

# ENSINO EM RE-VISTA

## Dossiê Formação de Professores

---

Publicação Semestral do Programa de Pós-Graduação em  
Educação Faculdade de Educação  
Universidade Federal de Uberlândia

ISSN 0104-3757

Ensino em Re-Vista	Uberlândia-MG	v.17	n.1	p.1-330	jan./jun. 2010
--------------------	---------------	------	-----	---------	----------------



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

Reitor: Alfredo Júlio Fernandes Neto  
Vice-reitor: Darizon Alves de Andrade

**EDITORIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

Diretor: Humberto Aparecido de Oliveira Guido

Edufu – Editora da Universidade Federal de Uberlândia  
Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica – Bloco S,  
Térreo Cep: 38400-902 – Uberlândia – MG  
Tel.: (34) 3239-4514  
Website: [www.edufu.ufu.br](http://www.edufu.ufu.br)

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Diretora: Mara Rúbia Alves Marques

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Coordenador: Carlos Henrique de Carvalho

**ENSINO EM RE-VISTA**

Editora: Adriana Pastorello Buim Arena



# ENSINO EM RE-VISTA

**Comissão Editorial:** Adriana Pastorello Buim Arena (UFU); Ana Maria de Oliveira Cunha (UFU); Daniela Franco Carvalho Jacobucci (UFU); Marisa Lomônaco de Paula Naves (UFU); Roberto Valdés Puentes (UFU).

**Conselho Editorial:** Adriana Pastorello Buim Arena (UFU); Alejandro Cerletti (Universidade de Buenos Aires); Ana Maria de Oliveira Cunha (UFU); Andrea Maturano Longarezi (UFU); Angela Maria Franco Martins Coelho da Paiva Balça (Universidade de Évora); Arlete Aparecida Bertoldo Miranda (UFU); Arlindo José de Souza Júnior (UFU); Daniela Franco Carvalho Jacobucci (UFU); César Donizetti Pereira Leite (Unesp/Rio Claro); Cidmar Teodoro Paes (USP); Elaine Sampaio Araújo (USP/RP); Elise Barbosa Mendes (UFU); Elisete Tomazetti (UFSM); Eliseu C de Souza (Uneb); Erika Zimmermann (UNB/Brasília); Geovana Ferreira Melo Teixeira (UFU); Lara Vieira Guimarães (UFU); Ilma Passos Alencastro Veiga (UnB); João Teodoro D'Olim Marote (USP); Jose Emilio Palomero Pescador (Universidade de Zaragoza); José Luis Domingues (UFG); José Zilberstein Toruncha (Utan – México); Julia Canazza Dall'Acqua (Unesp/Araraquara); Leandro Belinaso Guimarães (UFSC); Lucia Estevinho Guido (UFU); Marisa Lomônaco de Paula Naves (UFU); Marcos Antônio da Silva (USP); Marcos Daniel Longhini (UFU); Margarita Rodrigues (UCDB); Maria Angela Miorim (Unicamp); Maria Aparecida Barbosa (USP); Maria Hermínia Marques da Silva Domingues (UFG); Maria Irene Miranda (UFU); Marília de Oliveira Vilella (UFU); Maria dos Remédios de Brito (UFPA); Maria Veranilda Soares Mota (UFV); Myrtes Dias da Cunha (UFU); Sandra Regina F. de Oliveira (UEL); Sílvia Gallo (Unicamp); Olenir Maria Mendes (UFU); Roberto Valdés Puentes (UFU); Valéria Trevizani Burla de Aguiar (UFJF); Waldemar Marques (Ufscar); Wilson Pereira de Jesus (UEFS).

**Conselho Consultivo:** Antônio Carlos Rodrigues Amorim (Unicamp); Cristina Bruzzo (Unicamp); Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto (Unesp/ Marília); Dagoberto Buim Arena (Unesp/ Marília); Denise de Freitas (Ufscar); Gercina Santana Mouris (UFU); Graça Aparecida Cicillini (UFU); Isauro Beltrán Núñez (UFRN – Rio Grande do Norte); Jorge Megid Neto (Unicamp); Marilda Shuvartz (Universidade Federal de Goiás); Marília Favinha (Universidade de Évora); Martine Marzloff (INRP – França/Lyon); Nelson Antonio Pirola (Unesp); Norma Sandra de Almeida Ferreira (Unicamp); Rejane Maria Ghisolfi da Silva (UFSC – SC); Sandra Regina de Oliveira (UEL); Sergio Camargo (UFPR); Selva Guimarães Fonseca (UFU); Silvana Malusá Baraúma (UFU); Yoshie Ferrari Leite (Unesp/ Presidente Prudente).

