pode depreender do resumo dos perigos causados por sua leitura, segundo Walter Taylor Field, apresentados no relatório da pesquisa da SPA, orientada por Lourenço Filho e desenvolvida por Manoel Marques de Carvalho:

- a) É ela responsável em larga escala pela criminalidade juvenil, no que é suplantada apenas pelo cinema e pelo contato com grupos de criminosos;
- b) A má literatura, a periódica, principalmente, que é mais barata e acessível, cria interesses literários de segunda ordem, rouba tempo a atividades mais úteis e põe a criança em estado de excitação emocional indesejável, nas vésperas da publicação das histórias em séries;
- c) Modifica a conduta das crianças tornando-as turbulentas e violentas, assim como influi nos seus brinquedos, em que procura reproduzir as aventuras dos heróis literários. (Field, 1928 *apud* Carvalho, 1940, p. 3).

Apesar de pronunciamentos como esse, os procedimentos da pesquisa desejavam encarnar a neutralidade científica, por isso havia a exigência argumentativa de se fazer o contraponto a esses aspectos negativos. Dessa forma, uma série de efeitos benéficos da literatura infantil foi apresentada em seguida no relatório da pesquisa: a imitação dos bons modelos, o poder simbólico da ficção na resolução dos conflitos infantis, o estímulo à sociabilidade e ao maior interesse pelos estudos. Depois de compensar essa relação de efeitos negativos que os suplementos literários de periódicos produziram principalmente sobre a criança com aquilo que, segundo outros estudos, também proviria salutarmente da literatura infantil, a ótica da objetividade que animaria a pesquisa do Inep se manifesta:

Quanto aos aspectos negativos, é fácil verificar que há nas críticas uma certa soma de exagero. Todas as críticas reconhecem que há boa e má literatura. Mas não se sabe qual é a proporção de má literatura que anda por aí deformando a mente infantil. [...] as críticas, são muitas vezes, opiniões, onde os fatos reais apontados são insignificantes em relação ao número de leitores. Daí a *necessidade de um estudo objetivo, em nosso meio, que venha esclarecer esses problemas*. [grifo nosso]. (Carvalho, 1940, p. 4-5).

Clarice Nunes (1998), situando a bibliografia intelectual de Lourenço Filho, aponta-o como um caso que transita da matriz jurídica para a médica. Se boa parte dos intelectuais que compuseram o movimento de renovação pedagógica a partir da década de 1920 vinha de uma tradição que teria como marco a Escola do Direito de Recife e se propunha a investigar do

ponto de vista histórico-sociológico as peculiaridades de nossa realidade brasileira, a fim de constituir grandes sínteses explicativas desta; outra vertente, de matriz médica, se apoiava no empirismo e na proposição de experimentos a fim de mensurar analiticamente o real. Na fronteira entre duas matrizes, assim como muitos intelectuais, Lourenço Filho se localizaria biograficamente entre o ensaio e a estatística:

É o caso de Lourenço Filho, formado pela antiga Escola Normal Secundária e graduado na Faculdade de Direito de São Paulo. Ele mesmo declara que o fato de haver realizado os primeiros anos do curso de medicina talvez houvesse influído não só no seu interesse (redobrado pelas exigências da docência) pelos livros de Psicologia Educacional procedentes dos Estados Unidos, mas também na realização de diversas experiências no emprego dos testes,⁶ cujos primeiros resultados divulgaria em artigo datado de 1921. (Nunes, 1998, p. 113).

Retomando a afirmação anterior, de Manoel Marques de Carvalho (1940), chefe da SPA, em relação às produções periódicas destinadas às crianças, seria o caso, pois, de investigar em termos científicos a influência dos suplementos literários e de substituir a *doxa* pela verdade do método rigoroso. Ou seja, a objetivação desejada do problema visa conhecer o objeto, sendo preciso desmistificar o que sobre ele se depositou impedindo sua verdadeira compreensão. Numa cultura em que muito tardiamente o conhecimento científico veio a ser registrado de forma mais sistematizada, tomando como exemplo histórico disso a implantação de nossas universidades – aliás, fato contemporâneo ao estudo do Inep em questão –, é a tomada de posição em favor de práticas de investigação positivas, quantitativamente apreciáveis, que se desejava também imprimir como fator de modernização característico da nova pesquisa em educação. O que também não deixava de ter desdobramentos para a própria organização social das relações de produção que deviam ser modernizadas, tornando mais racionais os processos de produção da fábrica e de intervenção nos costumes da população (Nunes, 1998).

Voltando ao nosso objeto de investigação, haveria tanto para se temer dessas publicações voltadas ao público infantil? Essa é uma questão que o Inep, após a dissolução da CNLI, em 1938, continuará perseguindo e que agora abordaremos.

A pesquisa

O estudo propunha um levantamento quantitativo e qualitativo dos suplementos literários para crianças e jovens de nove periódicos, perfazendo um total de 96 exemplares analisados entre 1938 e 1939.⁷ As categorias mensuradas e analisadas foram: organização das publicações e seus objetivos (assuntos e pendor recreativo ou educacional); aspectos materiais (tipo de papel, fonte etc.); e conteúdo e valor educacional das publicações. Além disso, questionários destinados a mães, professores e alunos a fim de verificar a influência dos suplementos também tiveram suas respostas

⁶ Nessa perspectiva de objetivação experimental da realidade, os testes ABC viriam a celebrar o nome de Lourenço Filho nacional e internacionalmente. Por décadas foram usados no Brasil de modo a analisar as capacidades dos alunos para aprendizagem alfabetizadora e classificá-los por série segundo seu desempenho neles (Monarcha, 2008).

⁷ Os periódicos foram: O Tico-Tico (I); Ra-Ta-Plan (II), Suplemento Juvenil (III); Lobinho (IV); Mirim (V); Suplemento Infantil de "O Jornal" (VI); O globinho (VII); Gibi (VIII); O Globo Juvenil (IX). Os números em romano se referem ao modo pelo qual foram mencionados no corpo da pesquisa da SPA. (Carvalho, 1940, p. 11-12).

tabuladas e analisadas, bem como foi realizado um estudo de processos criminais junto ao Juízo de Menores do Distrito Federal para examinar se a leitura em questão havia se tornado causa da delinquência juvenil.

Em relação a esse último ponto da investigação, mais de 300 processos daquela instância foram estudados entre os anos de 1938 e 1939 de modo a “verificar nas causas ou nos fatores condicionantes dos delitos as possíveis influências das leituras dessas [em estudo pela pesquisa] ou de outras publicações”. (Carvalho, 1940, p. 123). Ao fim das observações sobre os processos, embora o relatório ainda se refira ao modo sutil com que se possa efetivar a influência dos suplementos, as conclusões ressaltam que a percepção das condições de pobreza e baixa escolaridade identifica outras razões na delinquência desses jovens “muito mais perniciosas que as leituras”. (Carvalho, 1940, p. 168).

Vê-se que a conclusão aponta para uma evidência construída objetivamente e que se constitui como argumento refutador daquelas opiniões apocalípticas acerca da influência dos suplementos literários. A investigação dos processos criminais envolvendo adolescentes, seu estudo e tabulação, sugere as precárias condições objetivas dos adolescentes como os maiores propulsores da delinquência. O efeito perverso daquelas publicações mal se exerceria numa população cuja escolaridade é insuficiente para acedê-las. Essa conclusão, portanto, desarticulava muito do clamor acusatório da opinião pública acerca dos suplementos infantojuvenis com base numa perspectiva sustentada por um argumento muito plausível, mensurado objetivamente. Pode-se, pois, dizer que a necessidade antes referida por Manoel Marques de Carvalho (1940) “de um estudo objetivo, em nosso meio, que venha esclarecer esses problemas” é atendida: trata-se de um acréscimo de ciência a um debate caracterizado pela volubilidade da *doxa*.

Todavia, a desmistificação operada cientificamente pelo estudo da SPA não deixa também, noutra ponta, de basear-se numa mitificação acerca dos efeitos da literatura infantil. Isso é desdobrado num processo que: 1) abertamente, determina a identidade entre o leitor e o modelo de herói como principal critério avaliador das obras; e, 2) tacitamente, localiza subalternamente a literatura – e a arte em geral – em relação ao utilitarismo científico, tanto que ela possui mais valor se ao fim se revela mais pedagógica que lúdica. Desenvolvamos a exposição desse processo.

A desconfiança em relação à significativa presença de contos policiais nos suplementos, como vimos, antes observada por Lins do Rego (1936b) quando da sua opinião na CNLI, espraia-se por toda a pesquisa. Isso porque, dentro de uma perspectiva comportamentalista, teme-se que o crime e o criminoso sejam tomados como estímulo pelo leitor infantojuvenil para uma resposta socialmente indesejada. Veja-se, como exemplo, o caso da análise dos assuntos das publicações, nos quais a pesquisa constata alta porcentagem de caráter recreativo, o que implica menor presença do educativo, segundo a avaliação. Ainda, “entre esses assuntos, há alguns que não se recomendam às crianças e que em algumas publicações aparecem em proporções elevadas. São os contos e histórias de tipo policial ou *farwest*” (Carvalho, 1940, p. 49).

Todavia, tal proporção só não é tão assustadora porque, logo a seguir, nos diz o relatório, uma das publicações é compensada pelo nacionalismo com que “se procura combater o mau estrangeiro que aqui aporta, assim como prevenir o brasileiro contra esse inimigo”. (Carvalho, 1940, p. 49). De toda forma, uma compreensão exemplar de literatura, que oferece modelos para a imitação do leitor, ainda embasa essa avaliação. Assim, a criança e o jovem são tomados como uma massa pronta e disponível a ser modelada pelo teor das leituras dos suplementos, sem nenhuma resistência crítico-reflexiva. Seja o criminoso ou o herói nacionalista, a pesquisa trabalha, ao fim, com uma interpretação mecânica, na qual o assunto e o tipo de personagem determinam a “formação do caráter” dos leitores. É preciso lembrar o que antes vimos com Candido (2004): nem a leitura é tão passiva a ponto de só fazer esse caminho mimético, nem o contato literário com o mal obstrui nossa formação humana.⁸

No que se refere à hierarquização da literatura em relação ao utilitarismo científico, a ênfase crítica sobre os suplementos literários obedece a uma perspectiva evolucionista, segundo a qual a fantasia primitiva das crianças deve ser substituída gradativamente pelo conhecimento objetivo, produto típico do adulto moderno. Daí, menciona-se a necessidade de orientar os interesses dos leitores dos suplementos para além do lúdico, em prol de seu desenvolvimento cultural moral e intelectual. Leiam-se as conclusões da pesquisa acerca dos assuntos das publicações:

O mal dessas publicações, principalmente das juvenis, está em atender a alguns interesses literários apenas e levar a desenvolver justamente aqueles menos úteis à formação cultural, moral e intelectual, em geral dos leitores.

Sim, porque aqueles interesses podem ser satisfeitos com aventuras puramente recreativas, por exemplo, como por aventuras cujo tema central, cujos personagens principais etc. girem sobre aqueles exemplos pouco dignos e pouco úteis ao desenvolvimento moral e intelectual dos leitores, da mesma forma que podem ter como base exemplos instrutivos, educativos e úteis.

Esses três tipos de exemplo encontram-se nas publicações. Infelizmente os exemplos do segundo tipo não aparecem apenas raramente como seria desejável, nem os do último são tão frequentes. E isto contribui para desenvolver tipos de interesses literários pouco recomendáveis.

As aventuras de um marinheiro Popeye, de um Tarzan, são em geral puramente recreativas. As de gangsteres e criminosos são do segundo tipo mencionado acima. E no terceiro tipo aparecem as histórias de Brucutu da publicação IX, Em Mato grosso, da II – citando algumas que não são as melhores – em que se podem encontrar defeitos, mas que têm tendências instrutivas e educativas além de serem recreativas. Esta última é até do gênero policial, mas é nacionalista.

Os interesses infantis evoluem e na adolescência passam a subordinar-se, quando bem orientados, a fundos sociais, científicos, filosóficos, psicológicos etc., embora conservem aquelas características literárias. E assuntos deste tipo não são frequentes nessas publicações. (Carvalho, 1940, p. 77-78).

Assim, o lúdico é elemento de identidade entre a literatura infantil e a criança, mas, em função da evolução perseguida, deve ser subordinado

⁸ Cabe mencionar que as exigências feitas pela literatura “politicamente correta” herdaram essa compreensão estético-pedagógica.

ao pedagógico, que encaminha para o conhecimento científico e utilitário, típico da atuação adulta no mundo das coisas.

Não é difícil, portanto, localizar a concepção do Inep de saber científico em sintonia com a máxima do Iluminismo segundo a qual desencantar o mundo é tornar os homens senhores do seu destino. Submeter a natureza dos fenômenos, primitivamente interpretados a partir da subjetividade mítica, às operações objetivas do método científico é o horizonte que o esclarecimento persegue como emancipatório, salientam Adorno e Horkheimer (1985). Entretanto, no movimento dialético da história, como contrapartida, o critério de racionalidade técnica tornou-se paradigma na organização dos processos socioprodutivos e culminou por reificar o homem tanto quanto a natureza desmistificada (Adorno; Horkheimer, 1985). Ou seja, nessa perspectiva utilitarista e não mais emancipadora, a ciência se tornou mito escravizador.

Evidentemente, nesse caminho, a ideia kantiana da arte como uma finalidade sem fim desvanece-se, pois o utilitarismo pedagógico também a faz engajar-se no processo de formatação ideológica. É o que podemos observar com a perspectivização da literatura infantil, cujo elemento central antes definido pela CNLI como critério de valor, o lúdico, torna-se, ao fim, subordinado do efeito educativo e moral que deve, interessadamente ou não, proporcionar.

Indústria cultural

A longa citação apresentada anteriormente, recolhida do relatório final da pesquisa sobre suplementos literários infantojuvenis, também teve a intenção tanto de expor o pressuposto da evolução científica do pensamento, que preside a avaliação da pesquisa do Inep, como também de avivar a atmosfera experimentada naquele momento da história com a penetração dos produtos da indústria cultural no cotidiano brasileiro ao fim da década de 1930. Há uma grande preocupação em relação às consequências dessas novas formas de circulação e consumo de produtos culturais e, no limite, certo temor pedagógico pela sua influência negativa sobre o público infantojuvenil. Em relação a isso, reiteremos que as conclusões a que a pesquisa da SPA chega desmistificam esse temor de que os suplementos literários, principalmente pelo seu conteúdo policialesco e não nacionalista, sejam uma influência decisiva na educação das crianças e jovens: “os clubes, a sociedade em geral, a escola são outros tantos fatores de grande importância a agirem sobre leitores dessas publicações”. (Carvalho, 1940, p. 173). Afora essas entidades, outras como o rádio e o cinema também exerceriam sua parcela de atuação sobre a formação cultural daquele público e, particularmente o último, pela análise dos questionários da pesquisa respondidos pelos estudantes,

pode exercer o mesmo tipo de influências que essas publicações, visto que esses leitores frequentam-no bastante e que apreciam especialmente

as fitas cujo enredo é mais ou menos do tipo da maioria das histórias que leem nessas publicações. E não podemos saber até onde vão as influências de umas e de outro. (Carvalho, 1940, p. 173).

Portanto, mesmo que o afã de objetividade terminasse por mitificar uma determinada ideia de ciência, a qual seria fim e meio de toda a organização social e psicológica, cumpre sublinhar o esforço pioneiro da pesquisa realizada pela SPA em considerar o problema da influência das produções dos periódicos sobre crianças, a fim de superar a *doxa*. Claro que no intuito de compreender o alcance da incipiente indústria cultural no Brasil, aquela mesma compreensão mitificante de ciência termina por fazer sucumbir o poder emancipador que teria. Observa-se nas conclusões da pesquisa que, isoladamente, os suplementos não são decisivos do ponto de vista da educação infantojuvenil, posto que outras instâncias atuam pedagogicamente de modo mais difuso. Nelas ecoa outra avaliação que Adorno fará anos depois acerca da insuficiência do sistema escolar para fazer frente à semiformação produzida pela indústria da cultura. Todavia, em razão da noção que possuem de ciência, existe diferença entre as análises geradas pela pesquisa do Inep e as de Adorno (1996).

Na esteira do positivismo do século 19, a concepção de ciência adotada na pesquisa da SPA hierarquizava o conhecimento produzido pelos seres humanos segundo uma escala inaugurada com o mito e culminada na ciência, o que implicava tanto uma possibilidade de hierarquização das sociedades, segundo sua capacidade técnica de dominação da natureza, como a concepção de um trajeto pedagógico da imaginação infantil ao maduro intelecto adulto, como antes buscamos demonstrar. Por sua vez, a abordagem de Adorno e Horkheimer (1985) discute a ciência em suas relações contraditórias com o mito e a barbárie no mundo contemporâneo. Se no positivismo a ciência é o término de um percurso histórico que progressivamente se distanciou da barbárie, na *Dialética do Esclarecimento* a ciência como emancipação teria perdido espaço na organização dos processos produtivos da sociedade burguesa, configurando-se antes como exacerbação da dominação e reificação da natureza e dos homens (Adorno; Horkheimer, 1985).

Nessa perspectiva, vinculada às possibilidades técnicas advindas com o desenvolvimento da ciência, a indústria cultural não seria menos representativa dos efeitos perversos de uma racionalidade extraviada dos compromissos emancipatórios. Se quando do momento histórico das revoluções burguesas cultura significava a conquista de uma consciência autônoma junto à construção de uma sociedade justa e igualitária, a redução das possibilidades emancipatórias advindas posteriormente do uso interessado que se fez da cultura a teria transformado em ideologia:

O sonho da formação – o sonho da libertação da imposição dos meios e da estúpida e mesquinha utilidade – é falsificado em apologia de um mundo organizado justamente por aquela imposição. No ideal de formação, que a cultura defende de maneira absoluta, se destila a sua problemática. (Adorno, 1996, p. 410).

Mas se a contradição até então poderia ser apontada entre formação cultural autêntica e utilitarismo produtivo da sociedade burguesa, o advento da semicultura terminou por realizar uma mediação adaptadora. Oferecendo-se ora como retalhos da antiga tradição cultural, ora como mediação imediata do real, os produtos da indústria cultural teriam por função submeter os homens ao dado, pela impossibilidade, que esses produtos carregariam em sua natureza, de oferecer uma compreensão das condições objetivas da produção social da realidade que atravessa os homens.

Conclusão

Os anos de 1930 são decisivos para a inserção do Brasil no processo de modernização. A fim de atender às novas demandas do processo produtivo, uma atenção ao sistema escolar se efetivou por parte do Estado Novo, particularmente em relação à questão da leitura literária. Reunidos em torno do Ministério Capanema, vários intelectuais e pedagogos se debruçaram sobre a definição conceitual e a seleção qualitativa de obras que pudessem constituir acervos para as crianças brasileiras. Literatura infantil, ao cabo, é compreendida como o lúdico a serviço de determinada imagem de cidadão intelectual e moral que se deseja formar. Lourenço Filho, que atuou e partilhou dos debates da CNLI, reutiliza o mesmo conceito para aferir posteriormente a qualidade dos suplementos literários dirigidos ao público infantojuvenil.

O desejo de objetividade e neutralidade, empregado pela pesquisa na busca de uma resposta à esquivada questão sobre a influência dessas produções nas crianças leitoras, é pioneiro, e merece o registro de cientificidade. Porém, numa outra ponta, o caráter contraditório que atravessa a literatura – e nesse conceito também se insere aquela para crianças –, posto que forma os homens, não no sentido edificante, mas na medida em que os põe a viver, termina por ser subtraído. Se a criminalidade é fruto da má influência de textos literários ofertados à infância, coisa tão temida pela pesquisa da SPA, a solução mais simples parece ser a restrição do contato dos leitores com essa literatura.

Tratar-se-ia, portanto, de avaliar somente publicações que oferecessem bons modelos para que seu comportamento fosse imitado pelo jovem público. Ora, isso mais do que nunca reforça aquela ideia adorniana de que as instituições educativas formais já não se apresentam como os principais polos de formação (conclusão a que curiosamente a própria pesquisa também chega), pois se a tarefa educativa impõe apenas a imposição de ideais para serem introjetados, a indústria cultural realiza essa tarefa muito mais eficazmente.