**Pareceristas Revista v. 17 n.1:** Andrea Maturano Longarezi; Adriana Pastorello Buim Arena; Arlindo José de Souza Júnior; Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro; Daniela Franco Carvalho Jacobucci; Geovana Ferreira Melo Teixeira; Graça Aparecida Cicillini; Lara Longhini Mora; Lara Vieira Guimarães; Maria Irene Miranda; Marisa Lomônaco de Paula Naves; Myrtes Dias da Cunha; Olenir Maria Mendes; Roberto Valdés Puentes; Selva Guimarães.

**Organização do Dossiê Formação de Professores – Ensino em Re-Vista v.17 n.1:** Andréa Maturano Longarezi

**Revisão:** Elisa Vianna Nakaguma, Lais Cristina Soares, Camilla Cassia da Silva, Aline Alves Ramos (Edufu)

**Capa:** Bruna Finotti Fontes (Edufu)

**Diagramação:** Eduardo Warpechowski (Gráfica UFU)

**Secretárias:** Léa Anny de Oliveira Moraes e Andressa Garcia Castillo

Universidade Federal de  
Uberlândia Faculdade de Educação  
Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica – Bloco G, Sala  
1G117 Caixa Postal 593  
38400-902 – Uberlândia-MG  
Tel.: (34) 3239-4163 | Telefax: (34) 3239-4391 | E-mail: emrevistafaced@ufu.br

Biblioteca daUFU

ENSINO EM RE-VISTA. Uberlândia, V. 17, N. 1, JAN./JUN. 2010.  
Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade De Educação/EDUFU.

Semestral.

ISSN 0104-3757

CDU: 37(05)

Ao enviar o material para publicação, os proponentes abrem mão de pretensões financeiras decorrentes da comercialização de exemplares, concordam com as diretrizes editoriais da revista ENSINO EM RE-VISTA e assumem que seu texto foi devidamente revisado.

## SUMÁRIO

### EDITORIAL

#### DOSSIÊ: Formação de Professores

Apresentação: formação de professores .....11  
*Andréa Maturano Longarezi*

O curso de Pedagogia da UFU: um pouco de história ..... 17  
*Olga Teixeira Damis*

Cursos de Pedagogia no Brasil: o que dizem os dados do INEP/MEC? .69  
*Yoshie Ussami Ferrari Leite*  
*Vanda Moreira Machado Lima*

Políticas públicas de formação docente: o desafio do direito à  
educação ..... 95  
*Leda Scheibe*

Concepções e políticas de formação continuada de professores: sua  
construção ..... 111  
*Luis Eduardo Alvarado Prada*  
*Valéria de Freitas Oliveira*

A convergência da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-  
crítica em uma proposta de formação continuada de professores ...135  
*Eulália Henriques Maimone*  
*Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves*

Práticas de formação de professores para o ensino de ciências nos anos  
iniciais do ensino fundamental: uma revisão da literatura .....155  
*Maína Bertagna Rocha*  
*Jorge Megid Neto*

Gestão intermédia nas escolas portuguesas – o caso do director de turma e a mediação da coordenação curricular no conselho de turma .....177

*Marília Favinha*

Educação corpo inteiro ..... 203

*Tiago Adão Lara*

### **DEMANDA CONTÍNUA**

A invasão da rua no mundo da arte: uma proposta de ensino de arte para o ensino fundamental .....221

*Mara Rúbia Alves Marques*

*Marisilda Sacani Sancevero*

*Luciano Maurício de Mendonça*

O ensino da ação de ler e suas contradições ..... 237

*Dagoberto Buim Arena*

Ensinar a ler na escola: a leitura como prática cultural ..... 249

*Fabiana Rodrigues Cruvinel*

A alfabetização sob o olhar da teoria histórico cultural: sobre a necessidade e a atividade de estudo .....277

*Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto*

*Andréia da Silva Pereira*

Da prescrição curricular ao currículo como ação compartilhada: dilemas das tentativas de renovação dos programas de ensino de matemática no estado de São Paulo pós-64 .....303

*José Carlos Miguel*

## EDITORIAL

É com muita satisfação que a comissão editorial do periódico Ensino em Re-vista apresenta ao público acadêmico o número 17 editado no primeiro semestre do ano de 2010. Com o apoio de docentes brasileiros e estrangeiros, que se dedicam em ampliar o alcance deste periódico no âmbito da educação nacional, Ensino em Re-Vista tem sido um meio de divulgação de pesquisas na área da Educação tendo como foco o ensino e a aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento. Devido à importância da temática que define seu perfil, passará a ter publicação semestral, a partir deste ano, ampliando as possibilidades de divulgação de pesquisas sérias e densas na área.

Em 2009, a Linha de Pesquisa “Saberes e Práticas Educativas” integrante do Programa de Mestrado em Educação/PPGED apresentou-se para os atos de responsabilização do periódico dando lugar a uma nova etapa no processo de administração acadêmica e editorial.

Mudanças ocorreram para que pudéssemos alcançar cada vez mais a qualidade e o reconhecimento acadêmico desta publicação em nível nacional e internacional. A comissão editorial tem o prazer de apresentar uma nova configuração da capa da revista. Assim, esperamos que, você leitor, aprecie essa mudança estética.

Ensino em Re-vista nasceu no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia que iniciou suas atividades em 1960. Ao longo desses 50 anos, em conformidade com as políticas educacionais, passou por reestruturações em seu projeto pedagógico e estrutura curricular. Atualmente, o curso está implementando o novo projeto a luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNs, 2006). Por esta razão, nesta edição, o dossiê temático apresentará o tema Formação de Professores, pensado e organizado em comemoração aos 50 anos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. Os leitores encontrarão no texto de Olga Damis um pouco da história do curso de Pedagogia da UFU, que traz identidade teórico-conceitual à revista. A autora obteve autorização da comissão editorial para extrapolar o número de laudas exigidas pelas normas atuais da

revista, tendo em vista o importante momento de comemoração. Além disso, o dossiê apresenta um excelente material de pesquisa para os estudiosos que estão envolvidos com a temática da Formação de Professores.

Faço especial agradecimento à prof<sup>a</sup> Dra. Andrea Maturano Longarezi que organizou e coordenou este dossiê, com especial atenção e dedicação, acompanhando todo o processo de avaliação e editoração deste número da Ensino em Re-Vista.

Agradeço com especial carinho ao Editor que nos antecedeu, o prof. Dr. Márcio Danelon, pela dedicação e compromisso que deixou como exemplo em sua gestão.

Também agradeço a confiança depositada pelos autores de todo país e do exterior que tiveram suas contribuições publicadas neste novo número do periódico, bem como convidar os demais colegas da área a submeterem seus textos para avaliação no periódico.

Tenham todos uma boa leitura!

Adriana Pastorello Buim Arena  
Presidente da Comissão Editorial



# DOSSIÊ: FORMAÇÃO DE PROFESSORES



## APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A crescente discussão acadêmica sobre formação docente tem resultado num aumento considerável de estudos e pesquisas nessa área. Questões que incluem processos psico-pedagógicos e fundamentos teórico-metodológicos da formação de professores têm sido objetos de estudo de diferentes pesquisadores. Os contextos, os espaços-tempo, os conteúdos formativos, os processos, a formação inicial, a formação do professor para educação básica, para o ensino superior, a formação continuada, as políticas de formação de professores, são, entre outras, preocupações que têm ocupado um espaço significativo no âmbito das pesquisas na área.

O interesse pela formação está, em parte, associado a uma compreensão de que muitos problemas da educação escolar se devem ao despreparo ou a má formação do professor. Esforços de diferentes naturezas acabam sendo empreendidos, o que tem resultado em diversas ações dos governos municipais, estaduais e federais. Um exemplo claro disso são os significativos investimentos oriundos do Plano Nacional de Formação de Professores.

Ações formativas como cursos de curta duração, oficinas, palestras têm sido propostas pelas Secretarias de Educação. No entanto, muitas delas se fazem em detrimento de uma discussão das necessidades do professor, bem como das condições de efetivação de seu trabalho. Com isso, o professor tem protagonizado esse cenário às vezes de forma solitária.

De modo geral, essas ações formativas têm se fundamentado em análises que não consideram os processos de ensino/aprendizagem nos contextos em que se efetivam, o que incluiria pensar não só no professor, mas também no aluno, na escola, no sistema educacional, na sociedade; enfim, num complexo de dimensões que direta ou indiretamente estão definindo condições pedagógicas, físicas, políticas, econômicas, ideológicas e sócio-culturais da aprendizagem no interior da escola. Isso significa que a aprendizagem não está atrelada exclusivamente ao professor, embora passe sem dúvida por ele.

Nesse sentido, a discussão sobre os cursos de Pedagogia e o histórico das legislações sobre a formação de professores, as políticas públicas de formação docente, os fundamentos teórico-metodológicos da formação continuada de professores, as práticas de formação de professores para o ensino de ciências, o diretor de turma como mediador entre corpo docente, corpo discente e órgãos de gestão da escola e a escola como espaço de produção cultural, todos temas abordados no presente dossiê, contribuem sobremaneira para uma compreensão mais ampla dos diferentes aspectos que norteiam a complexa e relevante discussão em torno da formação de professores.

O artigo *O curso de pedagogia da UFU: um pouco de história*, de autoria de Olga Teixeira Damis, abre o dossiê com uma importante retomada histórica da Pedagogia. Discute a história da Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) no contexto das mudanças legislativas. Analisa os quatro modelos de estrutura curricular desse curso no Brasil: nos dois primeiros com um bacharelado e uma licenciatura, no terceiro com a licenciatura formando o professor e o especialista e no quarto, ainda em vigor, uma licenciatura cuja perspectiva de formação está na docência. Seguindo a trajetória das legislações para os cursos de Pedagogia no Brasil, conta a história do curso na UFU, fazendo do artigo um importante memorial do curso e da história da Pedagogia.