Os ideais são um conglomerado de noções ideológicas que se interpõem entre os sujeitos e a realidade, e a filtram. Estão de tal modo carregadas afetivamente, que a *ratio* não pode desalojá-las aleatoriamente. E a semicultura as une. (Adorno, 1996, p. 397).

Permitir que a razão leia e desfaça essa amálgama, tarefa nunca aleatória, mas autorreflexiva e crítica, é o que a concepção de literatura infantil que objetiva os suplementos literários não poderia realizar, justamente pela mitificação da objetividade que ela pressupõe.

Referências bibliográficas

ADORNO, T. W. Teoria da semicultura. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 17, n. 56, p. 388-411, dez. 1996.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *A dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALVARENGA, L. Contribuições para os estudos sobre a pesquisa educacional no Brasil: análise bibliométrica de artigos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1974), *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 81, n. 198, p. 244-272, maio/ago. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Portaria de Convocação da Comissão Nacional de Literatura Infantil, 29 de abril de 1936. *Diário Oficial*, Rio de Janeiro, 4 maio 1936, p. 9277. Disponível em: Arquivo Gustavo Capanema, CPDOC/FGV.

CAMPOS, C. M. *A política da língua na Era Vargas: proibição do falar alemão e resistências no sul do Brasil*. Campinas: Ed. Unicamp, 2006.

CANDIDO, A. O Direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

CARVALHO, M. M. *Investigação n. I sobre literatura infantil: ação educacional de revistas, jornais e suplementos infantis e juvenis editados na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 1940. Disponível em: Arquivo Gustavo Capanema, CPDOC/FGV.

FRITZEN, C.; CABRAL, G. O que ensina também pode divertir, mas nem tudo o que diverte ensina: os debates da Comissão Nacional de Literatura Infantil (1936-1938). *Revista Patrimônio e Memória*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 127-139, dez. 2011.

LIMA, J. *Literatura infantil* [datilografado]. Documento apresentado à Comissão Nacional do Livro Infantil. Rio de Janeiro, 5 de maio de 1936. Disponível em: Arquivo Gustavo Capanema, CPDOC/FGV.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Comissão para Estudo da Literatura Infantil: ante-projeto de padrão para apreciação de livros de literatura infantil*. Rio de Janeiro, 4 de junho de 1936. Disponível em: Arquivo Gustavo Capanema, CPDOC/FGV.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Investigação I: sobre a literatura infantil: relatório do estudo preliminar sobre a literatura infantil no Brasil*, 31 de janeiro de 1941. Disponível em: Arquivo Gustavo Capanema, CPDOC/FGV.

MONARCHA, C. Testes ABC: origem e desenvolvimento. *Boletim - Academia Paulista de Psicologia*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 7-17, 2008.

NUNES, C. Historiografia comparada da escola nova: algumas questões. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 1, p.105-125, 1998.

QUAL a influência educativa dos jornais e revistas infantis e juvenis? Uma importante investigação do Inep. *O Globo*, Rio de Janeiro, 20 dez. 1939. Disponível em: Arquivo Gustavo Capanema, CPDOC/FGV.

REGO, J. L. *Literatura infantil* [datilografado]. Documento apresentado à Comissão Nacional do Livro Infantil. Rio de Janeiro, 14 maio de 1936a. Disponível em: Arquivo Gustavo Capanema, CPDOC/FGV.

REGO, J. L. *Suplementos infantis* [datilografado]. Documento apresentado à Comissão Nacional do Livro Infantil. Rio de Janeiro, 14 de maio de 1936b. Disponível em: Arquivo Gustavo Capanema, CPDOC/FGV.

ROSA, J. G. *Grande sertão: veredas*. São Paulo: Nova Aguilar, 1994.

VERÍSSIMO, J. *A educação nacional*. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

Recebido em 7 de abril de 2015.

Solicitação de correções em 24 de agosto de 2015.

Aprovado em 22 de outubro de 2015.

A heteroglossia e o projeto político-pedagógico

Iverton Gessé Ribeiro Gonçalves^{I, II}

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/3647-14038>

Resumo

Pretende analisar, sob a perspectiva dialógica, as vozes sociais que cruzam o projeto político-pedagógico de uma escola. O objetivo desse estudo é a realização de uma leitura dialógica sobre o projeto político-pedagógico da "Escola X", no intuito de obtermos respostas acerca da expectativa criada pela escola sobre seu fazer pedagógico, sob dois vieses distintos: estratégico e emancipador. A base teórica elencada para o presente estudo conta com a categoria teórica da heteroglossia, desenvolvida por Bakhtin (2011) e Volochínov (2009), e com as dimensões que abrangem o projeto político-pedagógico, em duas concepções avaliadas por Veiga (2001). Utilizou-se no estudo o método descritivo e bibliográfico e procedimentos de ordem qualitativa, propondo um modo de leitura dialogizada sobre o projeto político-pedagógico. O estudo da heteroglossia permite vislumbrar os fatores ideológicos que operam sobre o discurso, assim sendo, como apontamento geral, podemos identificar vozes de fora da comunidade que se propõem a trazer para dentro daquele espaço sócio-histórico formas de operar sobre o fazer humano e o fazer pedagógico que não são imanentes daquele lugar social.

Palavras-chave: heteroglossia; projeto político-pedagógico; leitura dialógica; gêneros do discurso.

^I Universidade de Passo Fundo (UPF), Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: hywertthom@hotmail.com

^{II} Mestrando em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF), Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil.

Abstract

The heteroglossia and the political pedagogical project

This study aims to analyze, from the dialogical perspective, the social voices that cross the political pedagogical project of a school. The objective of this study is the production of a dialogical reading about the political pedagogical project of "School X", in order to find the answers related to the expectations generated by the school in relation to its pedagogical action from two perspectives: the strategic and the empowering. The theoretical basis of this study includes the theoretical category of heteroglossia, developed by Bakhtin (2011) and Volochínov (2009), and the dimensions covering the political pedagogical project in two conceptions analyzed by Veiga (2001). The research counted on descriptive and bibliographical methods and on qualitative procedures, proposing a dialogical reading about the political pedagogical project. The study of heteroglossia offers a glimpse of ideological factors that influence discourse, hence; it is possible to identify voices outside the community that aim to bring into that socio-historical space ways to operate on the human and pedagogical doings that are not inherent in that social place.

Keywords: heteroglossia; political pedagogical project; dialogical reading; discursive genders.

Introdução

O presente trabalho se propõe a analisar o discurso presente no projeto político-pedagógico (PPP), com o objetivo de vislumbrar e compreender o dialogismo proposto nesse discurso, investigando as marcas deixadas por diferentes vozes sociais em seus enunciados. A concepção de heteroglossia aqui utilizada se fundamenta na proposição bakhtiniana, que compreende o ato de comunicação como um posicionamento ao já dito e orientado para uma resposta, visto que todo dizer é imbricado em uma discussão cultural em grande escala (Bakhtin, 2011). Falar do ato de comunicação implica abordar a noção de gêneros do discurso, pois é por meio deles que conseguimos situar o ato comunicativo e delimitar suas peculiaridades. No entanto, para este trabalho, o gênero discursivo será apreendido apenas como demarcação de enunciados relativamente estáveis, e não como categoria de análise propriamente dita. Nossa abordagem sobre o PPP pretende, também, compreendê-lo como parte constituinte do discurso escolar em que se delimitam ações diante das políticas públicas e se constroem as identidades por meio dos paradigmas curriculares discursivizados. As discussões sobre PPP serão trazidas de Veiga (2001) e acessadas mediante pesquisa a diferentes autores, realizada por Buttura (2005).

A escolha da temática se justifica pelo interesse em analisar e compreender as vozes que atravessam o discurso do PPP e de que forma

essas vozes interferem nas propostas de mudanças, na tentativa de consolidação dos avanços e na iniciativa de intervir no meio social por intermédio do fazer pedagógico. Compreende-se que o PPP é convocado a responder aos novos desafios que incidem sobre a escola, instituição social que tem sofrido bruscas ampliações. Os desafios e pressões, de ordem tanto interna quanto externa, que perpetram as funções da escola, refletirão no PPP por meio de diferentes lugares sociais, isto é, para garantir a satisfação de suas exigências, cada um dos fatores incidentes atravessará o discurso escolar e será demarcado no PPP.

A pesquisa realizada para esse estudo suscita a seguinte questão norteadora: os objetivos discursivizados no PPP da Escola X nos permitem estudar a heteroglossia no processo comunicativo relacionando-a à dialogicidade dos fatores internos e externos à escola?

Os procedimentos metodológicos norteadores da análise qualificam nosso estudo como descritivo, bibliográfico e documental, de abordagem qualitativa. Analisamos o discurso do PPP partindo da dupla revisão teórica (PPP – heteroglossia), considerando não só o gênero PPP e sua funcionalidade na atividade pedagógica, mas também a forma como esse gênero se posiciona no meio social diante do interdiscurso e sua prospecção futura.

O *corpus* desse estudo é constituído pela seção Objetivos Geral e Específicos do Ensino Fundamental do PPP da Escola X. Salientamos que a escolha dessa seção, em detrimento de outras, se dá pela possibilidade de visualizarmos as pressões sociais, econômico-culturais, sócio-históricas, científicas e educativas como vozes sociais que fortemente demarcam presença no discurso da escola e influenciam as expectativas pedagógicas.

A estrutura do trabalho compreende, primeiramente, o percurso teórico sobre a heteroglossia e o ato de comunicação por gêneros do discurso, desenvolvidos por Volochínov (2009) e Bakhtin (2011). Dedicamo-nos à revisão teórica sobre o PPP nas vertentes estratégica e emancipadora, considerando os encontros de autores realizados por Veiga e Fonseca (2001) e Buttura (2005). Posteriormente, são detalhados os procedimentos metodológicos, seguidos da constituição do *corpus* desse trabalho. Na análise do *corpus*, tecemos a interface pretendida a partir da compreensão do gênero e dos fatores sociais imanentes à escola, em busca da identificação e da avaliação das vozes sociais que exigem um posicionamento axiológico sobre o discurso do PPP. Nas Considerações Finais, o percurso teórico-metodológico é brevemente lembrado, no que tange à heteroglossia e ao dialogismo, relacionando-os às dimensões que permeiam o PPP.

Heteroglossia: as muitas vozes que soam do interdiscurso

Começamos por abordar a perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin, retomando o que aponta Volochínov (2009): toda palavra é concebida como um signo social e tida como um instrumento da consciência. O signo linguístico é de natureza ideológica, portanto, toda a consciência é formada de material ideológico, bem como acompanha toda criação ideológica. O

signo é, por natureza, vivo, móvel e plurivalente. No aspecto da pluralidade é que temos a luta de classes, uma vez que o intuito da classe dominante é tornar o signo monovalente. O signo, ao ser elaborado por indivíduos no meio social, não pode ser dissociado das formas concretas de comunicação, pois é ele quem garante a interação entre os indivíduos. Assim, o signo, como forma de apreensão da consciência social, passa a fazer parte do indivíduo como consciência individual. Isso nos permite afirmar que cada grupo social tem seu repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica. Enfim, o ser é constituído no signo.

Por mais que pareça passivo, esse processo de interação social é conflitante. Segundo Volochínov (2009), as formas de refração do ser no signo geram uma luta de classes. O signo, então, é tido como a arena para essa luta. A ideologia dominante pretende estabilizar os conflitos gerados pela refração, no entanto, esse esforço de estabilidade provoca deformações no ser. Nesse ponto, iniciamos a abordagem da dialogicidade proposta pelo Círculo. Ainda segundo o autor, "todo ato de compreensão é uma resposta na medida em que introduz o objeto da compreensão em um novo contexto" (Volochínov, 2009, p. 97), ao passo que, em todo ato de fala, a subjetividade da atividade mental é concretizada em uma enunciação, fato objetivo; do contrário, toda palavra enunciada é subjetivada e descodificada. Essa descodificação implicará uma nova codificação em forma de réplica.

Faraco (2003, p. 57) nos auxilia a compreender esse processo quando, em seus estudos sobre a heteroglossia dialogizada, afirma que, para Volochínov, "cada enunciado, [...] ao mesmo tempo que responde (no sentido de tomar uma posição socioaxiológica), espera uma resposta (espera que os outros assumam uma posição socioaxiológica frente ao dito)". Nesse particular, a perspectiva Bakhtiniana apresenta três dimensões inerentes à dialogicidade: todo dizer orienta-se ao já dito na memória discursiva; todo dizer espera uma réplica e, portanto, é profundamente influenciado pela resposta antecipada, é influenciado pelo auditório social; todo dizer é dialogicizado, ou seja, o enunciado é o ponto de encontro e conflito das múltiplas vozes sociais.

Já mencionamos que, para Volochínov (2009), o signo é tido como uma arena onde se desenvolve a luta de classes. Faz-se necessário esclarecer esse fundamento: Faraco acentua que, segundo Volochínov "diferentes classes sociais se servem da mesma língua, atravessando-a, no entanto, com diferentes (e contraditórios) índices de valor" (2003, p. 68). O processo de refração do mundo no signo é o que torna a linguagem dialógica, visto que nenhum signo reflete seu objeto tão objetivamente. A refração é condicionada pelas relações de classes.

Para finalizarmos essa parte, cabe ressaltar a compreensão que se tem sobre os enunciadores, no pensamento do Círculo. No processo de interação social, todo e qualquer ato de linguagem é concebido como uma prática socioideológica e, portanto, os enunciadores, longe de serem apreendidos como seres empíricos, são entendidos como "um complexo de posições sociais avaliativas" (Faraco, 2003, p. 71).

Nesse particular, é correto afirmar que enunciar é tomar uma posição social avaliativa. Considerando que falamos numa atmosfera social saturada de valorações, ao falarmos, posicionamo-nos de determinada forma mediante outras posições sociais avaliativas já assumidas. Isto é, o enunciado responde e exige uma resposta. Essa peculiaridade do processo enunciativo recebe o nome de compreensão responsiva (Faraco, 2003).

Além da dialogicidade, abordar os princípios do Círculo de Bakhtin exige falarmos de gêneros. Para Bakhtin (2011, p. 261), “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Os enunciados, como já abordamos, consistem na concretização do emprego da língua. São esses enunciados, tidos como “relativamente estáveis”, que compõem os gêneros. Os gêneros são multiformes tanto quanto os campos da atividade humana que deles fazem uso. É por meio dos enunciados que a língua integra a vida. Da mesma forma, é nos enunciados que a vida perpetra a língua.

É sob a compreensão dos enunciados configurados como gêneros do discurso que retomamos a dialogicidade. Bakhtin afirma que as palavras são prenes de resposta e nesse ponto nos convém retomar as palavras do filósofo da linguagem:

Todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (Bakhtin, 2011, p. 272).

Vemos assim, numa ordem crescente, que os signos respondem a outros signos, num encadeamento organizado no interior dos enunciados. Esses enunciados são constructos que chamamos de gêneros, indispensáveis para cada campo da atividade humana. Os enunciados não são produzidos isoladamente e não estão livres de réplicas. Assim, como se constituem enquanto uma resposta ao já dito, orientam-se para serem respondidos por outros enunciados futuros.

Intentamos, nessa seção, explorar o pensamento bakhtiniano no que tange à heteroglossia e às peculiaridades do gênero que interferem na construção do discurso. A seção seguinte tem como proposição abordar as dimensões do PPP a partir de diferentes perspectivas.

Projeto político-pedagógico: uma arena de conflitos de poder

Para iniciarmos essa seção, concordamos com a necessidade de a escola traçar suas prospecções futuras no que se refere ao desenvolvimento do conhecimento sobre o processo educativo e ao atendimento das demandas externas que operam sobre ela.

Não temos a pretensão de traçar ou identificar as características básicas do PPP, nem mesmo de desenvolver um tutorial teórico-metodológico para sua elaboração. O que intentamos, nessa seção, é revisar algumas posições críticas sobre o tema “PPP”.

Conforme postula Buttura (2005), o PPP é o “órgão vital” da instituição educativa, visto que, com as multiformidades que vão ocorrendo no meio social, germina a necessidade de refletir, planejar e projetar a ação pedagógica. A escola precisa desacomodar-se diante da dinamicidade e lançar-se para o futuro como forma de prever o que poderá ser concretizado. No campo de projeção, são expostas as intenções que ultrapassam o mundo vivido e projetam, além do que já existe, pensamentos, sentimentos e ações.

Até o momento, estivemos operando com a sigla PPP sem quaisquer distinções que, como sabemos, são geradas entre plano e projeto. Cabe esclarecer que nossa posição se fundamenta, de acordo com Gadotti (2001, *apud* Buttura, 2005), na diferenciação entre plano e projeto. Projeto é concebido como um conjunto de princípios, valores e vivências que a escola, implícita ou explicitamente, possui. Por outro lado, plano pode ser entendido como as metas, os objetivos e os procedimentos adotados pela escola. Nosso trabalho se debruça sobre os objetivos apenas para captar uma materialidade linguística em que se vislumbrem vozes sociais, mas pretendemos conceber, a partir dessa análise, o posicionamento da escola enquanto enunciadora do projeto político-pedagógico.

Sousa (2001) concorre com o pensamento de que, assim como os sujeitos se constituem nas relações sociais, o PPP também. Dessa forma, o PPP é, por excelência, um solo frutífero para a germinação da subjetividade, aceitando a ideia de que todos os segmentos da escola devem participar ativamente tanto do processo de sua elaboração quanto do processo de condução nas práticas escolares. O autor entende o PPP como instrumento de autonomia e identidade, que deve ser constantemente repensado para dar conta das inúmeras transformações que ocorrem no âmbito dos sujeitos e no meio social.

A seguir, temos a pretensão de realizar uma interface entre dois pontos de vista sobre o PPP: estratégico-empresarial e emancipador, conforme nos fornece Veiga (2001).

Estratégico-empresarial

Veiga (2001) inicia por nos fazer ver algumas consequências advindas das políticas públicas. Como exemplo, podemos citar a criação de indicadores de desempenho das escolas, que têm se tornado referenciais para diagnósticos prévios. Numa visada estratégica sobre a escola, o PPP pode ser entendido como um instrumento de controle, uma vez que está a serviço de diversos centros de decisões e é objeto de manipulação de diferentes atores na luta pelo poder. Veremos que a qualidade e a

responsabilidade política da escola, nessa perspectiva, deixam de ter opções em virtude da existência de manuais padronizadores pré-concebidos para garantir a eficácia das práticas.

Outro fator de extrema relevância é o distanciamento imposto aos sujeitos envolvidos na atuação da escola. Pais, professores, alunos e funcionários são repelidos das práticas e dos objetos do conhecimento devido à linguagem técnica com que são abordados seus inúmeros procedimentos. Tudo isso tem o objetivo voltado a atender o aluno não como aprendiz, mas como cliente desse sistema escolar empresarial, e é fomentado por grandes fatores, tais como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Esse modelo de gestão empresarial faz com que haja um desmembramento dos fazeres da escola. Tal desmembramento, de acordo com Veiga (2001), ocorre em quatro vias:

- Pensamento separado da ação: incapacidade da escola de refletir sobre a própria ação pedagógica. Exige-se da escola que apenas formalize o que já existe. A construção do projeto não parte da singularidade da escola, mas sim das linhas estratégicas já definidas como metas para o educandário. Os participantes da ação tornam-se apenas executores e são restringidos de pensar as necessidades e inovações significativas para a escola.
- Estratégico separado do operacional: visa à estabilidade, sofisticação de instrumentos empregados e construídos pela gestão central da educação. Esses instrumentos, por serem de caráter normatizador, buscam promover a padronização para o controle sobre as ações da escola. Segundo Gomes (1996 *apud* Veiga, 2001), é aqui que ocorre a bipartição entre o momento em que se elabora a estratégia e o momento em que se dá a sua concretização. Cabe à escola cumprir as normas técnicas e sujeitar-se aos mecanismos de regulação. A autonomia da escola é minimizada.
- Separação entre os pensadores e os concretizadores: esse item é reiterado para ressaltar a separação entre os que pensam a escola (especialistas) e os que dirigem a escola. Os especialistas não vivenciam as práticas da escola nem sofrem as consequências de suas decisões, e os dirigentes são privados de interferir nas decisões sobre a escola, mesmo que estejam à mercê das consequências. Os encargos burocrático-administrativos que recaem sobre a escola ocupam o tempo que seria dedicado às ações político-pedagógicas.
- Separação entre os estrategistas e as estratégias: o quarto pressuposto retoma os demais, pois o estrategista, na missão de construir o projeto da escola, é incumbido de pensar sobre o trabalho dos outros sem vivenciá-los. Esse modelo torna a ação da escola frágil e nada autônoma. As decisões e planejamentos partem de instrumentos normatizados burocraticamente.