O Curso de Pedagogia é também objeto das problematizações apresentadas no artigo *Cursos de Pedagogia no Brasil: o que dizem os dados do INEP? MEC?*, das autoras Yoshie Ussami Ferrari Leite e Vanda Moreira Machado Lima. A partir de dados disponíveis no site do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/MEC – Ministério da Educação referentes ao cadastro de escolas superiores, as autoras fazem um resgate da história e da identidade dos cursos, o que permite caracterizar a realidade dos cursos de Pedagogia no Brasil. Os dados foram levantados a partir de 1.424 cursos de Pedagogia e indicaram que, dentre as regiões brasileiras, a Sudeste é a que oferece o maior número de cursos, concentrados especialmente no estado de São Paulo. A periodicidade, a modalidade, o horário de funcionamento, o regime letivo, as habilitações são objeto de sistematização para caracterizar a realidade desses cursos. Assim, contribui para uma radiografia dos cursos de Pedagogia no Brasil.

No artigo *Políticas públicas de formação docente: o desafio do di-reito à educação* Leda Scheibe apresenta as ações de formação docente delineadas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Analisa as políticas de formação docente tomando a educação em sua interface com os direitos humanos, pois discute como o direito à educação constitui-se não somente pela universalização da educação básica, mas também pela garantia da qualidade desse ensino e pela construção de uma cultura escolar que atenda a diversidade e reconheça o direito às diferenças. De acordo com as análises apresentadas, as ações propostas pelo PDE contemplam a universalização da educação, mas fica como desafio não perder de vista as outras duas gerações dos direitos (a da qualidade e a da garantia do reconhecimento as diferenças e ao atendimento a diversidade).

As políticas de formação de professores permanecem como foco das discussões desenvolvidas por Valéria de Freitas Oliveira e Luis Eduardo Alvarado Prada no artigo *Concepções e políticas de formação continuada de professores: sua construção*. Contudo, o enfoque agora é para as políticas de formação continuada. Os autores empreendem tal discussão a partir de dados construídos junto a coletivos institucionais da Rede Municipal de Uberaba – MG, mediante a metodologia da *pesquisa coletiva*, o que culminou na construção de políticas municipais relacionadas à Formação Continuada de Professores em Serviço – FCPS. Os dados apresentados no artigo apontam para resultados de duas ordens. Primeiro aqueles relacionados à construção de uma proposta de formação continuada para o município e, segundo, aqueles referentes aos avanços na constituição de coletivos e na fundamentação teórico-metodológica da FCPS.

Ainda tomando a formação continuada como objeto de análise, Eulália Henrique Maimone e Glaucia Signorelli de Queiroz Gonçalves, no artigo *A convergência da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica em uma proposta de formação continuada de professores*, fazem uma discussão apontando aspectos desencadeadores da formação de professores em serviço a partir de dois referenciais teóricos: a psicologia histórico-cultural, desenvolvida por Vigotski, e a pedagogia histórico-crítica, por Dermeval Saviani. As autoras fazem essa análise mediante os dados construídos por uma pesquisa que foi desenvolvida

junto a professores de uma escola de Ensino Fundamental de uma cidade do interior de Minas Gerais. Elas desenvolveram procedimentos da pedagogia histórico-crítica junto a esse grupo de professores. Assim, com base na prática social dos mesmos, problematizaram, instrumentalizaram e, mediante processos de catarse, retornaram a uma nova prática social. O artigo aponta pontos de convergência dessa perspectiva com a psicologia histórico-cultural, a partir dos quais a ativação da zona de desenvolvimento proximal dos professores na apropriação do conhecimento científico da área de avaliação e a mediação da aprendizagem nesse processo desenvolveram o psiquismo dos professores, desencadeando processos de formação.

As *Práticas de formação de professores para o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: uma revisão da literatura* são discutidas por Maína Bertagna Rocha e Jorge Megid Neto. A partir de um levantamento bibliográfico realizado em periódicos nacionais e estrangeiros, os autores descrevem práticas de formação inicial ou continuada de professores para o ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais de escolarização, analisando nove artigos científicos. Na discussão dos dados evidenciam a conformação de práticas que consideram as experiências e vivências desses professores; de uma formação continuada prático-reflexiva; de programas de formação de curta ou longa duração, articulando conhecimento prático e conhecimento científico; além de práticas colaborativas entre professores do ensino fundamental e professores pesquisadores universitários.

Marília Favinha, no artigo *Gestão intermédia nas escolas portuguesas – o caso do director de turma e a mediação da coordenação curricular no conselho de turma*, apresenta a proposta do “diretor de turma” ser o mediador entre o corpo docente, o corpo discente e os órgãos de gestão da escola, dinamizando as múltiplas relações no contexto escolar. Nessa perspectiva, a autora atribui ao “diretor de turma” o papel de conduzir o grupo a outro nível de consciência, pois, na condição de mediador, propõe uma alteração na visão de conflito e na forma de discussão dos problemas, focando a solução pela satisfação dos interesses, de modo a garantir a integração e o sucesso do aluno.

Por fim, no artigo *Educação corpo inteiro* Tiago Adão Lara procura situar o lugar da escola na educação, numa perspectiva de superação

dos dualismos homem/natureza; corpo/alma; valores/história; transcendência/imanência; vida/escola. A escola é tomada nesse texto como tendo um destino, em certo sentido, contraditório. Isso porque não está pronta e acabada simplesmente pela sua existência física e jurídica. Nessa perspectiva, o autor indica que ela se constitui somente quando se cria o espaço-tempo do “ócio”, entendido por ele como espaço de pensar a vida. No artigo salienta, ainda, que para isso é necessário romper com modelos instaurados em nome da ordem, da eficiência e do progresso. Só assim a escola poderá tornar-se espaço de produção cultural, de rupturas com certos determinismos, “beco para a liberdade se fazer”.

Pelo exposto, o Dossiê Formação de Professores reúne textos que ficam agora como um convite à reflexão, à indagação, um convite à leitura.

Andréa Maturano Longarezi  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Uberlândia





## O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFU: UM POUCO DE HISTÓRIA

Olga Teixeira Damis<sup>1</sup>

**RESUMO:** Trata-se de um relato de experiências sobre a Pedagogia na UFU. Na história deste curso no Brasil ocorreram quatro modelos de estrutura curricular. Nos dois primeiros o curso era um bacharelado e uma licenciatura; no terceiro foi licenciatura que formava o professor e o especialista em educação; no quarto e atual, mantém-se como licenciatura e tem a docência como base da formação para atuar em espaços escolares e não-escolares. No final da década de 1970, iniciou-se na UFU, a história de um processo de reformulação, buscando superar a prática de formação do especialista em educação. Em 1986 o currículo estruturou estudos para abordar o *todo da escola* e, ao mesmo tempo, garantir a ação do pedagogo *no todo desta escola*. Em 1992 e 1996 ocorreram dois ajustes no projeto original, visando caminhar na construção de uma estrutura curricular que garantisse primeiro a formação do professor para as séries iniciais do 1º Grau. Constituíram, em segunda opção, a formação do *pedagogo* para atuar em AE, IE SE, OE e do professor da Educação Pré-escolar e das matérias pedagógicas do 2º Grau. Em 2005 ocorreu nova reformulação, para atender as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Hoje, ele tem a finalidade de preparar o egresso para atuar na docência da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e das disciplinas pedagógicas para a formação de professores, na gestão escolar, na avaliação e implementação de políticas educacionais, dentre outras.

**PALAVRAS-CHAVE:** Curso de pedagogia. Modelos de estrutura curricular. Formação de professores.

<sup>1</sup> Professora aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

**ABSTRACT:** The present work concerns experience reports about the Pedagogy course of the UFU. Along the history of this course in Brazil, there have been four models of curricular structure. In the first two years, the course had a Bachelor and a Licentiate degrees; in the third year, a Licentiate degree that graduated the teacher and the Education specialist; in the fourth and current, it has been kept as a Licentiate degree and there is the teaching profession as the formation supports to work in both the school and non-school spaces. In the late 1970's, this course initiated at UFU the historical fact of a reformulation process, what sought to overcome the practice of graduating the Education specialist. In 1986, the curricular structure organized studies to approach the "school in full" and at the same time, to guarantee the Pedagogue's action "in the whole of school". In 1992 and 1996, there were two alterations in the original project, searching for leading to build a curricular structure that could guarantee firstly the teacher graduation to the initial school levels within the primary education. Secondly, the Pedagogue formation to work with AE, IE SE, OE and the pre-school teacher of Education and the pedagogic subjects in the second degree. In 2005, there was a new reformulation, in order to comply with the resolutions of the Diretrizes Curriculares Nacionais of the Pedagogy course. Currently, the course aims to prepare the egression to work with the children's Education teaching, from the initial years of the primary education and the pedagogic subjects to the formation of teachers, in the school administration, in the evaluation and implementation of the Educational policies, among others.

**KEYWORDS:** Pedagogy course. Models of curricular structure. Formation of teachers.

Este relato visa tratar da experiência vivenciada pelo processo de definição da formação do pedagogo na Universidade Federal de Uberlândia – UFU, abrangendo o período de formação dos especialistas em educação e o processo teórico e prático de desenvolvimento de uma nova concepção na formação do pedagogo com a finalidade superar o modelo que fragmentava a estrutura curricular em várias habilitações. O texto está constituído em duas partes, na primeira estão sintetizadas

as quatro regulamentações oficiais que constituem o processo histórico de desenvolvimento do curso de Pedagogia no Brasil. E, na segunda parte, buscou-se sistematizar a construção do caminho percorrido pelo referido curso, na UFU, para desenvolver uma formação fundamentada em estudos que abordavam o todo da escola.