Vê-se que essa forma de agir amputa da escola a possibilidade de pensar sobre o ideal de sociedade que pretende construir e de homem que pretende formar. Não é permitido à escola pensar sua própria identidade, e as padronizações não permitem que a escola resolva seus próprios problemas; pelo contrário, a burocratização traz para escola problemas que não seriam dela e ocupa o fazer pedagógico para garantir uma qualidade que é questionável, uma vez que se desvincula das necessidades locais. O que poderia ser um espaço para a propagação, investigação, discussão e reflexão sobre o conhecimento torna-se um mero espaço mercadológico onde se produz indivíduos normatizados pelos instrumentos de centralização de poder.

Emancipador

A vertente emancipadora, conforme Veiga (2001), concebe a escola em uma coletividade que pensa suas ações, que tem voz para exprimir suas intenções pedagógicas, culturais e profissionais, pautadas na democratização. Nessa coletividade, o processo de projetar a escola privilegia a delimitação da identidade escolar e a concretização de ações significativas.

Veiga (2001) aponta a necessidade de a escola atender a algumas exigências organizacionais para que se possa garantir a qualidade na formação de sujeitos reais, históricos, sociais, éticos. Portanto, a escola deve ser:

- * estatal, quanto ao funcionamento;
- * democrática, quanto à gestão;
- * pública, quanto à destinação.

Tendo em vista essa organicidade, o próximo passo é definir o que fazer e como fazer. É nesse ponto em que a escola, por sua autonomia, deve traçar suas metas, servindo-se do PPP. Conforme Veiga (2001, p. 56), "o projeto não se constitui na simples produção de um documento, mas na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar".

A autora, tal como no ponto de vista estratégico, nos aponta quatro pressupostos na perspectiva emancipadora:

- * Unicidade da teoria e da prática: relações de interdependência e reciprocidade, considerando que os elementos teóricos correspondem direta e imediatamente a elementos práticos. Conceber o projeto nessa unicidade requer a ação participativa e o desenvolvimento dos educandos dentro do ambiente escolar, bem como lhes oportuniza a reflexão sobre a prática e sobre a função social da escola.

- * Ação consciente e organizada: é planejada por todos os envolvidos no processo educativo e consegue projetar-se com vistas a atender às necessidades presentes, avaliar as práticas e suas consequências e preparar-se para os desafios futuros sem se deixar reduzir pelos mecanismos de controle.
- * Reflexão coletiva: convocando todos os segmentos para participarem do traçado do futuro da escola, faz-se necessário refletir sobre o que se pretende para esse espaço. Entendendo a escola como ambiente de ensino e aprendizagem, há que se traçar o que será ensinado e o que o aluno deverá aprender. Nesse particular, tocamos na definição da identidade escolar construída a partir da seleção do que ensinar. Não podemos deixar de nos reportar ao currículo, resultado de “conflitos e contradições”, “culturalmente determinado, historicamente situado”, não sendo possível desvinculá-lo da totalidade social (Veiga, 2001, p. 58). O currículo, nessa abordagem, pode ser discutido pelos professores, a fim de garantir a interdisciplinaridade e reduzir a fragmentação e o isolamento de suas áreas.
- * Articulação escola-família-comunidade: esse pressuposto simboliza a culminância e viabilidade do processo de construção do PPP emancipatório. A conclamação dos segmentos “família” e “comunidade” torna ainda mais rico o projeto escolar. As ampliações das funções da escola exigem que ela, hoje, além de ensinar, garanta a animação cultural, ocupe o tempo livre e promova a socialização. Por isso, é necessário que a família esteja engajada para refletir sobre o projeto educativo, questionar, sugerir e participar da gestão democrática da escola. A comunidade também precisa estar comprometida com a escola, a fim de dar e receber suporte para ações comunitárias. É preciso imprimir no PPP marcas identitárias da comunidade.

Vê-se que essas duas perspectivas caminham em direções opostas. Enquanto uma esforça-se por promover a integração da família, comunidade, professores e funcionários no processo educativo, a outra busca impor forças controladoras que não requerem a participação no pensar sobre as funções da escola. Enquanto uma é atingida pela necessidade de autonomia para refletir sobre sua identidade, a outra é apenas uma central burocrática responsável por cumprir as ordenanças superiores e garantir que a rotina não seja quebrada.

Metodologia e análise do *corpus*

Após revisitarmos a teoria dialógica de linguagem e sucintamente expormos duas concepções de escola a partir do PPP, nos vemos na tarefa

de estabelecer uma interface entre heteroglossia e o PPP no processo discursivo. Destacamos que nossa intenção não é debater sobre o papel do PPP na escola e nem tratar de suas peculiaridades. Pretendemos analisar linguisticamente as vozes sociais que interferem nesse discurso e que se fazem presentes não só nele, mas em todo o ambiente escolar. A seção seguinte é destinada a mapear nosso fazer científico buscando atender os objetivos a que se propõe esse trabalho.

Procedimentos metodológicos

O estudo que intentamos realizar se caracteriza como descritivo-qualitativo e bibliográfico, tendo como *corpus* alguns recortes do PPP da Escola X. Os recortes dão preferência para a seção Objetivos para o Ensino Fundamental, visto que pretendemos analisar as inúmeras respostas que aparecem nesse discurso e a orientação para novas respostas que esse discurso exige. Quando necessário, faremos referência às demais seções que compõem esse documento com o objetivo de refletirmos sobre determinados atos comunicativos.

A escolha do PPP da Escola X, e não de outra, se dá pelo fato de esta ser uma instituição de ensino localizada num bairro periférico, atendendo a um público de nível socioeconômico consideravelmente baixo. Os fatores sociais, políticos, ideológicos, econômicos e culturais que interferem no papel dessa escola, dentro da comunidade em que está inserida, deixam transparecer certo desentendimento entre os interesses da escola e os interesses do público que ela atende. Esses desacordos, que nascem no fazer pedagógico da escola e resultam em desigualdades sociais, nos motivam a buscar explicações na análise do PPP da Escola X.

Elegemos a seção Objetivos porque é por meio dela que podemos identificar as forças externas que agem sobre a escola, exigindo dela uma atitude responsiva, e as forças internas, que deixam suas marcas. A análise do *corpus* está traçada a partir dos seguintes procedimentos metodológicos:

- a) Apreciação dos enunciados e de sua apresentação no corpo deste trabalho, de maneira que tenhamos condições de investigação nos enunciados que nos interessam.
- b) Identificação de marcas das vozes sociais que falam no interior dos enunciados construídos.
- c) Verificação da postura do enunciador sitiado por essas inúmeras vozes, observando de que forma ele responde a essas vozes e como se posiciona mediante respostas futuras.
- d) Consideração das peculiaridades constituídas em cada uma das subseções do PPP, analisando a perspectiva com a qual a escola tenta postular suas ações.

Os procedimentos metodológicos estão vinculados ao objetivo que norteia esse trabalho e que é expresso na questão norteadora: os objetivos

discursivizados no PPP da Escola X nos permitem estudar a heteroglossia no processo comunicativo relacionando-a à dialogicidade dos fatores internos e externos à escola?

O espaço a seguir é dedicado à análise do *corpus*.

As vozes que falam: análise da heteroglossia no discurso do PPP

Nesta seção, realizaremos a análise dos enunciados da seção Objetivos para o Ensino Fundamental, retirados do PPP da Escola X. Poderíamos utilizar o PPP integralmente para a análise, no entanto, nossa pesquisa se caracteriza como qualitativa, e nos possibilita realizar a análise com apenas alguns recortes de todo o material discursivo do PPP:

Objetivo geral do ensino fundamental

O ensino fundamental tem como objetivo geral oferecer aos educandos oportunidades de desenvolvimento pessoal fazendo com que se sintam inseridos em todos os contextos, orientando para a formação de habilidades e competências humanas autônomas, priorizando o compromisso com a cidadania e o resgate de valores imprescindíveis para o convívio em sociedade.

Objetivos específicos para o ensino fundamental

Valorizar a disseminação de informações socialmente relevantes aos membros da sua comunidade.

Promover integração e interação da escola-comunidade fortalecendo o processo ensino-aprendizagem com o maior comprometimento e permanência na escola, intensificando o desenvolvimento da cidadania.

Formular questões, diagnosticar e propor situações-problema reais a partir de elementos apresentados em sala de aula, valorizando o trabalho individual como também em grupo, sendo capaz de ação crítica e cooperativa para a construção coletiva do conhecimento.

Oportunizar situações de conhecimento no desenvolvimento humano buscando resgate de valores a fim de compreender a saúde pessoal, social e ambiental como bens individuais e coletivos que devem ser promovidos pela ação de diferentes agentes, proporcionando, assim, um posicionamento crítico passível de mutações.

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres, adotando no seu dia a dia atitudes de cooperação, solidariedade, respeitando a si e ao próximo.

Desenvolver a capacidade de aprendizagem, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, escrita e do cálculo necessário para cada avanço no processo ensino-aprendizagem, priorizando os conteúdos específicos de cada série.

Compreender o ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade utilizando as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, artística e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias.

Questionar a realidade formulando e resolvendo problemas, utilizando o pensamento lógico, a criatividade, a intuição e a capacidade de análise crítica.

Conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando, respeitando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva.

Promover a integração: escola, família e comunidade geral a fim de proporcionar uma formação básica buscando o desenvolvimento social e político.

Proporcionar ao educador o conhecimento e o domínio de competências e habilidades, levando à consciência da cidadania, facilitando, assim, melhor inserção do educando no ambiente social. (Projeto..., 2013).

A seguir, focamos nossa análise nos enunciados que são perpassados pela heteroglossia e que fundamentam a dialogicidade. Salientamos que os enunciados apresentados como constituintes do *corpus* desse trabalho foram transcritos tais como eram apresentados no documento original. Nem mesmo alterações de ordem gramatical foram realizadas.

Ao analisarmos o *corpus* em questão, estaremos apresentando nossa avaliação sobre esse material, portanto, estaremos cumprindo com a necessidade de nos posicionarmos responsivamente aos enunciados. Em vista disso, retomamos que nosso trabalho se propõe como um procedimento de leitura sob a perspectiva dialógica. Nossa análise está intrinsecamente ligada à afirmação de Bakhtin, quando diz que as palavras são prenes de resposta. A partir do que temos materializado linguisticamente, buscaremos dar um valor de acordo com nossa consciência que é composta por signos ideológicos.

Entendemos o *corpus* acima apresentado como parte de um campo da atividade humana que se organiza e se estrutura linguisticamente a partir de um gênero específico: o projeto político-pedagógico. Como já revisamos, para Bakhtin (2011, p. 261), “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Os gêneros são multiformes tanto quanto os campos da atividade humana que deles fazem uso. É por meio dos enunciados que a língua integra a vida; da mesma forma, é nos enunciados que a vida perpetra a língua. Assim, a vida do ambiente escolar é atravessada pela linguagem e, no PPP, a linguagem é tomada para integrar a vida.

Bakhtin (2011, p. 272) nos diz que “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.” Assim, nos sentimos na liberdade de desencadear esses outros enunciados que podem servir como réplica aos enunciados do PPP.

No objetivo geral, temos a declaração de que se pretende fazer com que os educandos “se sintam inseridos em todos os contextos”. Como responsividade, podemos afirmar que se o projeto deseja que os alunos se sintam inseridos, é porque, supostamente, não estão inseridos. Temos que admitir também que essa é uma apreensão de um enunciador que não é o aluno, nem a comunidade: é a própria escola, visto que a comunidade, sendo o berço do aluno, não pode inseri-lo em outros contextos por também

ser excluída de algumas dimensões sociais. A escola, como instituição reconhecida socialmente, é a única que, empossada dessa autoridade, pode fazer com que o aluno seja inserido. Outro desdobramento sugerido vem também da expressão "se sintam inseridos". Pedagogicamente, a escola, a partir de sua concepção de homem e sociedade, e principalmente de sua função social, deve fazer com que os alunos sejam efetivamente inseridos nos distintos contextos sociais e não apenas que *se sintam* inseridos.

Podemos indagar ainda o que a escola entende por "todos os contextos". O desejo de inserção dos alunos em todos os contextos reforça a suposição de que os alunos, por sua posição social, não fazem parte de todos os contextos possíveis. Esses contextos, generalizados em *todos*, fazem surgir duas vozes sociais. Uma que pressupõe a escola como mentora tanto da inserção como dos próprios contextos e outra que pressupõe os contextos como sendo oferecidos pela comunidade, mas que, por razões de desigualdade social, renega que alguns alunos sejam inseridos. Daí a importância que a escola delega a si mesma na promoção da inserção.

O objetivo é complementado pela sequência enunciativa "priorizando o compromisso com a cidadania e resgate de valores imprescindíveis para o convívio em sociedade". A palavra *resgate* nos permite uma compreensão axiológica de que, se é preciso resgatar, significa que se perdeu. A concepção de sociedade é atravessada por uma quebra nos valores que a escola entende como necessários para garantir o convívio e a cidadania.

Assim como na análise dos contextos, a compreensão de *valores imprescindíveis* sofre o atravessamento de vozes que estão implicadas na relação escola *versus* sociedade. Os valores necessários para o convívio em sociedade podem ser oriundos da experiência da própria sociedade ou impingidos pela escola como fonte autora e conservadora dos valores sociais. Se assim for, a escola é o principal agente homogeneizador.

Ao mencionar a necessidade de *autonomia*, o PPP se aproxima da perspectiva emancipadora de projeção, considerando, a partir de Sousa (2001), que o PPP deve ser tomado como um instrumento de autonomia e identidade.

Nos objetivos específicos, os dois primeiros itens se preocupam em colocar a comunidade integrada ao projeto, mas vê-se, nesse ponto, que a participação da comunidade é irrisória e apenas um cumprimento de deveres. "Valorizar a disseminação de informações que sejam importantes para a comunidade" demonstra o interesse de fazer da escola um ambiente intrinsecamente ligado à comunidade, mas esse não é o único caminho para estabelecer essa relação. Se a cumplicidade comunidade-escola for explorada, os benefícios são ainda maiores do que apenas garantir que as informações da comunidade sejam valorizadas na escola. Cabe retomar aqui a necessidade de a família estar engajada para refletir sobre o projeto educativo, questionar, sugerir e participar da gestão democrática da escola. De igual forma, a comunidade também deve ser conclamada para a escola, a fim de dar e receber suporte para ações comunitárias. É preciso imprimir no PPP marcas identitárias da comunidade (Veiga, 2001). Arriscamo-nos em apontar nessa análise que se a comunidade estivesse demarcadamente

presente na escola, não se contentaria em apenas cumprir o papel de vigilante sobre a permanência dos educandos na instituição, discursivizado no PPP.

Outro apontamento necessário diz respeito às "informações relevantes à comunidade". Há que se questionar sobre a fonte dessas informações para entendermos a relevância que a elas é atribuída. A fonte das informações pode ser a própria comunidade, que tanto as fornece como exige que seus membros apreendam-nas com a mesma relevância. A fonte de informações ainda pode ser o conhecimento oficial ou a cultura dominante, que se usa da escola como mecanismo de controle para propagar o que elege como relevante e garantir a homogeneização ideológica.

Nos itens seguintes, em que são apresentados pontos específicos de áreas de conhecimento, percebe-se que a prática vem entrelaçada à teoria, mas não podemos afirmar que há a preocupação com a interdisciplinaridade, conforme nos orienta Veiga (2001). O currículo, ao ser discutido pelos professores, deve garantir a interdisciplinaridade e reduzir a fragmentação e o isolamento das áreas de conhecimento. O que se vê é a separação entre áreas específicas:

Compreender o ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade. / Conhecer e cuidar do próprio corpo. / Questionar a realidade formulando e resolvendo problemas, utilizando o pensamento lógico, a criatividade, a intuição e a capacidade de análise crítica. (Projeto..., 2013).

O "agir com responsabilidade" sobre a saúde individual e coletiva, por exemplo, nos permite ouvir uma voz que expõe sua interferência na formação dos alunos, mas não deixa claro o que entende por *responsabilidade*. A responsabilidade sobre a saúde é atravessada por distintos índices sociais de valoração. Se o modelo básico de qualidade de vida é fornecido pela escola como voz padronizante, então o desejo de que o aluno aja com responsabilidade sobre a saúde se configura como uma crítica ao comportamento da comunidade nesse quesito. E, portanto, a escola pretende promover um afastamento da maneira como a comunidade lida com a saúde. Porém, se o modelo básico de qualidade de vida é fruto das necessidades da própria comunidade, então a escola é apenas um porta-voz da volição consciente da comunidade quanto à saúde de seu grupo.

Nos últimos itens dos objetivos, é retomada a participação da comunidade e da família. No entanto, se reforça a visão que a escola tem sobre a família. A comunidade precisa passar uma *formação básica* para se desenvolver social e politicamente. O lugar social de onde o enunciador do PPP fala é um lugar do qual ele já provou desse desenvolvimento e deseja que a comunidade crie esse mesmo apetite para alcançar objetivos que não são da comunidade, mas sim do enunciador enquanto escola.

Quanto ao educador, é delegado um espaço de ator apenas em relação ao aluno. Não podemos imaginar que o corpo docente terá autonomia sobre o fazer da escola, uma vez que em seu projeto não tem a oportunidade de delimitar suas ações. Todo e qualquer investimento sobre o professor é

apenas para que ele garanta a inserção do educando no meio social. Mais uma vez, há a necessidade de expor que, se o educando precisa ser inserido, é porque ainda está na zona de exclusão. A escola concebe seu público como periférico e que necessita ter seu espaço construído por quem já está inserido, a própria instituição escolar. Buttura (2005) nos lembra que no campo de projeção são expostas as intenções que ultrapassam o mundo vivido e projetam, além do que já existe, pensamentos, sentimentos e ações. Da parte da comunidade exposta no PPP, e conseqüentemente dos alunos, não é possível que estes últimos abram caminho para adentrarem todos os contextos sociais. A escola projeta essa utopia para eles.

Considerações finais

O estudo da heteroglossia, de acordo com as proposições de Volochínov (2009) e Bakhtin (2011), se mostra como recurso metodologicamente bem definido para partirmos da materialidade e identificarmos as vozes sociais que se infiltram no discurso. Este artigo esteve pautado na intenção de estabelecer uma interface entre a teoria do dialogismo e algumas considerações sobre o PPP. Abordamos não como princípio analítico, mas sim como classificação das práticas sociais de linguagem, o gênero discursivo projeto político-pedagógico. Esse gênero estrutura nossos enunciados até chegarmos ao ponto em que os indivíduos, em suas práticas ideológicas, vão construindo suas intencionalidades no discurso do PPP e não percebem que elaboram respostas ao interdiscurso, bem como deixam suas respostas à mercê de outras vozes vindouras.

Iniciamos nosso percurso teórico a partir da heteroglossia, vislumbrando como se dá o ato de comunicação e a atitude responsiva dos envolvidos na discursividade. Em seguida, refletimos sobre a funcionalidade do PPP na escola sob dois pontos de vista distintos. Por meio dessas categorias teóricas pudemos investigar, no discurso, as forças que, interna e externamente, exercem pressão sobre o fazer pedagógico.

Relacionar os dispositivos teóricos da perspectiva dialógica à vitalidade do PPP nos comprovou a eficiência que essa abordagem pode apresentar se posta a serviço das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, nos permitiu alcançar o objetivo de pesquisa: analisar os objetivos discursivizados no PPP da Escola X, a fim de estudar a heteroglossia no processo comunicativo, relacionando-a à dialogicidade dos fatores internos e externos à escola.

As vozes sociais que conseguimos vislumbrar a partir do *corpus* analisado apresentam características inesperadas. Ao final, esse trabalho nos faz ver que o enunciador que elabora o discurso do PPP é alguém que tem conhecimento sobre a escola, mas que não dá liberdade para que outros envolvidos se manifestem e façam dessa elaboração uma ação conjunta. Compreendemos que, pela penetração de vozes distintas no signo linguístico e ideológico, o ato enunciativo do PPP não pode ser engessado como a "verdade" de uma única voz. Cada uma das escolhas que o enunciador faz implica a forma como ele se relaciona com seu outro.

Esse outro, conforme analisamos, pode ser o próprio aluno, a comunidade, o saber oficial, o professor, a cultura etc. Entendemos ainda que, sendo de fora, a visão que o enunciador tem sobre a comunidade e a escola é a de exclusão. Os reprimidos ganham vez e voz mediante sua generosidade discursivizada nos objetivos.

Por fim, concebemos esse trabalho como uma modesta contribuição aos estudos que são desenvolvidos no campo da dialogicidade bakhtiniana, bem como às pesquisas realizadas sob o farol da teoria crítico-emancipadora. cremos na necessidade de aprimorá-lo e de explorá-lo em outros aspectos, para os quais, devido à extensão do gênero artigo científico, não pudemos dar atenção no momento.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BUTTURA, I. M. *Projeto político-pedagógico: concepção que se define na práxis*. Passo Fundo: UPF, 2005.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar, 2003.

PROJETO político-pedagógico da Escola X. Nova Prata: [s.n.], 2013.

SOUSA, J. V. de. A identidade do sujeito social, ético e político e o projeto político da escola. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Orgs.). *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 215-237.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Orgs.). *As dimensões do projeto político pedagógico: novos desafios para a escola*. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 45-66.

VOLOCHÍNOV, V. N. (BAKHTIN, M. M.). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

Recebido em 15 de abril de 2015.

Solicitação de correções em 10 de setembro de 2015.

Aprovado em 13 de outubro de 2015.

“O que você quer ser quando crescer?”. Escolarização e gênero entre crianças de camadas populares urbanas*

Adriano Souza Senkevics^{I,II}
Marília Pinto de Carvalho^{III,IV}

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/380613879>

* O presente artigo é resultado da dissertação de mestrado defendida em 2015, no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP), intitulada *Gênero, família e escola: socialização familiar e escolarização de meninas e meninos de camadas populares de São Paulo*.

^I Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Brasília, Distrito Federal, Brasil. *E-mail:* adrianosenkevics@gmail.com

^{II} Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

^{III} Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil. *E-mail:* mariliac@usp.br

^{IV} Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

Resumo

Objetiva compreender como diferenças de gênero nas perspectivas de futuro de meninas e meninos podem estar relacionadas com o sucesso escolar das primeiras. Para tanto, foi acompanhada uma turma com 25 crianças do 3º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de São Paulo, por meio de observações e entrevistas. Notou-se que as garotas tendiam a apresentar aspirações profissionais mais bem definidas e voltadas para carreiras que exigiam maior qualificação profissional e um prolongamento da escolarização. Dessa forma, concluiu-se que, se por um lado essas expectativas contrastavam com as inúmeras restrições vividas pelas meninas em seu cotidiano, por outro, repercutiam positivamente no empenho delas em sua vida escolar.

Palavras-chave: rendimento escolar; relações de gênero; sociologia da infância.

Abstract

"What would you like to be when you grow up?". Gender and schooling among working-class children

This article aims to understand how gender differences related to future perspectives among girls and boys can be related to the academic success of female students. Therefore, the authors followed a group of 25 children enrolled in the third grade of an elementary public school in the city of São Paulo through observations and interviews. It was noted that the girls tended to present more clearly defined professional aspirations, related to careers that require higher professional qualification and a long-term schooling process. Hence, it was concluded that, on the one hand, if these expectations contrasted with a number of restrictions experienced by the girls in their daily lives, on the other hand, they resonated positively on the commitment of the girls to their school life.

Keywords: school performance; gender relations; Sociology of Childhood.

Introdução

É comum nós, adultos, dirigirmo-nos às crianças perguntando o que elas gostariam de ser quando crescerem. Fora de contexto, essa pergunta, aparentemente singela – quase um lugar comum –, pode reforçar uma concepção de criança enquanto um *vir-a-ser*: meninos e meninas como sujeitos valorizados pelo que se espera que se tornem ao deixarem a infância, e não pelo que são *enquanto* crianças, seu estatuto ontológico, a infância em si (Sarmiento, 2005).

As críticas elaboradas pelos estudos sociológicos da infância mostram que, se tais expectativas, por um lado, fortalecem o viés de se enxergar as crianças como objetos da socialização, desprovidas de agência e passivamente reduzidas a um lugar transitório na sociedade, por outro lado, tal questão é também reveladora de um conjunto de relações sociais em que as perspectivas de futuro elaboradas pelas próprias crianças são tomadas para entender situações vividas no presente. É dessa perspectiva que buscamos analisar, neste artigo, as desigualdades vividas por meninas e meninos ao longo de sua escolarização.

Não é mais novidade constatar que as mulheres têm alcançado desempenhos escolares e acadêmicos superiores aos dos homens no Brasil. Esse quadro remonta a um histórico de desigualdades de gênero que vêm sendo profundamente transformado desde meados do século 20: de um cenário de privação do direito à educação, a população feminina foi progressivamente escolarizando-se à medida que o acesso às escolas se democratizava no País, a ponto de ocorrer o fenômeno conhecido

como reversão do "hiato de gênero" (Rosemberg; Madsen, 2011), isto é, a correção de desigualdades históricas na escolarização, fundadas sobre a diferença sexual.

Levantamentos empíricos sobre a educação de meninas e meninos em âmbito global (Unesco, 2012) têm apontado que esse não é um fenômeno exclusivamente nacional. Nos países que expandiram e consolidaram um sistema público de ensino, assistiu-se inicialmente a um processo contínuo de equidade de gênero e, em tendência crescente, à reversão das desigualdades em favor das meninas. O relatório *The ABC of Gender Equality in Education* (OECD, 2015) é explícito em mostrar que, desde cedo, as meninas costumam se projetar em carreiras de maior qualificação profissional, demandantes de patamares mais elevados de escolarização. Esse padrão, conforme apontam os dados, é particularmente acentuado nas nações mais desiguais, onde as dificuldades vivenciadas pelas garotas na sociedade contrastam mais enfaticamente com suas perspectivas de futuro.

Daí decorre a importância de se atentar para o quanto as brechas em situações cotidianas de restrições e obstáculos na garantia de direitos plenos permitem que os sujeitos, dotados de certa autonomia, mobilizem positivamente seus esforços, competências e sonhos para lograr resultados satisfatórios na escola. Mesmo sabendo que a concretização de tais planos dependerá de outros fatores que transcendem a escolarização, a existência dessas projeções pode ter um significado marcante e presente na vida das crianças e, assim, desempenhar um papel importante em seus percursos escolares.

Pensando nisso, o objetivo deste texto é discutir as aspirações educacionais e profissionais de crianças de camadas populares urbanas no contexto de suas rotinas e atividades cotidianas. Com isso, o que se pretende é descortinar as relações entre tais expectativas e práticas e a escolarização dessas crianças, procurando entender se e como as desigualdades na escolarização podem estar relacionadas à socialização de gênero no âmbito familiar e, dessa maneira, a incentivos e perspectivas presentes na vida cotidiana de meninas e meninos.

Além desta introdução, o artigo se divide em outras quatro seções. Na próxima, apresentamos a metodologia adotada e informações a respeito do trabalho de campo. Em seguida, sintetizamos os principais achados acerca do cotidiano das crianças estudadas, discutindo brevemente as relações de gênero presentes na realização de atividades como os afazeres domésticos, a prática do lazer e a circulação na rua. Na seção seguinte, debatemos as aspirações profissionais e as perspectivas de futuro dessas crianças com a finalidade de, ao analisar o que meninas e meninos vislumbravam em seus horizontes de vida, iluminar em que medida tais expectativas revelam um conjunto de relações de gênero existentes em seu cotidiano e influenciam suas relações com a escola. Por fim, a quarta seção encerra com considerações a respeito da escolarização das crianças a partir dos resultados obtidos.

Metodologia

Este texto é resultado de uma pesquisa de mestrado¹, cujo trabalho empírico aconteceu no segundo semestre de 2012. Adotamos uma metodologia qualitativa, inspirada na etnografia e centrada na realização de observações participantes e entrevistas semiestruturadas. Desse modo, ao longo de cinco meses, acompanhamos uma turma do 3º ano do ensino fundamental em uma escola da rede municipal de São Paulo, composta por 25 crianças – 14 meninas e 11 meninos –, em visitas que aconteciam duas a três vezes por semana.

Após três semanas de interações informais – que incluíam, além das observações em classe, conversas no recreio, participação em brincadeiras e jogos e eventuais ajudas nas lições –, as crianças foram requisitadas a desenharem livremente suas residências. A partir desse produto, elas eram convidadas individualmente ou em duplas, com base em suas afinidades, para uma sala reservada na escola, onde eram entrevistadas com o uso de um gravador. Ao todo, 20 crianças foram ouvidas (12 meninas e 8 meninos), e não houve duplas mistas.² Nas entrevistas, procuramos captar detalhes a respeito da rotina das crianças e do conjunto de atividades empreendidas por elas fora da escola, com especial atenção para o ambiente familiar, a residência e a rua. A certa altura da conversa, as crianças eram questionadas também acerca de suas expectativas escolares e profissionais para o futuro, bem como sobre os eventuais incentivos e auxílios que recebiam em casa tanto para efetivar sua escolarização no presente quanto para pensar possíveis projetos e aspirações.

Das 25 crianças da turma, 13 moravam em uma favela³ nas redondezas da escola e outras 10 viviam em bairros periféricos não propriamente entendidos como favelas. Todas pertenciam a setores populares, e seus pais, mães e/ou responsáveis eram pouco escolarizados e trabalhavam em ocupações de baixa qualificação profissional. Nove crianças viviam em famílias nucleares completas, oito em famílias monoparentais femininas e quatro em outros tipos de arranjo.⁴ A maioria das crianças vivia em famílias compostas por quatro ou cinco membros (houve apenas um caso de filha única). As idades variavam entre 8 e 9 anos, com exceção de três casos de crianças mais velhas, uma delas um garoto de 13 anos.

Contatos contínuos entre o pesquisador em campo e as crianças, além de uma entrevista com a professora responsável pela turma, nos permitiram clarificar o desempenho escolar dessas 25 crianças. Entre aquelas consideradas mais participativas e com desempenho superior pela professora, destacaram-se seis meninas e cinco meninos. Entre o grupo “mediano”, seis meninas e apenas um menino. Já entre os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem e disciplina, elencaram-se cinco meninos e somente duas meninas. Notou-se, portanto, uma tendência a avaliar meninas como estudantes de melhor desempenho – e nossas observações do cotidiano escolar confirmaram esse fenômeno.

¹ Mais detalhes sobre os aspectos metodológicos desta pesquisa podem ser encontrados em Senkevics (2015). Para conhecer outro estudo oriundo desta mesma pesquisa, ver Senkevics e Carvalho (2015).

² Solicitou-se a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de um responsável pela criança e da equipe escolar.

³ Termo utilizado pelos próprios sujeitos para designar um bairro de moradia precária na região.

⁴ Não foi possível obter informações sobre o local de moradia e sobre os arranjos familiares de, respectivamente, duas e quatro crianças.

O dia a dia das crianças fora da escola

No cotidiano das 25 crianças, o balanço trabalho-lazer apresentou-se como chave para compreender como se organizavam suas rotinas em termos de responsabilidades, recreação e acesso à rua. É fato que todas essas crianças envolviam-se em algum grau com os afazeres domésticos, em especial com atividades como a arrumação de sua cama ou de seu quarto, mas diferenças entre os sexos tornaram-se mais acentuadas no que tange às práticas voltadas para a manutenção da unidade doméstica como um todo, em que o fim era o benefício coletivo. A esse respeito, constatamos uma divisão sexual do trabalho doméstico, em que a participação das meninas era bem mais expressiva que a dos meninos, mesmo quando o envolvimento das crianças era secundário.

Com frequência, o engajamento das garotas nos afazeres domésticos era entendido como uma "ajuda" à figura materna. De fato, as mães exerciam a função de delegar responsabilidades, tornando-se a referência em torno da qual as tarefas eram cumpridas. Quando as garotas tinham irmãs em faixas etárias similares ou mais velhas, a partilha do serviço de casa era comum entre elas, cada uma ciente do seu papel na manutenção do domicílio. O mesmo não se pode afirmar quando eram irmãos do sexo masculino com idades semelhantes ou mais velhos. E, havendo caçulas, a participação das meninas na organização familiar aumentava, na medida em que se tornavam parcialmente responsáveis por eles. Ao mesmo tempo, uma tarefa típica de uma irmã mais velha não encontrava simetria na de um irmão mais velho: entre a turma estudada, nenhum dos meninos que tinham irmãos/irmãs mais novos demonstrou ter algum tipo de compromisso no cuidado dos caçulas.

Entre os garotos, raros foram os casos em que eles manifestaram não ter nenhum envolvimento nos serviços de casa; porém, no decorrer das entrevistas, mostrou-se evidente que suas participações não encontravam simetria nos compromissos diários de suas irmãs e colegas. Exceções, no entanto, se fizeram presentes. Uma delas era Lourenço,⁵ o caçula de uma família composta por mãe, uma irmã e dois irmãos. Quando entrevistado, ele disse em tom desolado que não tinha com quem brincar porque todos os seus irmãos eram mais velhos. Em consequência da sensação de tédio, motivada pelas escassas opções de entretenimento e sociabilidade de que dispunha, Lourenço foi inequívoco: "Ué, não tem nada pra fazer, aí eu arrumo a casa quando tá 'tudo' suja!". Não obstante esse caso, a menor participação masculina permanecia patente entre as crianças estudadas.

Nas "fratrias" mistas, alguns depoimentos apontavam que as meninas percebiam o quanto estavam sobrecarregadas se comparadas a seus irmãos, e algumas delas até mesmo denunciavam tais disparidades. À guisa de exemplo, Débora pontuou que, na ausência da mãe, era ela quem se encarregava do serviço doméstico, ao passo que seu irmão ficava livre para as atividades de lazer: "Quando ela [mãe] ia fazer um curso, né, eu tinha que arrumar toda a casa sozinha, enquanto meu irmão tava jogando *videogame*".

⁵ Os nomes de todos os sujeitos mencionados neste artigo são fictícios.

O leque de atividades desempenhadas pelas crianças nos momentos de lazer em suas residências apresentou, novamente, forte diferenciação por sexo. Apenas as meninas declararam brincar de boneca, casinha e faz de conta sobre temáticas familiares. Outras atividades, reconhecidamente masculinas, compunham a rotina dos garotos e, por isso, não eram tão facilmente apropriadas pelas meninas, como o *videogame*. Na fala citada anteriormente, Débora reconheceu a sobrecarga de trabalho doméstico frente ao dispêndio de tempo do seu irmão com os jogos. De modo semelhante, Vítor, Juliano e Karlos, para citar alguns exemplos, não eram encarregados rotineiramente de nenhum serviço doméstico, ao passo que jogavam livremente seus *videogames* e dispunham de acesso liberado ao ambiente da rua.

Igualmente, Bianca nos contou parte do seu dia na companhia de Larissa da seguinte maneira: "Nós fica mexendo no computador, ou nós assiste TV e dorme". Como essas garotas não estavam autorizadas a brincar na rua, restavam a elas a televisão, o computador, algumas brincadeiras e dormir. Para Gisele, a situação parecia se assemelhar: "Hum... assim... durante o dia... [pensando]... Eu fico só... assim, às vezes brincando de boneca, às vezes dormindo". Escassas oportunidades de lazer, poucas saídas à rua, baixo exercício da sociabilidade e, de quebra, uma sobrecarga de serviços domésticos compunham uma lista de características mais comumente encontradas nas rotinas das meninas. Em contraste, o lazer parecia se configurar como um leque de atividades mais diferenciadas entre os meninos, as quais se alternavam entre as realizadas no interior do domicílio e aquelas executadas nos espaços exteriores, com possibilidades praticamente abertas para se deslocarem de um ambiente a outro.

Nos fins de semana, a situação era semelhante à dos demais dias. Para os meninos, os sábados e domingos pareciam ser extensões de suas tardes livres para o entretenimento e a circulação na rua. Para muitas meninas, constatamos dois cenários distintos: por um lado, a possibilidade de dedicar-se ao lazer, com eventuais e controladas saídas à rua, e o envolvimento em atividades menos recorrentes, como fazer compras ou ajudar a mãe no preparo de refeições consideradas especiais. Por outro lado, os sábados e domingos também podiam ser uma extensão de suas rotinas entediadas, a exemplo das duas falas abaixo:

Eu não gosto de final de semana. [...] É ruim... é chato demais ficar em casa. (Pâmela).

E [concordando com Pâmela], ficar em casa... sem fazer nada. (Thaís).

Assim, o tédio que algumas meninas sentiam diante da escassez de opções de lazer em casa e da baixa circulação no espaço público era potencializado aos sábados e domingos. Nesse cenário, a escola – durante o recreio, no parque, no pátio, na sociabilidade dentro e fora da sala de aula – era o espaço que lhes provia as únicas oportunidades no seu dia a dia de exercer algo que lhes apetecia e que fugia das obrigações cotidianas. Embora habitassem na mesma região e em residências não tão distantes uma da outra, Thaís e Débora raramente se viam fora da escola. Por não

desenvolverem nenhuma atividade extraescolar no contraturno, elas passavam as tardes restritas ao ambiente doméstico com raras e breves saídas para residências vizinhas. Esse padrão, caracterizado pelo dispêndio de maior parte do dia em casa, também pôde ser encontrado nas rotinas de Débora, Gisele, Bruna e, entre os meninos, Lourenço.

Eram as idas e vindas para a instituição escolar os poucos instantes que muitas crianças, em especial as garotas, tinham para usufruir o espaço da rua. Para quase a totalidade das meninas, a "rua" era retratada como um ambiente cheio de perigos; com frequência, elas tomavam casos particulares de violência para generalizar exemplos por vezes abstratos acerca dos riscos do espaço público. Para além de uma aversão pessoal aos ambientes exteriores, tratava-se de um rígido controle imposto por seus familiares, cenário que corrobora a hipótese de que as meninas, em função do sexo, tendem a ficar praticamente confinadas no ambiente doméstico (Carvalho; Senkevics; Loges, 2014).

Assim como para as discrepâncias na responsabilidade pelas tarefas domésticas, as meninas também foram capazes de perceber desigualdades de acesso à rua se comparadas aos seus irmãos. Como resultado disso, expressavam sutilmente incômodos, como as críticas de Iara acerca da frequência à rua de seu irmão de 15 anos. Segundo seu relato, as razões que o autorizavam a ficar até tarde na rua eram claras: "Porque ele é menino e ele é chato dentro de casa". Aquilo que Iara descreveu como uma "chatice" no interior do lar se devia ao fato de seu irmão não se prestar a nenhuma tarefa doméstica, nem mesmo à arrumação de sua própria cama. O não envolvimento nos afazeres domésticos implicava uma "punição" um tanto peculiar: permanecer nos espaços exteriores. Já o quase confinamento da garota se articulava à sua importância na execução dos serviços domésticos. Aos olhos de sua família, Iara dificilmente seria entendida como uma "chata".

Perspectivas de futuro: e depois da escola?

No conjunto das 20 crianças entrevistadas, as meninas apresentaram mais clareza sobre o que pretendiam se tornar quando crescessem, além de a maior parte delas almejar profissões que demandam uma escolarização prolongada. Seis garotas expressaram interesse em carreiras ligadas à área de saúde, descortinando também sua identificação com feminilidades pautadas pelo cuidado e por relacionamentos interpessoais, uma índole altruísta, que foi evocada apenas por meninas. Estimuladas pelo apreço que guardavam por animais domésticos, a profissão de veterinária foi indicada quatro vezes, em relatos como os exibidos a seguir:

É, eu quero ser veterinária. [...] Eu amo cachorro. (Bruna).