### 1. A história oficial: alguns elementos de análise

Tradicionalmente, no Brasil, a formação do professor não foi tratada como prioridade. Até meados do século XX, mesmo depois da instituição da universidade e da regulamentação dos cursos em nível superior, a questão da criação oficial de cursos de formação de professores não foi abordada com a necessária importância, tal fato deu origem ao atraso nas regulamentações para instalar, em nível nacional, a formação do profissional para o magistério da educação formal, e esse atraso contribuiu para que, entre nós, por um longo período a docência fosse tratada como ação eminentemente prática, cujo exercício conferia autoridade para o professor secundário transmitir cultura e conhecimentos eruditos aos estudantes.

Por exemplo, entre o final do século XIX e início do século XX, as condições predominantes na formação do professor e no exercício do magistério no Ensino Primário<sup>2</sup> e Secundário<sup>3</sup> eram, dentre outras: a formação do professor, para atuar em nível de escolarização primária, ocorria na escola normal,<sup>4</sup> em um curso de três anos, realizado após o nível primário; para atuar como professor de nível secundário predominou, por muito tempo, a exigência de ter cursado a disciplina em nível mais alto ou no próprio nível em que a mesma seria ministrada; houve uma época em que, se essa exigência não pudesse ser cumprida, a única condição era a do professor não ter sido condenado por nenhum crime infame; a escolha de professores para o exercício de funções técnicas

<sup>2</sup> O nível primário de escolaridade, atualmente, corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LD-BEN), Lei n. 9394/96.

<sup>3</sup> O nível secundário de escolaridade, atualmente, corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, conforme a mesma Lei n. 9394/96.

<sup>4</sup> Escola Normal – instituição de nível médio destinada à formação do professor para atuar na Escola Primária.

de educação, o planejamento e a administração escolar, por exemplo, muitas vezes ocorria por indicação ou por pessoas que demonstravam aptidão para desempenhar essas tarefas na escola. (DAMIS, 2002)

Mesmo no início do século XX simultaneamente às demandas colocadas pelo desenvolvimento capitalista em processo na sociedade brasileira, em torno de década de 1930, por exemplo, os discursos e as propostas oficiais de ampliação do atendimento de educação formal de crianças e de adolescentes não se constituíram de fato em prioridade para a formação de professores.

Na perspectiva da contextualização pretendida, em primeiro lugar vale res-saltar o caráter recente da regulamentação de estudos pedagógicos para a formação do profissional da educação em nível superior, no Brasil. Até 1930 foram várias décadas de tentativas visando implantá-los, e isso, muitas vezes não passou de intenções que não saíram do papel. O ministro Francisco Campos, na exposição de motivos que acompanhou a reforma do ensino secundário em 1931, deixou registrado um importante testemunho sobre as condições em que se encontrava a prática da educação na escola brasileira como resultado do atraso de iniciativas oficiais destinadas à formação do professor em nível superior: [...] o Brasil não cuidou ainda de formar o professorado secundário, deixando a educação de sua juventude entregue ao acaso da improvisação e da virtuosidade, sendo inadmissível que nenhum esforço haja sido tentado naquela direção. (DAMIS, 2002, p. 100-101).

No que se refere ao curso de Pedagogia, a história não foi diferente, o processo de estudos e de debates focalizando a reformulação do referido curso no Brasil não é um fato desarticulado do contexto das condições que determinaram o atraso na formação do professor. O processo de regulamentação e de estruturação curricular está inserido no interior do movimento histórico de produção da sociedade, da escola e da formação do professor brasileiro, na medida em que se buscou superar as críticas e polêmicas geradas no interior do próprio desenvolvimento da formação do pedagogo.

No caminho histórico percorrido pelo curso, desde sua criação oficial em 1939, ocorreram quatro regulamentações nas quais, pelo me-

nos, em nível de discurso, os legisladores buscaram superar dicotomias e paradoxos desenvolvidos na implantação dos modelos de formação determinados pela legislação oficial.

A primeira regulamentação ocorreu quando a formação do professor secundário foi instituída em nível nacional. Após vários anos de tentativas para iniciar esses estudos em nível superior, no Brasil,<sup>5</sup> o Decreto-Lei n. 1.190/39, de 04 de abril de 1939, definiu o modelo de estrutura curricular para formar o professor secundário nas áreas de Filosofia, de Ciências,<sup>6</sup> de Letras e de Pedagogia. Primeiro devia-se cursar o bacharelado em um curso com três anos de duração e, depois, a licenciatura com duração de um ano, no *curso de Didática*, tornando-se professor secundário.