[Eu quero ser] veterinária. [...] Porque eu gosto muito de cachorro. Muito de cachorro e de gato. (Isadora).

Essa convicção em torno de sua escolha profissional não anulava alguma dose de irrealismo. Gisele, por exemplo, assim nos relatou: “Eu quero ser duas coisas: doutora e aquela que cuida de animais de zoológico”, mencionando duas carreiras distintas. Por outro lado, para Pâmela, de 10 anos de idade, o sonho de ser médica se concretizava em uma noção um pouco mais precisa do percurso para se alcançar tal objetivo: “Eu quero ser médica. [...] Eu gosto de ajudar as pessoas. [...] Eu quero estudar, fazer um curso. Quero ser médica. Meu sonho” (Pâmela). Vê-se que a garota demonstrou ter algum conhecimento sobre a trajetória para se chegar ao exercício da profissão: ao fazer referência à ação de “estudar”, ela sugere estar ciente de que havia outras etapas de estudo posteriores à escolarização básica, as quais incluiriam “fazer um curso”.

Além das carreiras ligadas ao campo da saúde humana e animal, destacaram-se também meninas que sonhavam com carreiras artísticas, frequentemente baseadas em suas experiências cotidianas com artes. As amigas Larissa e Bianca, entrevistadas simultaneamente, apontaram respectivamente a dança e o canto como suas aspirações profissionais. Para além de escolhas aleatórias, as meninas optaram por essas carreiras a partir do leque de atividades de lazer que tinham a seu dispor. Larissa encontrava diversas oportunidades para dançar no seu dia a dia, o que, da maneira como foi posto (“a única coisa que eu sei é dançar”), compensava os obstáculos que a garota enfrentava para progredir em sua escolarização. Bianca, por sua vez, cantava no chuveiro e até compunha (“inventava”) algumas canções.

As duas garotas que mais fugiram à regra foram Giovana e Débora. A primeira relatou ter como aspiração ser professora de informática, ocupação com a qual tinha algum contato nas aulas regulares de computação na escola. Ao mesmo tempo, ela acrescentou que sua família a alertava de que ser professora poderia ser uma carreira exaustiva: “Às vezes eles [pais] só mudam um negócio meu de ser professora porque, professora, os alunos enchem o saco, dá dor de cabeça” (Giovana). Apesar dessa ressalva, que poderia soar como uma potencial limitação à sua aspiração, Giovana dispunha de outros fatores que a poderiam estimular no ideal de uma escolaridade prolongada. Em sua residência, moravam dois irmãos e duas irmãs, todos mais velhos. O primogênito (25 anos) já cursava uma faculdade, ao passo que o segundo mais velho (16 anos) “vai entrar pra faculdade, se ele ganhar uma bolsa de estudos, que é um teste que ele tá fazendo”. Logo, Giovana convivia com exemplos familiares de pessoas que ou concluíram a educação básica e alçaram patamares de escolarização superiores à média para o contexto em que viviam ou estavam prestes a galgá-los, servindo de modelo para a garota. A importância desses modelos nas trajetórias escolares de “exceção” já foi destacada em diversos outros estudos (Piotto, 2008; Zago, 2006). Além disso, sua família costumeiramente fazia uso da escrita na organização da casa – fenômeno que se aproxima da noção da “ordem racional doméstica”, sugerida por Bernard Lahire (1997) – por meio de listas fixadas na parede indicando quais atividades e brincadeiras seus filhos estavam autorizados a realizar naquele dia.

O caso de sua colega Débora, por seu turno, indicava que a construção de um ideal profissional poderia se dar a despeito da opinião de familiares. Acerca de seu futuro, Débora alegou que gostaria de se tornar "jogadora de futebol. [...] Futebol feminino; jogar futebol feminino". Sua ênfase na modalidade feminina do esporte parece servir à função de realçar a legitimidade de sonhar com essa profissão, na condição de menina, tendo em vista os obstáculos enfrentados na escola para se afirmar como jogadora em meio à discriminação praticada pelos colegas. Esses empecilhos também surgiam em casa. Enquanto seu pai a incentivava em suas escolhas, sua mãe a desestimulava. Segundo Débora, sua mãe preferia que ela se tornasse "outra coisa": "Ah, tipo... cozinheira, ajudar ela a arrumar a casa. Trabalhar. Ela só quer que a gente trabalhe para arranjar dinheiro" (Débora). Em sua visão, sua mãe "só quer" que os filhos trabalhem para conseguir algum dinheiro e ajudar em casa – logo, Débora reconhecia que seu sonho de ser jogadora tinha um quê de irrealista, uma aspiração que vai além da correspondência às necessidades básicas de reprodução da vida, além de surgir como uma afirmação do prazer e entretenimento em oposição aos deveres rotineiros.

Já entre os meninos, a carreira mais escolhida foi a profissão de policial, mencionada por três dos oito entrevistados. Karlos relatou aspirar a essa profissão, embora não soubesse explicar por quê. Já Enzo oscilou entre ser policial, bandido ou bombeiro – apesar de incerto acerca de suas escolhas profissionais, o garoto não deixou de optar por três "profissões" masculinizadas. Em vista do pouco incentivo à escolarização no ambiente familiar, aliado às imensas dificuldades de leitura e escrita que o menino enfrentava na sala de aula, Enzo dispunha de poucos estímulos para o estudo. Ademais, o garoto tampouco se projetava em uma carreira ou, quando o fazia, oscilava entre profissões de baixa qualificação, dentre as quais a peculiar "carreira" de bandido.

Entretanto, ser policial não significou necessariamente uma aspiração tão incerta para o destino dos meninos. Alberto, por exemplo, relatou concretamente sua opção profissional: "Eu quero ser policial". E completou com um adendo que dava mais sustento ao seu sonho: "Vou estudar muito para ser policial". Não bastava "querer" ser um policial, como também era necessário "estudar muito". Há de se destacar que, assim como Pâmela, Alberto era mais velho que a média da sala, tendo 11 anos de idade. Pelo visto, essa pequena diferença etária já implicava uma percepção mais nuançada dos percalços escolares e profissionais.

Ainda no âmbito de uma aspiração pouco palpável, encontram-se Lourenço, Leonardo, Juliano e Vítor. O primeiro almejava ser bombeiro; o segundo, caminhoneiro; os dois últimos, jogadores de futebol. Além de muitos desses meninos terem exprimido com pouca convicção a escolha de suas profissões, seu horizonte de aspirações era limitado, se comparado ao das meninas. Ao contrário delas, os garotos se projetavam em profissões de menor qualificação, demandantes de uma escolarização curta:

Eu quero, eu quero continuar estudando, pra "mim" ficar inteligente e jogar futebol. (Juliano).

Caminhoneiro, eu acho. [...] Eu acho "da hora". Eu e meu amigo. (Leonardo).

Eu quero ser bombeiro. [...] Eu gosto; e eu brinco com meu irmão de ser bombeiro, às vezes. (Lourenço).

De todos os meninos, aquele que mais se destacou ao descrever seus planos foi Gustavo, aparentemente também em função de sua idade (13 anos) e experiência. Gustavo era bem mais velho que seus colegas, mas não por ser repetente. O garoto apresentava um ótimo desempenho escolar, era participativo e, segundo a professora, "valorizava a escola". Seu relato iluminou que a razão de sua defasagem se deu por problemas familiares: habitante de uma moradia irregular naquele mesmo bairro, a família de Gustavo sofrera ordem de despejo e, nesse clima de instabilidade, ele foi obrigado a deixar a escola. No momento, ele morava sob os cuidados de seu pai e convivia com mais quatro irmãos, todos do sexo masculino, entre os quais havia exemplos a serem seguidos e outros a serem evitados. Segundo Gustavo, ele e dois dos seus irmãos (de 11 e de 14 anos) formavam o grupo dos "não bagunceiros", ao passo que os outros dois (de 15 e de 16 anos), "só por Deus!". Esses já haviam abandonado os estudos e não gostavam de estudar, "nem se arrastar para a escola". O julgamento de Gustavo deixou claro o desgosto pela atitude dos irmãos: "nem estudando eles estão!". De forma contrária, Gustavo via importância na escola e, a despeito da chacota promovida pelos seus colegas em virtude de sua defasagem, mantinha-se comprometido com os estudos, respeitava a professora e os demais alunos, prestava atenção nas aulas, executava as lições de casa e era disciplinado. Ao que tudo indica, a trajetória acidentada pela qual Gustavo passara o havia estimulado a enxergar na escolarização uma possibilidade de ascensão social e profissional, o que, acrescido à sua maturidade, resultou em uma visão bastante realista de suas perspectivas:

Eu quero ser, quando eu crescer, um engenheiro de peças de caminhão, quero arrumar caminhão, que eu acho que é uma profissão boa. [...] Com fé em Deus, eu vou terminar o terceiro colegial e, se eu puder um dia, trabalhar e ir trabalhando para pagar minha faculdade, para "mim" ser o que eu quero ser na vida. Só que se eu não puder ser, eu posso ser uma coisa mais simples, um trabalhador simples, que ganha um bom dinheiro para ter uma família simples, normal. Uma mulher, uns filhos, e ter uma casa, um carro. (Gustavo).

O garoto tinha uma percepção bastante precisa a respeito do seu futuro, constituindo um projeto mais maduro que seus colegas. Estava ciente de que, após o ensino fundamental, tinha que encarar o ensino médio ("colegial"), etapa que a maioria dos seus conhecidos não logrou concluir. Prevendo as dificuldades, realçou que seria necessário ter "fé em Deus" para finalizar os estudos, arrumar um emprego para pagar uma faculdade particular e ser, no fim das contas, um "engenheiro de peças de caminhão" – profissão que, do modo como foi enunciada, se aproxima

mais do cargo técnico de manutenção de caminhões do que da engenharia propriamente dita. Já esperando mais empecilhos pelo caminho, Gustavo ainda previa um plano alternativo caso seu sonho fracassasse: "ser uma coisa mais simples", "um trabalhador simples", dedicando-se a um emprego distante de sua aspiração original, mas suficiente para se manter, criar uma família, ter uma casa e bens. "Eu quero ter uma vida normal", foi a maneira pela qual Gustavo concluiu seu relato, denunciando que, misturado ao sonho profissional e à noção acurada dos percalços para alcançá-lo, coexistiam as chances de fracasso em meio à amargura de um realismo que igualava o "normal" ou "simples" à condição de seus congêneres. Viver normalmente, nesse contexto, significa por vezes abrir mão de seus sonhos para *sobreviver*, além, é claro, de exercer o papel masculino de provedor da família, carregando a responsabilidade de sustentar casa, esposa e filhos em uma família nuclear completa.

Nas crianças da turma estudada, era habitual que caminhassem paralelamente as perspectivas de futuro e os incentivos de seus familiares à sua escolarização. O porvir misturava-se com o presente e era evocado para justificar comportamentos e atitudes necessários ao sucesso escolar das crianças, com mais visibilidade nas falas das meninas:

Ela [mãe] falou que eu tenho que estudar e tal, para fazer alguma coisa na vida. [...] Porque ela sempre fala que quem quer ser alguma coisa na vida, estuda. Quem não quer, fica só por aí... (Thaís).

Minha avó fala assim, ela falou: "Continue assim, não mude." (Pâmela).

Até mesmo para Bruna, que apresentava uma postura considerada problemática pela equipe escolar, esses incentivos estiveram presentes no interior de sua família. Ela nos informou que sua mãe costumava dizer: "Filha, se você não estudar, você não vai ser nada". Ao que parece, Bruna levava a sério esse conselho: "Tipo, se eu não estudar, vou ser o quê?! Minha mãe falou, assim, que até para ser lixeiro tem que estudar". Nas falas dessas crianças, é patente a visão de que o sucesso profissional torna-se possível por meio dos estudos: "estudar para fazer alguma coisa na vida", "até para ser lixeiro tem que estudar", "estudar para ser o que eu quero ser", "estudar pra ficar inteligente". Em todos os casos, pode-se prever que

os processos de socialização familiar, produtores de traços disposicionais, são potencialmente desencadeadores de elementos favorecedores – ou dificultadores – de êxito escolar, conforme as afinidades ou os distanciamentos com relação à escola que esses traços engendram. (Viana, 2005, p. 121, grifo da autora).

Com relação às perspectivas educacionais e aspirações profissionais das crianças, pode-se concluir que as diferenças entre elas orientaram-se por duas principais variáveis: idade e sexo. As três crianças acima da média etária da sala apresentaram planos de futuro mais palpáveis, que mencionavam explicitamente, no caso de Pâmela (10 anos) e Gustavo (13), ou sugeriam, como fez Alberto (11), a necessidade de continuar estudando para além da escolarização básica, a fim de realizar um curso

que os capacitasse dentro das profissões almeçadas: médica, engenheiro mecânico e policial, respectivamente. Reforçando essa hipótese, tem-se o relato de Gustavo como uma evidência de que crianças mais velhas muitas vezes tornam-se mais esclarecidas quanto aos seus projetos de vida, bem como às limitações potencialmente interpostas a eles. Independentemente disso, viu-se que as meninas, no geral, tendiam a desenvolver perspectivas de carreiras que demandavam maior escolarização (veterinária, medicina, docência) se comparadas aos meninos (bombeiro, policial, caminhoneiro, jogador de futebol).

Conclusão

A literatura nacional e internacional traz preciosos elementos para dialogar com nossos dados. Estudando famílias de camadas populares do município de São Paulo, Carvalho (2013) encontra um paradoxo que se expressava da seguinte maneira: algumas mães e pais cultivavam expectativas de escolarização mais altas e intensas para os filhos do sexo masculino, apesar de suas filhas apresentarem trajetórias escolares mais condizentes com perspectivas de sucesso escolar. De modo similar, Gouyon e Guérin (2006) iluminaram que as garotas francesas cultivavam mais precocemente projetos de escolarização igualmente mais elaborados, ainda que seus genitores esperassem delas inserções profissionais em carreiras menos qualificadas.

Nem sempre, porém, os familiares atuam no sentido de constranger os sonhos mais ousados de suas meninas. Nesse tocante, Patricia Ames (2013), que analisou garotas entre 12 e 13 anos da zona rural do Peru, pontuou que as aspirações acerca de uma escolarização prolongada eram fomentadas não só pelas meninas, como também por seus familiares, em especial as mães. Para essas jovens, estender sua longevidade escolar implicava o distanciamento de concepções tradicionais de feminilidade, que impunham às mulheres o casamento precoce, a gravidez e a imagem da dona de casa como prioridades sobre sua vida profissional. Seus planos de futuro, pois, não só consideravam carreiras até então pouco vivenciadas pelas outras mulheres, como também envolviam uma revisão das representações de gênero que orientavam seus *projetos de feminilidade*, procurando fugir da experiência limitadora dos afazeres domésticos realizados diariamente.

De forma semelhante, sugerimos que, desafiadas por uma rotina maçante, a maioria das meninas que estudamos podia encontrar no sonho de uma escolarização prolongada a saída para descortinar novas possibilidades para o futuro. Esse padrão torna-se claro no exemplo de Débora, cuja mãe aspirava para a filha apenas a profissões pouco qualificadas ou qualquer trabalho que arrecadasse algum dinheiro para “ajudar em casa”. Diante disso, Débora procurava escapar do seu provável destino, no qual o risco e o custo do “fracasso escolar” são elevados: “virar dona de casa” (Lavinias, 1997, p. 32). Tem-se, para citar Kimi Tomizaki (2013, p. 102), um “jogo de espelho” entre gerações, no qual mãe e filha se olham, se avaliam e se julgam

mutuamente, averiguando as posições objetivas e simbólicas que membros de gerações distintas galgaram em relação ao processo de escolarização. Curiosamente, Débora não parecia buscar, na escola, uma ascensão a profissões qualificadas via educação formal, haja vista que a menina almejava ser jogadora de futebol – era na instituição escolar, contudo, que ela encontrava oportunidades de praticar sua atividade favorita e, assim, construir uma relação positiva com a escola. Outras meninas, entre as quais Giovana, Natália, Pâmela e Thaís, sofriam inúmeras restrições em seu cotidiano e, mesmo assim – ou exatamente devido a isso –, projetavam-se nas carreiras de professora, pediatra, médica e veterinária, respectivamente. Por outro lado, Bianca imaginava-se cantora e não parecia canalizar a escola para a conquista de uma profissão de alta qualificação – nem por isso deixava de ser considerada uma excelente aluna pela professora.

Quanto aos meninos entre 8 e 9 anos de idade, a ausência de responsabilidades que caracterizava suas rotinas mais livres, abertas e frouxas parecia lhes conferir uma situação oposta, ou seja, preocupavam-se menos com o futuro porque o presente também lhes cobrava menos: uma dose menor de esforços, obrigações e sacrifícios. Além disso, é provável que muitos desses meninos pudessem se espelhar em seus congêneres que, alcançando baixos patamares de escolarização, encontravam na inserção precoce no mercado de trabalho uma possibilidade de exercício profissional com certo grau de independência financeira – informação que, no entanto, dispomos de poucos elementos para explorar em maior profundidade e que caberia a ulteriores estudos.

Seguindo nessa linha, nota-se que as crianças e os jovens, em razão de seu sexo, podiam encarar o mercado de trabalho de modos díspares. Para muitos meninos, uma possibilidade real de exercer sua vida profissional e, ao lado disso, nortear sua trajetória escolar esperando baixos níveis de escolaridade e um retorno mais imediato das potenciais conquistas oriundas de seus diplomas. Para a maioria das meninas, a ameaça de que uma curta escolarização pudesse realimentar a roda de sua própria subordinação de gênero, isto é, que suas vidas enquanto adultas fossem apenas uma extensão de suas rotinas controladas, entediadas e sobrecarregadas. Esses contrastes sintonizam com o que Madeira (1998, p. 492) escreveu há mais de uma década:

Diferentemente dos rapazes, que podem encontrar uma ocupação com um mínimo de escolaridade combinada com força física e destrezas adquiridas informalmente, as jovens necessitam de educação secundária para escapar dos afazeres domésticos ou do trabalho [remunerado] doméstico.

Não se afigura exagerado concluir que a experiência cotidiana das meninas, no bojo de um (des)balanço trabalho-lazer, seria o principal ingrediente a constituir perspectivas de escolarização mais longas, qualificadas e até mesmo ousadas. Ou, para retomar Charlot (2009, p. 169), que as garotas se mobilizavam em torno de um "projeto de vida, o qual é também um projeto de independência, de liberdade, de emancipação", apesar da discriminação que pudessem sofrer em casa e na escola ou, de

forma paradoxal, exatamente por causa dela. O termo “projeto”, contudo, não parece ser o mais adequado nesse contexto, visto que as aspirações escolares e profissionais da maioria das crianças não se organizavam de maneira consolidada e amadurecida. Eram lampejos de um futuro imaginado, o qual brilhava mais intensamente para as meninas: suas feminilidades pareciam ser projetadas em uma representação de si em consonância com uma escolarização prolongada, possivelmente retroalimentando a engrenagem de seu sucesso escolar.

Apesar de viverem em um contexto sociocultural ancorado em uma dicotomia sexual bastante acentuada, com tendência a polarizar homens e mulheres em esferas desiguais de poder e privilégio, as garotas se mostraram capazes de se apropriar dessas realidades para potencializar suas capacidades e perspectivas, ainda que essas pouco se efetivassem na prática àquela altura de seus percursos de vida. Não por acaso, muitas delas se mostraram críticas às situações vividas. E os seus sonhos para o futuro – talvez a principal crítica ao seu próprio cotidiano – orientavam seu esforço, disciplina e desempenho na escola, permitindo-as vislumbrar novos horizontes de vida.

Referências bibliográficas

AMES, P. Constructing new identities? The role of gender and education in rural girls' life aspirations in Peru. *Gender and Education*, Reino Unido, v. 25, n. 3, p. 267-283, 2013.

CARVALHO, M. P. *Diferenças de desempenho escolar entre meninos e meninas de camadas populares: o papel das expectativas e práticas de socialização familiar*. São Paulo: Faculdade de Educação/ USP, 2013.

CARVALHO, M. P.; SENKEVICS, A. S.; LOGES, T. A. O sucesso escolar de meninas de camadas populares: qual o papel da socialização familiar? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 717-734, 2014.

CHARLOT, B. A relação com o saber e a discriminação de gênero na escola. In: MARRERO, A.; MALLADA, N. *La universidad transformadora: elementos para una teoría sobre Educación y Género*. Montevideo: FCS/UR/CSIC, 2009. p. 161-174.

GOUYON, M.; GUÉRIN, S. L'implication des parents dans la scolarité des filles et des garçons: des intentions à la pratique. *Économie et Statistique*, Paris, n. 398-399, p. 59-84, 2006.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LAVINAS, L. Gênero, cidadania e adolescência. In: MADEIRA, F. R. (Org.). *Quem mandou nascer mulher?* Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997. p. 11-43.

MADEIRA, F. R. Recado dos jovens: mais qualificação. In: Comissão Nacional de População e Desenvolvimento (CNPD). *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. Brasília: CNPD, 1998. p. 427-496.

OECD. *The ABC of gender equality in Education: aptitude, behaviour, Confidence*. Paris: OECD Publishing, 2015.

PIOTTO, D. C. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 701-727, 2008.

ROSEMBERG, F.; MADSEN, N. Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. In: BARSTED, L. L.; PITANGUY, J. (Org.). *O progresso das mulheres no Brasil 2003-2010*. Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres, 2011. p. 390-434.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SENKEVICS, A. S. *Gênero, família e escola: socialização familiar e escolarização de meninas e meninos de camadas populares de São Paulo*. 2015. 217p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2015.

SENKEVICS, A. S.; CARVALHO, M. P. *Casa, rua, escola: gênero e escolarização em setores populares urbanos*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n. 158, p. 944-968, 2015.

TOMIZAKI, K. Abordagem geracional no estudo das relações entre família e escola. In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (Org.). *Família & escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 83-108.

UNESCO. *World atlas of gender equality in education*. Paris: UNESCO, 2012.

VIANA, M. J. B. As práticas socializadoras familiares como *locus* de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, p. 107-125, 2005.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, Brasília, DF, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.

Recebido em 2 de setembro de 2015.

Aprovado em 29 de dezembro de 2015.

Saber acadêmico *versus* saber popular: a literatura de cordel no ensino de práticas agrícolas

Patrícia Carneiro Souto^{I, II}

Antonio Amador de Sousa^{III, IV}

Jacob Silva Souto^{V, VI}

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/330612261>

Resumo

A linguagem simples e envolvente dos versos de cordéis pode propiciar maior interação entre saber acadêmico e saber popular. Nesse sentido, o presente estudo apresenta resultados de uma experiência de produção de literatura de cordel por alunos dos cursos de Medicina Veterinária e Engenharia Florestal localizados na região do semiárido da Paraíba, com o objetivo de discutir os problemas e danos que o fogo indiscriminado pode causar, mostrando algumas técnicas fundamentais e recomendações básicas para a realização da queima controlada. A maneira direta de mostrar os benefícios e malefícios das queimadas para o ambiente em forma de cordel é, potencialmente, um importante veículo para os estudantes e o próprio homem do campo assimilarem os conhecimentos e construírem o saber. Concluiu-se que a literatura de cordel, tal como a produzida na experiência relatada, pode se constituir em um interessante material didático na área de educação ambiental, a ser utilizado em escolas de ciências agrárias e, de modo mais amplo, junto a populações rurais, com o intuito de contribuir para a melhoria da aprendizagem, de forma dinâmica e criativa.

Palavras-chave: etnoconhecimento; queimadas; semiárido brasileiro; literatura de cordel.

^I Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Patos, Paraíba, Brasil. E-mail: pcarneirosouto@yahoo.com.br

^{II} Doutora em Agronomia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil.

^{III} Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Patos, Paraíba, Brasil. E-mail: aasousavini@uol.com.br

^{IV} Doutor em Irrigação e Drenagem pela Escola Superior de Agricultura Luiz Queiroz (Esalq) da Universidade de São Paulo (USP), Piracicaba, São Paulo, Brasil.

^V Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Patos, Paraíba, Brasil. E-mail: jacob_souto@uol.com.br

^{VI} Doutor em Agronomia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Botucatu, São Paulo, Brasil.

Abstract

Academic knowledge versus popular knowledge: cordel literature in the teaching of agricultural practices

The simple and engaging language of cordel verses may provide greater interaction between academic knowledge and popular knowledge. In this regard, this study presents the results of an experience of cordel literature produced by students of the courses of Forest Engineering and Veterinary Medicine, located in the semiarid region of Paraíba. In order to discuss the problems and damage that indiscriminate fire can cause, some fundamental techniques and basic recommendations on how to conduct a controlled burn are presented. The direct way of showing the benefits and harms of the burns to the environment in cordel literature can be an important vehicle for students and for the countrymen themselves in the assimilation and building of knowledge. We conclude that cordel literature, such as the one produced in the reported experience, can be an interesting teaching material in the field of environmental education, besides, it can be used in Agricultural Sciences schools and, more broadly, with rural populations, by contributing to the improvement of learning in a dynamic and creative way.

Keywords: ethnic-knowledge; uncontrolled fire; semiarid area.

Introdução

O Nordeste brasileiro é uma região onde a literatura de cordel encontra-se bastante difundida, constituindo-se, ainda, nos dias atuais, fonte riquíssima de informação e divertimento para as classes menos favorecidas da sociedade.

Essa literatura pode ser considerada um instrumento pedagógico popular de grande valia no ensino das mais variadas temáticas a serem abordadas em sala de aula. Para muitos habitantes da zona rural do Nordeste do Brasil, o cordel está presente, de maneira significativa, em seu cotidiano. Até mesmo nas últimas décadas do século passado, não houve um só acontecimento importante que não tenha sido noticiado pelos folhetos. Por essa razão, são também chamados folhetos de época, pois sempre explicitam o saber e a ciência populares por meio do registro de comentários que marcam época (Sousa, 2007).

A baixa oferta de escolarização ao longo do século 20 e o número alto de pessoas que não sabem ler e escrever, principalmente na zona rural de alguns estados do Nordeste, fazem com que, por exemplo, no sertão da Paraíba, pessoas com maior grau de escolaridade utilizem o cordel como forma de transmitir conhecimento, lendo para seus amigos ou familiares

que possuem pouco ou nenhum grau de instrução escolar. Nesse contexto, o cordel cumpre o papel social da linguagem fazendo uma ponte entre o enunciador e o enunciatário. É extremamente valioso reconhecer nele mais um meio de comunicação verbal capaz de informar, formar opiniões, questionamentos e reflexões e propiciar interação com o outro, oferecendo a oportunidade de entrar em contato com uma linguagem diferenciada que expõe a diversidade cultural. Logo, o gênero do discurso cordel contribui, por exemplo, para a formação do aluno, possibilitando o domínio de diversos conteúdos (Martins; Spirlandelli; Magalhães, 2008).

A inovação didática, com a introdução de material diferenciado que envolva aspectos culturais da região a que pertencem os alunos, cria vínculos com os costumes de sua "gente", de sua "terra", gerando, assim, uma alternativa de produção e transmissão de múltiplos conhecimentos. Além disso, ao despertar o interesse dos alunos, novos temas poderão ser trabalhados para a valorização de sua comunidade, por meio da convivência familiarizada com a cultura regional/local, articulando diferentes saberes produzidos pelos meios populares (Monteiro, 2007).

Entre as diversas práticas agrícolas, as queimadas são ainda muito utilizadas em todas as regiões do Brasil, uma vez que, segundo Soares (1995, p. 11), "o uso do fogo é o mais prático e econômico de todos os meios conhecidos para preparar o terreno para plantio, tanto de espécies florestais como agrícolas". Santos (2010, p. 10) ressalta que "o fogo usado sem técnicas adequadas de manejo pode descontrolar-se e provocar incêndios florestais que acarretam prejuízos ao meio ambiente, sociais e econômicos".

O fogo foi e é um instrumento de trabalho que veio desempenhar um importante papel na evolução da humanidade, sendo indispensável na indústria e utilizado, especialmente, pelos produtores rurais na limpeza de suas áreas. Redin *et al.* (2011, p. 382) confirmam essa assertiva, declarando que "o fogo controlado também pode ser considerado um aliado do produtor rural". O maior problema ocorre quando essa prática foge ao controle, causando acidentes e destruição (Machado Filho *et al.*, 2012).

Associar o ensinamento acadêmico à arte popular é uma linha na educação que tende a resgatar a cultura popular e, principalmente, levar ao homem do campo informações técnicas de forma simples e de fácil entendimento. Isso é confirmado por Sousa (2007, p. 29), ao relatar que os cordelistas "versejam não apenas para divertir, mas educam e instruem enquanto divertem".

Assim, o presente estudo objetivou apresentar resultados de uma experiência de produção de literatura de cordel por alunos dos cursos de Medicina Veterinária e Engenharia Florestal localizados na região do semiárido da Paraíba, que teve como temática central os problemas e danos que o fogo indiscriminado pode causar, bem como algumas técnicas fundamentais e recomendações básicas para a realização de uma queima controlada.

Método

O trabalho, iniciado no ano de 2009, resultou do Projeto de Iniciação Artístico-Cultural (Pibiac) da Universidade Federal de Campina Grande que foi desenvolvido por professores e alunos dos cursos de Medicina Veterinária e Engenharia Florestal do Centro de Saúde e Tecnologia Rural, *campus* de Patos (PB), localizado nas coordenadas geográficas 07°03'34" S e 37°16'19" W.

Inicialmente, foi selecionado o bolsista por meio de entrevista em que se avaliou o gosto e a aptidão do discente pela construção de versos na forma de cordel. Como o projeto contemplava apenas um bolsista e havia o desejo de ilustrar as etapas retratadas nos versos a serem construídos, selecionou-se também um voluntário com aptidão para desenho. O bolsista e o voluntário eram alunos regulares dos cursos de graduação em Medicina Veterinária e Engenharia Florestal, respectivamente.

Baseando-se na realidade do agricultor da região semiárida da Paraíba, foi escolhido pela equipe do projeto o tema relacionado ao uso do fogo em queimas controladas e aos incêndios na vegetação. A partir dessa definição, iniciou-se a pesquisa bibliográfica – etapa fundamental para a elaboração do cordel –, que procurou adquirir informações atualizadas sobre o tema. Após minuciosa leitura dos seguintes livros: *Controle de incêndios florestais; Incêndios florestais: controle, efeitos e uso do fogo; Incêndios florestais no Brasil: o estado da arte*; e dos artigos científicos: *Incêndios florestais no cerrado; Combate aos incêndios florestais; A queima das pastagens naturais: efeitos sobre o solo e a vegetação; Impacto da queimada e do pousio sobre a qualidade de um solo sob caatinga no semi-árido nordestino; Comportamento do fogo, em condições de laboratório, em combustíveis provenientes de um povoamento de (Pinus elliottii L.); Quantificação de material combustível em plantios florestais e em remanescente de Mata Atlântica no Brejo da Paraíba, Brasil; Avaliação da inflamabilidade de Ligustrum lucidum Aiton (Oleaceae) para uso potencial em cortinas de segurança na região sul do Brasil*, começou a produção dos versos pelo bolsista sob supervisão do professor orientador, sendo os cordéis elaborados sob o gênero sextilha, que é a construção poética de estrofes de seis versos.

Concomitantemente à criação dos versos, foi realizada pelo discente voluntário a parte ilustrativa de cada etapa do cordel, composta por desenhos a grafite dos diversos cenários descritos nos versos, sendo esta um importante recurso visual explicativo.

A seguir, são apresentadas as ilustrações dos cenários usados na construção dos versos. Na Figura 1, retratam-se a casa simples da zona rural nordestina e, na calçada, a presença de pai e filho, que dialogam em versos sobre o uso da queima controlada.



Figura 1 – Diálogo entre o Saber Acadêmico e o Popular Realizado por Pai e Filho, no Semiárido da Paraíba – Brasil

Fonte: Elaborada por aluno voluntário do curso de Engenharia Florestal da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus de Patos* – PB.

A paisagem da Figura 2 evidencia os grandes problemas que o fogo acarreta ao ambiente, atingindo plantas e animais e deixando um rastro de destruição, que pode também afetar diretamente a vida humana.

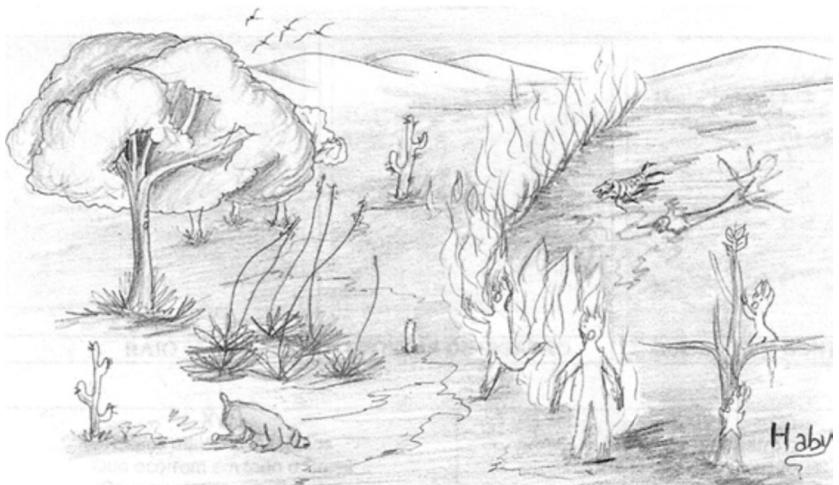


Figura 2 – Problemas Causados pelo Fogo ao Meio Ambiente

Fonte: Elaborada por aluno voluntário do curso de Engenharia Florestal da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus de Patos* – PB.

Entre as diversas causas que podem iniciar um incêndio florestal, três, que normalmente ocorrem na região semiárida do Nordeste brasileiro, são apresentadas na Figura 3: (a) a queda de raios; (b) a eliminação de ponteiros de cigarro em locais com material combustível acumulado e seco; e, por último, (c) a prática da queimada pelo agricultor com a finalidade de limpar os resíduos vegetais do terreno para posterior cultivo agrícola e/ou para renovação da pastagem.

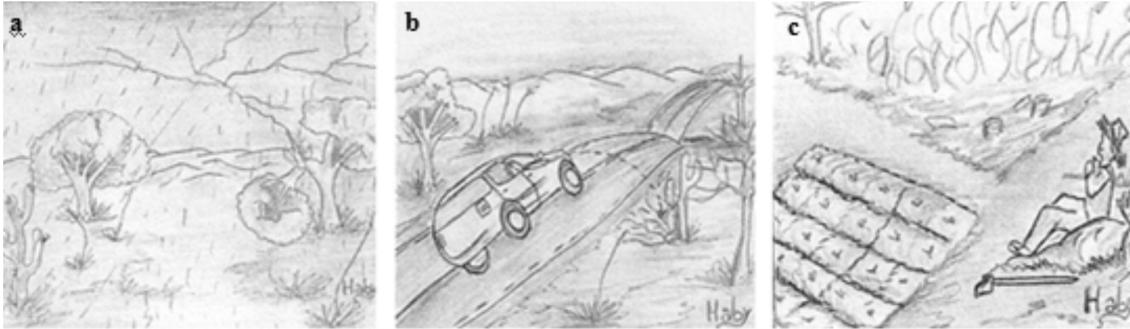


Figura 3 – Ilustração de Possíveis Causas dos Incêndios: (a) Queda de Raios, (b) Cigarros Atirados em Material Combustível e (c) Queima sem Controle

Fonte: Elaborada por aluno voluntário do curso de Engenharia Florestal da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Patos – PB.

O manejo dos resíduos vegetais pelos agricultores no semiárido paraibano pode ser visualizado na Figura 4, que retrata a queima dos resíduos como a prática mais utilizada para limpeza de áreas. Em muitos casos, o agricultor não consegue realizar a queima com a técnica adequada, ocasionando o descontrole do fogo, que deflagra o incêndio florestal.

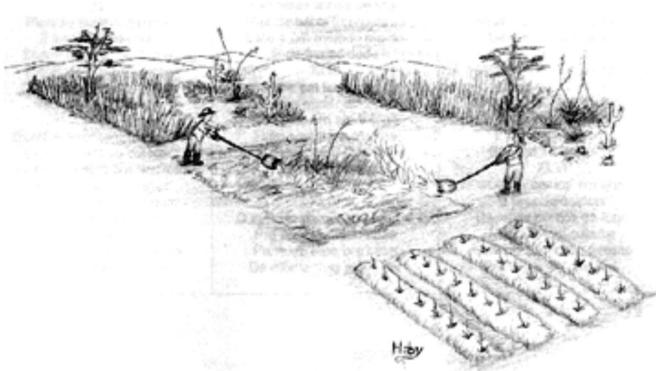


Figura 4 – Indicação dos Possíveis Usos da Queima Controlada por Agricultores do Semiárido da Paraíba

Fonte: Elaborada por aluno voluntário do curso de Engenharia Florestal da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Patos – PB.

O uso de equipamentos pelos agricultores se faz necessário tanto para a realização da queima controlada dos resíduos vegetais em sua propriedade como também para o combate a um incêndio florestal, caso venha a ocorrer. Na Figura 5, são apresentados os instrumentos mais comuns e acessíveis ao agricultor, como enxada, foice, abafador e balde.



Figura 5 – Equipamentos Utilizados pelos Agricultores na Implantação de Diferentes Técnicas de Queima Controlada e no Combate ao Fogo

Fonte: Elaborada por aluno voluntário do curso de Engenharia Florestal da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Patos – PB.

Resultados

Na busca de retratar a vida cotidiana do homem do campo, os versos iniciais representaram um diálogo entre pai e filho intitulado “Diálogo entre o saber acadêmico e o popular”. Esses versos são comumente denominados de mote entre os cordelistas.

Quadro 1 – Diálogo entre o Saber Acadêmico e o Popular

I		V
– Meu grande e querido pai Com educação e respeito Eu peço a sua atenção Para lhe falar com jeito No momento das queimadas O que pode ser feito		Vamos, pois, ao que interessa Para a queima controlada O senhor preste atenção Pra não fazer coisa errada Dois conhecimentos juntos Mostram a técnica adequada
II		VI
– Filho você tem estudo E eu tenho a experiência Cuide no que vai dizer Que ouço com paciência Mas vou logo lhe avisando Sou duro de influência		É o saber acadêmico Que se junta ao popular Para ensinar ao povo As queimadas controlar Pra não devastar a terra E preservar seu lugar
III		VII
Sei de sua experiência E sei que ela tem valor Se junto ao que eu aprendi Na universidade for Quem ganha é a comunidade Onde o líder é o senhor		A queima indiscriminada É problema ambiental Comprovado pelos danos Que acarretam tanto mal Danos no meio ambiente Refletem no social
IV		VIII
– Meu filho, gostei da ideia E tô doído pra aprender Quando eu souber direitinho Pra comunidade ver Vou dizer como se faz E mostrar como fazer		Incêndio é coisa ruim Pois deixa a ferida aberta Interessante é se unir Que todos estando alerta Governo e sociedade Se encontra a forma certa

Fonte: Elaboração própria.

O uso do fogo pelo homem é uma prática milenar que vem sendo repassada às gerações. O ensinamento da técnica correta para a realização de uma queimada é de grande importância para o uso eficiente do fogo, bem como para a proteção ambiental de áreas adjacentes. Nos versos anteriores, procurou-se mostrar que o agricultor experiente tem conhecimento sobre o uso do fogo, porém, está disposto a aprender outras técnicas, evidenciando também a relevância de difundi-las na sua comunidade.

Nas comunidades indígenas do cerrado, é atribuída aos anciãos a tarefa de decidir a época de queimar, ou seja, queima-se não ao bel-prazer, mas com base em conhecimento acumulado, na sabedoria. Os próprios chefes aguardam a recomendação dos mais velhos, os quais, segundo a própria experiência, definem que a época de queimar corresponde ao período antes do surgimento dos brotos do pequiheiro, árvore bastante estimada pelos índios. Além de definirem quando queimar, esses especialistas no uso do fogo conhecem sobre sua graduação, a qualidade das cinzas e as técnicas de controle da queimada pelos ventos (Leonel, 2000).