Para formar o bacharel, o decreto-lei definiu uma estrutura curricular que determinou, para cada uma das três séries, os estudos específicos de um conjunto de disciplinas das áreas referidas anteriormente. A formação dos professores de todas essas áreas para exercer o magistério em nível secundário, inclusive no curso de Pedagogia, ocorria no *curso de Didática*, realizado após o bacharelado, e era constituído dos estudos de seis disciplinas – Didática Geral; Didática Especial; Psicologia Educacional; Administração Escolar; Fundamentos Biológicos da Educação; Fundamentos Sociológicos da Educação (DECRETO-LEI N. 1190/1939, ART. 20).

Ao curso de Pedagogia, segundo esse modelo, competia formar o bacharel e o professor de escola normal. Para o bacharelado foram fixadas as seguintes disciplinas obrigatórias distribuídas em três anos,

<sup>5</sup> Em 1931, o governo brasileiro promulgou o Estatuto das Universidades Brasileiras e criou a Faculdade de Educação, Ciências e Letras destinada a formação do professor em nível secundário. Em 1937, essa faculdade foi desmembrada em Faculdade Nacional de Educação e Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras. Esses dois modelos institucionais não conseguiram sair do papel. Apenas em 1939 a Faculdade Nacional de Filosofia integrada pelos cursos de Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia constituiu-se no 1º *locus* institucional que de fato funcionou no Brasil para formar o professor secundário. (CUNHA, 1980).

<sup>6</sup> De acordo com o Decreto-Lei n. 1.190/39, a área de Filosofia correspondia o curso de Filosofia, a área de Ciências os cursos de Matemática, Física, Química, História natural, Geografia, História e Ciências Sociais, a área de Letras os cursos de Línguas Clássicas, Neolatinas e Anglo-germânicas e a área de Pedagogia, o curso de Pedagogia e o curso de Didática.

a saber: 1ª série – Complementos de Matemática, História da Filosofia, Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação, Psicologia Educacional; 2ª Série – Estatística Educacional, História da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação, Psicologia Educacional, Administração Escolar; 3ª Série – História da Educação, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Educação Comparada, Filosofia da Educação. O bacharel em Pedagogia podia atuar como técnico em educação no MEC. (*ibidem*, ART. 51)

Após obter o diploma de bacharel em Pedagogia, o estudante frequentava o *curso de Didática* que lhe conferia um segundo diploma: o de licenciado. Este permitia ao portador atuar como professor de nível secundário – curso normal – na formação do professor primário. Considerando que no currículo do bacharelado já continham quatro das seis disciplinas obrigatórias para o *curso de Didática*, a licenciatura em Pedagogia era obtida cursando apenas Didática Geral e Didática Especial.

Essa estrutura curricular criada para implantar o curso de Pedagogia e que seguiu o mesmo modelo de formação do bacharel e do professor nas áreas de Filosofia, Ciências e Letras, contribuiu para a prática e o desenvolvimento de uma concepção de formação que se manteve ao longo do processo histórico de formação do pedagogo. Neste caso, a estrutura curricular adotada e que seguia o modelo do padrão nacional para primeiro formar o bacharel em Pedagogia, predominantemente, do ponto de vista de estudos dos fundamentos da educação e, depois, formar o professor de escola normal, acrescentando apenas os estudos de duas disciplinas pedagógicas, contribuiu para esvaziar o referido curso dos estudos de conteúdos próprios da Pedagogia enquanto área de conhecimento, ou seja, o conjunto de disciplinas fixadas pelo referido decreto-lei contribuíram para imprimir um caráter genérico/vago sobre o que deveria se constituir em estudos específicos no curso de Pedagogia.

Com essa configuração curricular o bacharelado em pedagogia percorria um caminho oposto aos dos demais bacharelados. Estudavam-se generalidades como conteúdo de base e superpunha-se o específico em um curso à parte — o de didática em pedagogia. (BRZEZINSKI, 1996, p. 44).

Após a aprovação da LDB, Lei n. 4024/61, ocorreu a segunda regulamentação do curso, quando, em 1962, o Conselho Federal de Educação – CFE aprovou o Parecer n. 251/62 e a Resolução 01/62 que fixaram o novo currículo mínimo para a formação do pedagogo. Este Parecer possui importante significado histórico para os estudos sobre o desenvolvimento do curso, pois encontram-se registrados nele já no início da década de 1960, algumas polêmicas e, também, o ponto de vista pessoal do relator, professor Valnir Chagas, sobre o curso de Pedagogia.<sup>7</sup> Este ponto de vista fica mais claro e mais explícito quando, ao longo das décadas de 1960 e 1970, ainda como membro do CFE o referido professor também foi o relator do Parecer n. 252/69 e da Indicação n. 67/75 e propôs alterações significativas na formação do pedagogo.