O uso do fogo é uma prática comum no meio rural, por ser uma técnica eficiente sob o ponto de vista dos produtores. Os agricultores utilizam a queima por considerá-la um meio prático para diversas finalidades, como limpeza do terreno para eliminar restos de cultura, aumento da disponibilidade de nutrientes no solo e, conseqüentemente, da sua capacidade produtiva, redução da incidência de pragas e de doenças, promovendo economia de gastos com mão de obra para limpeza do terreno e de custos de produção (Bonfim *et al.*, 2003).

Nos versos a seguir, faz-se um relato dos problemas provocados pelo fogo descontrolado, conhecido popularmente como “fogo no mato”, que promove alterações drásticas no ambiente. O mote escolhido para criação dos versos intitula-se “O problema do fogo”.

Quadro 2 – O Problema do Fogo

(continua)

IX	XII
O fogo já tem causado Destrução florestal Em chamas arde a caatinga Morre a planta e o animal E pra biodiversidade A mudança é radical	A paisagem, modifica Traz ao solo alterações A erosão, facilita Afetando as plantações Prejudica o agricultor Reduzindo as produções
X	XIII
O incêndio é destruição Tragédia, às vezes demarca Traz danos à nossa fauna E a flora de luto marca Deixando um rastro de cinza Na faixa que o fogo abarca	Afeta a nossa saúde Com a poluição do ar Problemas respiratórios Podem também se agravar Esse é um sério problema Que pode até nos matar
XI	XIV
Toda a riqueza do solo Queima o fogo e o deixa pobre Não importa a cobertura O fogo queima e descobre Destrói a camada orgânica Que o solo tem de mais nobre	A natureza nos guarda Com seu jeito protetor Restos de árvores queimadas Estragam esse esplendor Cenário que o homem pinta Em busca de mais valor

Quadro 2 – O Problema do Fogo

(conclusão)

XV	XVII
Animais são afetados Através da queimação Os bichos podem morrer Sem a alimentação Porque se faltar comida Agrava a situação	São estragos que o danado Do incêndio pode fazer E a causa determinante Que faz o fogo nascer Tem formas bem diferentes Que é importante saber
XVI	
Do aquecimento global Que leva à destruição Os incêndios tomam parte Causando poluição Com o dióxido de carbono Tóxico pra população	

Fonte: Elaboração própria.

Os versos retratam de forma clara as diversas alterações perceptíveis ao homem que o fogo pode promover no ambiente. No entanto, é importante ressaltar o impacto que o fogo provoca na fauna edáfica, a qual se localiza, principalmente, nas camadas superficiais do solo. De acordo com Araújo e Ribeiro (2005, p. 84),

os impactos decorrentes do fogo sobre a fauna do solo resultam na redução e, ou, no aumento na abundância e sucessão ecológica desses animais. Os animais que se encontram na serrapilheira e nos primeiros centímetros do solo são os mais afetados pelo fogo. A intensidade dos danos dependerá do tipo e da intensidade do fogo, das variáveis ambientais (clima, relevo, solo, vegetação etc.) e da adaptação dos organismos à perda de água.

As queimadas representam grande ameaça ao solo, pois, além de algumas formas de vida não resistirem a essa prática, a matéria orgânica do solo pode ser eliminada, deixando-o descoberto, exposto às gotas de chuva que acarretam erosão e assoreamento de cursos d'água. A compactação do solo aumenta consideravelmente com a queima, diminuindo a capacidade de infiltração da água (Silva, 2007).

O fogo pode, ainda, promover alterações significativas no banco de sementes. Nesse contexto, ao avaliar, em fragmento de floresta estacional semidecidual na Estação Ecológica dos Caetetus (EEC/SP), o efeito do fogo sobre a riqueza e a densidade do banco de sementes, Melo (2007) observou, com base nas espécies que compõem o banco, que a ocorrência do fogo foi fator determinante da perda de riqueza florística na comunidade. Na área queimada, foi detectada uma redução de 35% no número de espécies, quando comparada à área não atingida pelo fogo. Segundo esse autor, além de o fogo acarretar perdas de riqueza, há grupos taxonômicos mais vulneráveis.

O fogo usado sem técnicas adequadas de manejo pode descontrolar-se, provocando incêndios florestais que implicam prejuízos ambientais, sociais e econômicos (Santos, 2010).

No Brasil, Bonfim *et al.* (2003) elencam, entre as mais variadas causas dos incêndios florestais, as seguintes: queima para limpeza (63,7%); queima

criminosa ou provocada por incendiários (14,7%); fogos de recreação ou acidentais (11,6%); brasas de cigarros (2,9%); estradas de ferro (0,5%); queima de origem natural ou provocada por raios (0,2%); outras (6,4%).

É importante lembrar que, em qualquer lugar onde haja biomassa com pouca umidade e condições adequadas de umidade e temperatura da atmosfera, o fogo pode ocorrer, expondo a biota a seus efeitos (Melo, 2007).

Os versos seguintes retratam as principais causas dos incêndios na vegetação, alertando para a importância do uso criterioso e correto da queimada controlada.

Quadro 3 – Causas dos Incêndios na Vegetação

XVIII	Esses malditos incêndios Que ocorrem em todo o Brasil Causam danos e problemas Matam mais que o fuzil Políticas de prevenção E interessante e útil	XXIV	E a droga do cigarro Que já traz complicação Pelo vício do usuário, Obstruindo o pulmão Pode provocar incêndios Mesmo sem ter intenção
XIX	Precisa ficar esperto Na época de ocorrência Fogo no período seco Ocorre com mais frequência E aqui no Nordeste Causado por imprudência	XXV	Até na recreação Fogo pode aparecer; Com o caçador na mata Tentando caçar e prender; Do pirão da pescaria Incêndio pode ocorrer
XX	Saber as causas do fogo Pra fazer a prevenção Ver onde ele mais ocorre Sua localização E a época em que acontece, Só com observação	XXVI	Mesmo as estradas de ferro Onde o trem se locomove Pode provocar incêndios Em atividades que envolve Pessoas despreparadas Que o fogo não comove
XXI	O fogo pra acender Uma causa é observada Raios em tempo de chuva Pode provocar queimada Sendo a única causa que A natureza é culpada	XXVII	Trabalhador florestal Em seu labor na floresta Ateia chamas do fogo Esse trabalho não presta Pois se a nativa é queimada Invasoras fazem a festa
XXII	Incendiários malvados Fazem fogo intencional Esse fato é um absurdo E de punição cabal A não ser que o autor Seja um doente mental	XXVIII	Sabe que a malvada seca Assombração do Nordeste Provoca queima espontânea Que até parece uma peste? Esse dano só conhece Quem já passou pelo teste
XXIII	Outra causa de incêndio E a queima pra limpar O terreno pra plantio Pois se o fogo escapar Do controle por descuido Estragos pode causar	XXIX	Danos e causas citados Agora vem o importante A queima controlada E a técnica interessante Atenção para aprender E praticar bastante

Fonte: Elaboração própria.

Melo (2007) alerta que o fogo, no ambiente, promove novas mudanças na comunidade vegetal: a floresta torna-se mais "aberta"; ampliam-se os efeitos de alteração do microclima; aumenta-se a biomassa de plantas como gramíneas e cipós; e eleva-se a probabilidade de novos eventos de incêndios.

De acordo com Ribeiro e Bonfim (2000), a queima controlada é uma ação planejada, com objetivos claramente definidos, cujos efeitos são esperados dentro de limites aceitáveis. Todos os fatores relacionados com o comportamento do fogo devem ser conhecidos para que os resultados negativos sejam mantidos dentro da faixa mínima planejada.

Redin *et al.* (2011) ressaltam que a queima controlada é aquela conduzida dentro de limites preestabelecidos de intensidade, objetivando apenas manejar a vegetação, ao passo que, no caso dos incêndios, não há controle das chamas, de modo que estas se propagam livremente, conforme as condições climáticas, topográficas e de material combustível, liberando, geralmente, grandes quantidades de energia e alcançando altas temperaturas.

Nos próximos versos, são retratados os possíveis usos da queima controlada, ilustrados anteriormente. O mote denomina-se "Possíveis usos da queima controlada".

Quadro 4 – Possíveis Usos da Queima Controlada

(continua)

XXX		XXXIV
Diante dos problemas Que a queima pode causar É de vital importância Parar um pouco e pensar Se realmente é preciso Fogo se pode atear		Pra receber as sementes A área é bem preparada Com o fogo controlado Favorece a germinada Sendo a regeneração Natural facilitada
XXXI		XXXV
Antes de atear o fogo É preciso analisar Com a devida cautela Para danos não causar Escolhendo habilmente A técnica a utilizar		– Veja pai, é interessante A queima pode ser feita Porém, de forma correta Com a técnica perfeita Ou a queima controlada É assim que a lei aceita
XXXII		XXXVI
Usar fogo controlado É instrumento ideal Pra atingir objetivos No manejo florestal Se for viável e seguro Sem lesar o natural		Espécies indesejáveis Podem ser bem controladas Fazendo uso do fogo Preservando as desejadas Mas no seu tamanho, as plantas Devem ser observadas
XXXIII		XXXVII
No terreno pra plantio A queima pode ser feita Meio prático e econômico Que o agricultor aproveita Facilita a plantação Pro sucesso da colheita		Mesmo efeitos sanitários O fogo pode causar Pra controlar parasitas É interessante usar E até mesmo de doenças Na colheita utilizar

Quadro 4 – Possíveis Usos da Queima Controlada

(conclusão)

XXXVIII		XXXIX
Controlar ervas daninhas Ao destruir a semente A queima é aplicada Método eficaz e potente Favorecendo a lavoura Mesmo que esteja latente		Na produção de forragem Pra alimentar animais O fogo pode beneficiar Melhorando os ideais Qualidade e quantidade Ambas vão crescendo iguais

Fonte: Elaboração própria.

A Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura – FAO – (2009) ressalta que o fogo é usado extensamente nos trópicos para a destruição das florestas, com os mais diversos objetivos, como limpeza de novas áreas para cultivo, controle de arbustos e plantas infestantes, caça, pastoreio, além do fogo criminoso que ocorre com frequência. Atear fogo é um método simples e eficaz de desbravar a terra, mas traz consequências sérias para o ecossistema queimado e para as zonas envolventes.

De acordo com Santos (2010), a queima controlada é realizada pelos proprietários rurais na região semiárida para renovação da pastagem, formação de aceiro, limpeza da área para plantio e outras finalidades, como fabricação de carvão. Essas atividades podem ser realizadas várias vezes ao ano, dependendo da necessidade do agricultor. Segundo Heringer e Jacques (2001), plantas sujeitas a fogos recorrentes, que permanecem na comunidade, apresentam diversas estratégias para sobreviver, competir e se reproduzir.

Conforme relata Leonel (2000), os povos indígenas que vivem no cerrado comumente utilizam o fogo com base na explicação de que este, ateadado apenas em faixas cuidadosamente selecionadas, elimina as cobras, os escorpiões, além de plantas espinhosas e ervas daninhas, que dificultam caminhadas e caçadas nas trilhas de cerrado.

Trabalhos de sensibilização ambiental e de racionalização do uso do fogo em forma de queima controlada são fundamentais para que os pequenos produtores possam conhecer e aplicar novas técnicas (Bonfim *et al.*, 2003). Os versos seguintes ensinam as técnicas corretas para realização das queimadas em função do clima, da topografia e da forma de organização do material combustível. O mote intitula-se “Técnicas de queima”.

Quadro 5 – Técnicas de Queima

(continua)

XL		XLI
Para se fazer a queima É preciso observar Todos os fatores climáticos E o motivo pra queimar Com a técnica adequada Para os danos evitar		Queima feita contra o vento Consiste em se colocar Linhas de fogo em aceiros Deixando se propagar Técnica simples e segura E poluir menos o ar

Quadro 5 – Técnicas de Queima

(conclusão)

XLII		XLV
A queima a favor do vento Funciona de verdade São feitas linhas de fogo Mas de baixa intensidade Este é um método rápido E de flexibilidade		A queima em manchas consiste No ato de acender Diversos pontos de fogo É fácil de se aprender É barato, porém, Só faça se entender
XLIII		XLVI
A queima em flanco também Faz-se eficiente Consiste em atear fogo Feitos simultaneamente Em linhas bem uniformes E fogo lateralmente		Queima central em anel É preciso colocar Diversos pontos de fogo Numa forma circular Bem no centro do terreno Pra o plantio preparar
XLIV		
O método de queima em "V" Pra áreas acidentadas Parte do topo pra base De montanhas elevadas Assim, as linhas de fogo Devem ser iniciadas		

Fonte: Elaboração própria.

Santos (2010) expõe que o aceiro com fogo é uma prática realizada pelos produtores rurais de São José do Bonfim, no semiárido da Paraíba. De acordo com esse autor, 50% dos agricultores dessa região utilizam a prática uma vez por ano e, segundo esses produtores rurais, a formação de aceiros evita que o fogo passe para outras áreas. Constatou-se, portanto, que apesar de não possuir o conhecimento técnico, o homem do campo, na região semiárida, adota técnicas de prevenção e combate a possíveis incêndios.

Segundo Leonel (2000), o fogo é usado pelos índios no cerrado, com certa frequência. No início, ateam fogo controlado para a abertura dos terrenos de plantio e, posteriormente, repetem a prática em menor escala, como uma técnica integrada ao conjunto de sua orientação no manejo dos recursos, com objetivos de fertilização e abertura de espaços reservados aos cultivos selecionados.

É nesse momento que a literatura de cordel pode ser intensamente utilizada como instrumento simples e direto de difusão do conhecimento. A orientação das técnicas de queima, em versos, poderá contribuir para que o agricultor passe a aplicá-las corretamente, já que este assimila e grava na memória o que lhe foi apresentado em versos. Sousa (2007) enfatiza que os poucos alfabetizados leem os versos de cordéis, cantando nas praças ou declamando nos terreiros, para grandes grupos de ouvintes, que saboreiam cada verso narrado.

Para ser utilizada, a queima controlada deve seguir critérios fundamentais à execução eficiente e segura. O mote "Aplicação da queima controlada" é explorado nos versos a seguir:

Quadro 6 – Aplicação da Queima Controlada

XLVII		L
Antes de usar o fogo Com a devida aplicação E importante avaliar Sua determinação Levando os objetivos Sempre em consideração		Em qualquer hora do dia A queima é realizada Embora, manhã e tarde Quando a prática é utilizada São horários ideais Pra que seja controlada
XLVIII		LI
Pensar bem nos benefícios E danos eventuais Para não ter o perigo De fugir dos ideais E controlar sempre a queima Das espécies florestais		Intervalos entre as queimas Deve ser bem aumentado Pra evitar degradação Do solo já castigado Um recurso natural Que deve ser preservado
XLIX		
Já as estações do ano Ideais para se queimar São o inverno e o outono Mas pode-se utilizar O fogo em outras épocas Se caso necessitar		

Fonte: Elaboração própria.

Campanhas de sensibilização da população constituem uma importante ferramenta na prevenção de incêndios florestais. O uso do cordel possibilitará apresentar, de forma lúdica à comunidade, as consequências da utilização do fogo no ambiente. Medidas preventivas são comprovadamente eficazes, visando, principalmente, reduzir os incêndios florestais na região Nordeste.

Dietz e Tamaio (2000) destacam que não há como dispensar a participação popular na implementação de medidas que venham a reduzir os impactos ambientais ou que privilegiem a conservação ambiental. Se não houver um amplo convencimento da necessidade dessas medidas, qualquer ação poderá ser incipiente e não atingir seus objetivos.

Os versos que seguem retratam as medidas preventivas contra incêndios florestais:

Quadro 7 – Medidas Preventivas contra Incêndios Florestais

(continua)

LII		LIII
A proteção contra o fogo Começa com prevenção Evitar que ele ocorra Sem causar destruição Dando informação ao povo E conscientização		Como todos nós sabemos E como diz o ditado E melhor ser prevenido Do que ser remediado Sempre trabalhar direito Pra nada sair errado

Quadro 7 – Medidas Preventivas contra Incêndios Florestais

(conclusão)

LIV		LVIII
Na ação de prevenir Importante é educar As pessoas descuidadas Vão se conscientizar Pra evitar os incêndios E nenhum dano causar		Se é preciso combater O fogo que se propaga Interessante é agir Assim, ele se apaga Todos em busca da cura Pros males dessa praga
LV		LIX
Livros, filmes e palestras Rádio e televisão São os instrumentos úteis Na fase de educação Levando conhecimento A toda população		Antes de iniciar O combate à queimação Tem que se detectar O momento da ignição Isso pode ser feito Com a comunicação
LVI		LX
A propagação do fogo Precisa ser prevenida Com a construção de aceiros Destruição impedida Evitando os grandes males Da queima, quando indevida		Quando detectado fogo E também comunicado O pessoal responsável Deve ser mobilizado Ao local da queimada Pro fogo ser apagado
LVII		LXI
Reduza o material Disponível para queimar Pois isto é muito importante Pra o fogo não avançar O fogo mais brando é Mais fácil de controlar		Pra combater as chamas É preciso utilizar Aplicação de água Ou abafamento usar Terra também é útil O fogo vai amenizar

Fonte: Elaboração própria.

A realização de atividades de sensibilização ambiental e de racionalização do uso do fogo, em forma de queima controlada, é fundamental para que os pequenos produtores possam conhecer e aplicar novas técnicas. Portanto, podem ser repassados conhecimentos sobre alternativas de uso do fogo, de forma que, ao fim do processo, eles estejam não só capacitados como também habilitados para o emprego correto dessas técnicas e conscientes dos aspectos legais relacionados com a queima controlada. Dessa forma, a elaboração e a execução de programas de educação ambiental de modo participativo e preventivo constituem uma possível solução para essa problemática, com assistência técnica para auxiliar no manejo e uso do fogo (Bonfim *et al.*, 2003).

Bontempo *et al.* (2010) salientam que, para que os materiais educativos não sejam considerados como fins em si mesmos e sim como meios de transformação de valores, comportamentos e atitudes, é fundamental que se conheça o público-alvo e que este participe da produção desses materiais por meio de sugestões, depoimentos, ilustrações, entre outras formas de colaboração.

Assim, com base nos resultados obtidos na experiência relatada, acredita-se que esse tipo de cordel pode ser utilizado, de maneira mais ampla, em escolas de ciências agrárias, no ensino sobre as práticas agrícolas. Isso representaria a interação entre conhecimentos técnicos e poesia/musicalidade, despertando nos alunos maior aprendizagem dos conteúdos

e, principalmente, estimulando a valorização da cultura regional. Desse modo, a arte cordelista seria difundida em várias regiões do País, sendo trabalhada não apenas nos centros educacionais, mas compartilhada por produtores rurais da região, de modo a reforçar o processo de ensino-aprendizagem.

Conclusões

A literatura de cordel representa a voz popular e pode contribuir para a melhoria da aprendizagem, estimulando a participação dos alunos na abordagem de temas de sua realidade, de forma dinâmica e criativa.

O desconhecimento das formas de manejo da biomassa e das técnicas de queimadas pelas comunidades rurais favorece a devastação da caatinga ocasionada pelos incêndios.

É fundamental um trabalho de educação ambiental nas comunidades rurais do semiárido brasileiro sobre o uso prescrito das queimadas, segundo as técnicas adequadas, reduzindo, assim, a ocorrência de incêndios florestais, que contribuem para o declínio do ecossistema semiárido.

O cordel, produzido a partir da interação entre o conhecimento acadêmico já existente sobre o tema e a cultura popular, pode se constituir em um material didático essencial nesse processo. A disseminação do conhecimento na forma de cordel permite maior interação entre universidade e homem do campo, facilitando a transmissão do saber acadêmico e sua assimilação pela comunidade. A valorização da cultura do cordel no Nordeste brasileiro, associando o conhecimento técnico-científico com o saber popular, pode se constituir, portanto, em um significativo instrumento para melhor convivência com o semiárido.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, E. A.; RIBEIRO, G. A. Impactos do fogo sobre a entomofauna do solo em ecossistemas florestais. *Natureza & Desenvolvimento*, Viçosa, MG, v. 1, n. 1, p. 75-85, 2005.

BATISTA, A. C.; BIONDI, D. Avaliação da inflamabilidade de *Ligustrum lucidum* Aiton (Oleaceae) para uso potencial em cortinas de segurança na região sul do Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Agrárias*, Recife, v. 4, n. 4, p. 435-439, 2009.

BEUTLING, A.; BATISTA, A. C.; SOARES, R. V.; VITORINO, M. D. Quantificação de material combustível superficial em reflorestamentos de *araucaria angustifolia* (Bert.) O. Ktze. *Revista Floresta*, Curitiba, v. 35, n. 3, p. 465-472, 2005.

BONFIM, V. R.; RIBEIRO, G. A.; SILVA, E.; BRAGA, G. M. Diagnóstico do uso do fogo no entorno do Parque Estadual da Serra do Brigadeiro (PESB), MG. *Revista Árvore*, Viçosa, MG, v. 27, n. 1, p. 87-94, jan./fev. 2003.

BONTEMPO, G. C.; LIMA, G. S.; RIBEIRO, G. A.; DOULA, S. M. Incêndios florestais e material educativo: um meio ou um fim? *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p. 121-144, 2010.

DIETZ, L. A.; TAMAIO, I. *Aprenda fazendo: apoio aos processos de educação ambiental*. Brasília, DF: WWF Brasil, 2000.

FIEDLER, N. C.; COSTA, A. F.; PARCA, M. L. S; HERNANDEZ, S. L. L. Incêndios florestais no cerrado. *Comunicações Técnicas Florestais*, Brasília, DF, v. 3, n. 2, p. 1-46, 2001.

FIEDLER, N. C.; SOUZA, J. C.; MEDEIROS, M. B; NÓBREGA, R. C. Combate aos incêndios florestais. *Comunicações Técnicas Florestais*, Brasília, DF, v. 2, n. 3, p. 1-36, 2000.

HERINGER, I.; JACQUES, A. V. A. Adaptação das plantas ao fogo: enfoque na transição floresta-campo. *Ciência Rural*, Santa Maria, RS, v. 31, n. 6, p. 1085-1090, 2001.

JACQUES, A. V. A. A queima das pastagens naturais: efeitos sobre o solo e a vegetação. *Ciência Rural*, Santa Maria, RS, v. 33, n. 1, p. 177-181, 2003.

LEONEL, M. O uso do fogo: o manejo indígena e a piromania da monocultura. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 231-250, 2000.

LORO, L. V. de; HIRAMATSU, N. A. Comportamento do fogo, em condições de laboratório, em combustíveis provenientes de um povoamento de (*Pinus elliottii* L.). *Revista Floresta*, Curitiba, v. 34, n. 2, p. 127-130, 2004.

MACHADO FILHO, C.; MARTINS, M. C.; RIBEIRO, G. A.; LIMA, G. S.; CARDOSO, M. T.; MIQUELINO, C. M.; TORRES, E.; PINTO, F. B. Eficiência de um retardante de fogo de longa duração utilizado em incêndios florestais. *Ciência Florestal*, Santa Maria, RS, v. 22, n. 2, p. 365-371, 2012.

MARTINS, C. R.; SPIRLANDELLI, R. R.; MAGALHÃES, S. P. *Literatura de cordel em sala de aula: um estudo do gênero*. 2008. 57 f. Monografia (Graduação em Licenciatura em Letras) – Centro Universitário Municipal de Franca, Franca, 2008.

MELO, A. C. G. *Incêndio em floresta estacional semidecidual: avaliação de impacto e estudo dos processos de regeneração*. 2007. 115 f. Tese (Doutorado em Ciências da Engenharia Ambiental) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2007.

MONTEIRO, M. *Manoel Monteiro em vídeo, verso e prosa*. [João Pessoa]: TV UFPB, 2007. Documentário.

NUNES, L. A. P. L.; ARAÚJO FILHO, J. A.; MENEZES, R. I. Q. Impacto da queimada e do pousio sobre a qualidade de um solo sob caatinga no

semi-árido nordestino. *Revista Caatinga*, Mossoró, v. 19, n. 2, p. 200-208, abr./jun. 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA ALIMENTAÇÃO E AGRICULTURA (FAO). *Desflorestação: indicadores de Pressão Situação Resposta*. 2009. Disponível em: <http://www.fao.org/ag/againfo/programmes/pt/lead/toolbox/Grazing/DeforeEA>. Acesso em: 31 mar. 2010.

REDIN, M.; SANTOS, G. F.; MIGUEL, P.; DENEGA, G. L.; LUPATINI, M.; DONEDA, A.; SOUZA, E. L. Impactos da queima sobre atributos químicos, físicos e biológicos do solo. *Ciência Florestal*, Santa Maria, RS, v. 21, n. 2, p. 381-392, 2011.

RIBEIRO, G. A.; BONFIM, V. R. Incêndio florestal *versus* queima controlada. *Ação Ambiental*, Viçosa, MG, v. 12, p. 1-8, 2000.

SANT'ANNA, C. de. M.; FIEDLER, N. C.; MINETTE, L. J. *Controle de incêndios florestais*. Alegre: Suprema, 2007.

SANTOS, A. M. S. *Diagnóstico do uso do fogo em propriedades rurais nos limítrofes do município de Patos-PB*. 2010. 55 f. Monografia (Graduação em Engenharia Florestal) – Universidade Federal de Campina Grande, Patos, 2010.

SILVA, S. *Queimadas: perguntas e respostas*. Viçosa, MG: Aprenda Fácil, 2007.

SOARES, R. V. Queimadas controladas: prós e contras. In: FÓRUM NACIONAL SOBRE INCÊNDIOS FLORESTAIS, 1., 1995, Piracicaba. *Anais*. . . Piracicaba: IPEF, 1995. p. 6-10.

SOARES, R. V.; BATISTA, A. C. *Incêndios florestais: controle, efeitos e uso do fogo*. Viçosa, MG: Ed. UFV, 2007.

SOARES, R. V.; BATISTA, A. C.; NUNES, J. R. S. *Incêndios florestais no Brasil: o estado da arte*. Viçosa, MG: Ed. UFV, 2009.

SOUSA, M. M. *Cordel grito do oprimido: uma escola de resistência à ditadura militar*. 2007. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

SOUTO, P. C.; COSTA JÚNIOR, J. E. V.; ALMEIDA, F. C. P.; MARTINS, S.; ARAUJO, I. E.; SOUTO, J. S. Quantificação do material combustível em plantios florestais e em remanescente de Mata Atlântica no Brejo da Paraíba, Brasil. *Engenharia Ambiental*, Espírito Santo do Pinhal, v. 6, n. 3, p. 473-481, 2009.

Recebido em 3 de março de 2014.

Solicitação de correções em 4 de dezembro de 2014.

Aprovado em 30 de novembro de 2015.

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/393114287>

Para além dos olhos

Eugênio Magno Martins de Oliveira^{I, II}

Geovana Ramos Martins^{III, IV}

O SOM ao redor. Direção: Kleber Mendonça Filho. Produção: Emilie Lesclaux. Recife: CinemaScópio, 2013. 1 DVD. 131 min. Filme com trechos extras.

Para uma educação de qualidade, é fundamental pensá-la em relação com outras áreas e campos de intervenção social. O cinema, embora tenha um estatuto próprio, há tempos, flerta com a educação. Mas o que era flerte institucionalizou-se por meio da Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014, que acrescentou o parágrafo 8º ao artigo 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, por conversão do Projeto de Lei nº 185/2008, proposto por Cristovam Buarque. Em sua redação, a lei de 2014 prevê, para todas as escolas de educação básica do País, a exibição de filmes de produção nacional como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, duas horas mensais.

Pesquisadores da área de Educação e Cinema e grupos independentes que nela atuam, assim como cineastas e professores, de um modo geral, estão se mobilizando para discutir as melhores formas de atender ao que é

^I Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. *E-mail*: eugeniomagnomg@gmail.com

^{II} Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. *E-mail*: geovana.ramos@gmail.com

^{III} Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. *E-mail*: geovana.ramos@gmail.com

^{IV} Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

estabelecido pela lei. Todavia, o cinema já está presente na escola, embora nem todas as escolas e professores estejam preparados para recebê-lo. Mas esta é outra discussão; aqui, neste espaço, o que pretendemos com essa resenha é trazer uma pequena contribuição para subsidiar discussões e análises sobre *O som ao redor*, para uma eventual exibição deste importante filme nas escolas.

A vida numa rua de classe média na zona sul do Recife toma um rumo inesperado após a chegada de uma milícia que oferece a paz de espírito da segurança particular. A presença desses homens traz tranquilidade para alguns e tensão para outros, numa comunidade que parece temer muita coisa. Enquanto isso, Bia (Maeve Jinkings), casada e mãe de duas crianças, precisa achar uma maneira de lidar com os latidos constantes do cão de seu vizinho. Uma crônica brasileira, uma reflexão sobre história, violência e barulho.¹ (O som..., 2013).

É assim que a sinopse apresenta o longa-metragem que marca a estreia de Kleber Mendonça Filho como roteirista e diretor na ficção (seu primeiro longa foi o documentário *Crítico*, de 2008).

O som ao redor é uma produção brasileira de 2013, com 131 minutos de duração. Foi rodado na bitola 35 mm, em 6 semanas e 3 dias. A maioria das cenas foi filmada na rua José Moreira Leal, CEP: 51030-380, no bairro Setúbal – onde mora o diretor –, na cidade de Recife, no estado de Pernambuco, Brasil.

Kleber diz, em entrevista, que fotografou a vizinhança durante 20 anos e que em *O som ao redor* há planos que se repetem em vários outros de seus filmes, especialmente em *Eletrodoméstica* (2005) e *Recife Frio* (2009), mas em contextos totalmente diferentes. Segundo Mendonça Filho (2013), filmar em um lugar que você conhece facilita tudo, uma vez que se pode imaginar “onde vamos filmar, onde vamos colocar a câmera, saber da relação das pessoas com o bairro, com elas mesmas e com os outros vizinhos”. Por isso ele gosta de filmar no bairro Setúbal, “não por se tratar de um bairro maravilhoso, como muita gente pode pensar”, mas por ser o lugar onde ele mora e por isso poder ver o que acontece.

A sua confessa intenção, ao fazer essa opção de locação, é mostrar o microcosmo do que podem ser muitos bairros e vários outros lugares do Brasil ou do mundo. O diretor denuncia, no filme, o fato de vivermos como ratinhos, compartimentados em grandes torres, casas e outros prédios menores, um cenário arquitetônico desigual e desarmônico, sobre o qual ele é pessimista, mas que acreditava ser importante mostrar. Entretanto, retrata a peculiaridade da existência de casas solitárias que continuam presentes e espremidas entre grandes edificações, numa demonstração da atitude política de seus proprietários que, em meio a tantas fortalezas que são os grandes prédios, com todo o seu aparato de segurança, ainda resistem bravamente ao medo da violência e da especulação imobiliária. Ainda que, no caso do filme, uma dessas casas seja de propriedade do filho de um homem poderoso, proprietário de vários imóveis naquela microrregião, por onde se estende o seu patriarcado.

¹ Texto de capa do DVD.

Mendonça Filho, que à época do filme tinha 45 anos, nasceu em Recife e é formado em jornalismo. O cineasta tem em seu currículo vários filmes e vídeos – curtas e médias de ficção e documentários – e pertence à nova geração de cineastas de Pernambuco, um centro de produção do cinema brasileiro que chama a atenção desde *Baile Perfumado* (1996), de Paulo Caldas e Lírio Ferreira, *Amarelo manga* (2002), de Cláudio Assis, e *Cinema, aspirinas e urubus* (2005), de Marcelo Gomes, para ficar apenas com três importantes filmes do cinema pernambucano.

Antes de quaisquer outras considerações sobre o filme, gostaríamos de destacar que *O som ao redor* é um dos mais importantes filmes brasileiros da atualidade, representante nacional da atual tendência do cinema mundial. Foi indicado para representar o Brasil no Oscar de 2013 na categoria de melhor filme estrangeiro, disputando com filmes de vários países. O mais importante nessa indicação, além do reconhecimento do cinema que se faz por aqui, foi uma melhor inserção do filme no mercado exibidor internacional e a curiosidade que despertou em várias plateias pelo mundo inteiro.

Dentro da perspectiva do cinema contemporâneo, *O som ao redor* se insere em um tipo de realismo sensorial. Trata-se de uma visão do cotidiano que reverbera experiências sensoriais e afetivas. Destaca-se a paisagem sonora do ambiente ou o *tapete de áudio* (expressão citada pelo diretor em entrevista no *making of*) sobre o qual o filme avança cheio de camadas e sobreposições. Um filme para além dos olhos.

Mais do que uma crônica, como anunciado em sua sinopse, *O som ao redor* apresenta várias crônicas cotidianas que giram em torno da narrativa central: uma história de vingança dos seguranças Clodoaldo e seu irmão contra o poderoso senhor Francisco. Fato do qual só tomamos conhecimento ao final do filme: em 27 de abril de 1984, Antônio José do Nascimento e Everaldo José do Nascimento foram assassinados por Reginaldo, capataz do senhor Francisco, nas proximidades de seu antigo engenho, “tudo por causa de uma cerca” (diálogo do filme).

Na abertura do filme, imagens em preto e branco fazem referência ao ambiente rural do nordeste brasileiro, citando o tema central de *Casagrande & senzala*, de Gilberto Freyre, e as relações de trabalho entre os senhores de engenho e seus escravos, uma memória recorrente no imaginário do Recife. Também se fazem presentes nas cenas iniciais registros documentais da organização dos trabalhadores rurais por meio das Ligas Camponesas lideradas por Francisco Julião. Completam essas informações referências sobre o líder camponês João Pedro Teixeira e sua esposa, Elizabeth Teixeira, personagens do filme *Cabra marcado para morrer* (1984), de Eduardo Coutinho, outra importante influência cinematográfica de Kleber Mendonça.

Após as imagens iniciais, moldura imagética e sonora do passado, o diretor nos apresenta o cenário do presente, num plano-sequência, em cor, ao som das rodas de patins, vozes de crianças e ruídos de construção. Depois, em uma sequência de planos, o espectador é levado a conhecer outras locações, elementos e personagens que irão compor a narrativa, alternando sons e silêncios, numa clara alusão ao nome do filme e a um

completo domínio da técnica e manipulação dos sons. As cenas iniciais do filme funcionam como uma chave para compreender o que há de subjacente nessa história do Recife contemporâneo que remete a um passado marcado por injustiças que insistem em permanecer na atmosfera pernambucana.

O filme é uma narrativa em três atos, com os intertítulos "Cães de guarda", "Guardas noturnos" e "Guarda-costas", anunciados após tela em *black*, usados por Mendonça Filho com um rigor literário.

A história é construída com vários núcleos dramáticos e de personagens, destacando:

- * Bia (personagem inspirada em um de seus curtas, *Eletrodoméstica*, e interpretada por Maeve Jinkings): classe média, casada, mãe de dois filhos, dona de casa insatisfeita sexualmente. Uma mulher estressada que vive encarcerada em seu próprio apartamento. O uivo e o latido do cachorro do vizinho só intensificam a sua histeria e necessidade de dessonorizá-lo, seja por meio de drogas – para ela ou para o cão –, aparelho ultrassônico repelente ou música alta dentro de sua casa.
- * Senhor Francisco (Waldemar José Solha): um verdadeiro coronel, que é proprietário de boa parte dos imóveis da rua e figura influente, aluga seus apartamentos com a ajuda do filho, Anco (Lula Terra), e de seu neto, João (Gustavo Jahn). João vive um romance casual com Sofia (Irma Brown) que se desenvolve linearmente, com encontros e passeios – reais ou fantásticos – pela rua e pelo antigo engenho do seu avô, Francisco. Os pequenos delitos que ameaçam a paz da pacata rua do bairro de Setúbal, onde se desenvolve a maioria das cenas do filme, são cometidos por Dinho (Yuri Holanda), neto protegido do senhor Francisco.
- * Clodoaldo (Irândhir Santos): aparece na trama oferecendo serviços de vigilância aos moradores da região. A história de vingança inicia-se a partir da chegada de Clodoaldo e sua equipe. Embora a narrativa apresente três intertítulos diferentes, o segurança Clodoaldo encarna todos eles. Seu personagem evolui de um *cão de guarda* para *guarda noturno* até o senhor Francisco solicitar os seus serviços como *guarda-costas*, marcando o início do desfecho da história.

Nos minutos finais, a neta do senhor Francisco comemora o seu aniversário em uma festa que reúne toda a família num clima ameno e de alegre cordialidade. O senhor Francisco, inesperadamente, deixa a festa. A partir desse momento, Kleber Mendonça nos apresenta em montagem paralela uma bela sequência fílmica:

Clodoaldo – que também havia estado na festa – atravessa várias grades e portas do prédio e do apartamento do senhor Francisco, juntamente com seu irmão...

Bia, seu marido e os dois filhos preparam uma ciranda de bombas de São João no terraço do prédio...

O senhor Francisco recebe em seu apartamento Clodoaldo e seu irmão, e iniciam um diálogo pouco convencional...

Como em *O poderoso chefão* (1972), dirigido por Francis Ford Coppola, enquanto o filho de Michael Corleone (Al Pacino) é batizado em uma suntuosa igreja católica, ao som de hinos e louvores, há uma grande matança entre os *gângsteres* rivais...

No terraço do prédio da Bia, as bombas são acesas...

No apartamento do senhor Francisco, o seu passado e o da família de Clodoaldo nos são revelados...

A festa de aniversário continua...

Bia, marido e filhos correm e tapam os ouvidos para se protegerem do estampido das bombas...

Aparecem os créditos finais...

Entre o lúdico e o explosivo podemos ficar com o estouro das bombas ou com o doce canto da inocente jovem aniversariante:

Saudamos o grande dia que hoje comemora
Seja a casa onde moras, a morada da alegria
O refúgio da aventura
Feliz Aniversário!

Referências bibliográficas

AMARELO manga. Direção: Cláudio Assis. Produção: Paulo Sacramento e Cláudio Assis. São Paulo: Olhos de Cão, 2002. 1 DVD.

BAILE perfumado. Direção: Paulo Caldas e Lírio Ferreira. Produção: Claudio Assis. Rio de Janeiro: Riofilme, 1996. 1 DVD.

BRASIL. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm>.

CABRA marcado para morrer. Direção: Eduardo Coutinho. Produção: Zelito Viana e Eduardo Coutinho. Rio de Janeiro: Mapa, 1984. 1 DVD.

CINEMA, aspirinas e urubus. Direção: Marcelo Gomes. Produção: Sara Silveira e Maria Ionescu. São Paulo: Dezenove Filmes, 2005. 1 DVD.

CRÍTICO. Direção: Kleber Mendonça Filho. Produção: Emilie Lesclaux e Kleber Mendonça Filho. Recife: CinemaScópio, 2008. 1 DVD.

ELETRODOMÉSTICA. Direção: Kleber Mendonça Filho. Recife: CinemaScópio; Ruptura Cinematográfica, 2005. 1 DVD.

FREYRE, G. *Casa-grande & senzala*. 43. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001. 1 DVD.

MENDONÇA FILHO, K. [*Making of*]. In: O SOM ao redor. Direção: Kleber Mendonça Filho. Produção: Emilie Lesclaux. Recife: CinemaScópio, 2013. 1 DVD. 131 min. Filme com trechos extras.

O PODEROSO chefão. Direção: Francis Ford Coppola. Produção: Albert S. Ruddy. Los Angeles: Paramount, 1972. 1 DVD.

RECIFE frio. Direção: Kleber Mendonça Filho. Produção: Emilie Lesclaux. Recife: CinemaScópio, 2009. 1 DVD.

Recebido em 29 de outubro de 2015.

Aprovado em 30 de novembro de 2015.

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

The logo for RBEP (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos) consists of the letters 'RBEP' in a bold, white, sans-serif font, centered within a solid black square.

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 ou 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 referentes à forma: aspectos gramaticais e estilísticos.
- Questões referentes ao conteúdo: a importância do tema abordado, a definição da questão principal, a estrutura, o desenvolvimento e a 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 nas "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.

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 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 *online*, 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.