Assim, por exemplo, uma informação importante encontrada no Parecer n. 251/62 é a polêmica manutenção *versus* extinção do curso de Pedagogia. A partir da afirmação de que este curso é um dos mais controversos dentre os ministrados pela Faculdade de Filosofia, o relator coloca argumentos do ponto de vista dos que defendem sua extinção e dos que defendem a manutenção. Segundo ele, os que defendem a extinção partem da falta de conteúdo próprio do curso e cita a tendência que vigora em alguns países, onde a formação de professores primários já não ocorre mais em nível médio. Nos Estados Unidos, desde 1910, e na Inglaterra, por exemplo, foram criadas faculdades destinadas exclusivamente aos estudos superiores de educação e a formação de administradores e demais especialistas em educação deixou de ser ministrada em nível de graduação sendo inteiramente deslocada para a pós-graduação (PARECER n. 251/1962). Segundo o mesmo relator, os que lutam pela manutenção do curso, a partir de uma compreensão estática da realidade exageraram na importância dos estudos pedagógicos (*ibidem*).

O Parecer também destaca a necessidade de pensar, no Brasil, na formação do professor do Ensino Primário, em nível superior e na redefinição do curso de Pedagogia. Segundo o relator vários anos serão

<sup>7</sup> É importante registrar que o professor Valnir Chagas, como membro do CFE., por mais de vinte anos participou, diretamente, como relator na elaboração dos Pareceres que definiram o currículo mínimo do curso de Pedagogia e da formação de professores no Brasil.

necessários na maior parte do território brasileiro para que a formação do professor para os anos iniciais de escolarização ocorra em nível superior e, talvez, antes de 1970, em algumas regiões do país, ela já esta-rá alcançando este nível.<sup>8</sup>

E ainda acrescenta que, progressivamente, os cursos normais de nível médio irão desaparecer, deslocando-se para a pós-graduação a formação do pedagogo, num esquema aberto aos bacharéis e licenciados. “O curso de Pedagogia terá então de ser redefinido; e tudo leva a crer que nele se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário” (*ibidem*, p. 61 ).<sup>9</sup> Mas, mesmo seguindo este raciocínio, o parecerista, considerando a realidade de formação de professores no Brasil, naquele momento mantém na conclusão com pequenas alterações, a reedição do modelo curricular de 1939. Neste caso, o curso de Pedagogia continua a formar o bacharel e o licenciado, para atuar no ensino do curso normal.

Assim, a partir de 1963, de acordo com esse Parecer n. 251/62 e a Resolução n. 01/1962, o curso de Pedagogia com duração de quatro anos continuou formando o bacharel e o professor de escola normal, mas agora registrados em um único diploma. O currículo mínimo foi constituído de nove matérias obrigatórias: Psicologia da Educação, Sociologia (Geral e da Educação), História da Educação, Filosofia da Educação, Administração Escolar, Didática, a Prática de Ensino e mais duas matérias escolhidas pela instituição de Ensino Superior – IES. E para formar o professor e obter o título de licenciado, para atuar no magistério do curso Normal de nível secundário, seriam obrigatórias, unicamente, a Didática e a Prática de Ensino.

A terceira regulamentação do curso de Pedagogia ocorreu em 1969, após a aprovação da Reforma Universitária, Lei n. 5540/68. Neste mo-

---

<sup>8</sup> Esses argumentos, sistematizados desde o início da década de 1960, implicitamente demonstram a posição do relator na questão da extinção versus manutenção do curso de Pedagogia e, ao mesmo tempo testemunham que esta polêmica se mantém presente até após a aprovação da LDBEN n. 9394/96.

<sup>9</sup> De fato, em meados da década de 1970, após a aprovação da Reforma de ensino de 1º de 2º grau, em 1971, este mesmo relator encaminhou a Indicação n. 67/75, que felizmente não se transformou em Resolução, deixando para o nível de pós-graduação a formação do especialista em educação. Além disto, a referida indicação propunha ainda genericamente, sem se referir ao curso de Pedagogia, a criação de um curso, em nível superior, para formar o professor destinado ao início da escolarização.



mento o Parecer n. 252/69 e a Resolução n. 02/69, também de autoria do professor Valnir Chagas, reformularam o curso de Pedagogia, extinguindo a formação do bacharel.

Segundo o Art. 1º da Resolução n. 02/69 a formação de professores para o ensino normal e de especialista em educação, para atuar no âmbito de escolas e do sistema escolar, em administração escolar – AE, inspeção escolar – IE, supervisão escolar – SE, orientação educacional – OE, dentre outros, deverá ocorrer em curso de graduação em Pedagogia, obtendo-se o grau de licenciado em diferentes habilitações.

De acordo com o referido Parecer, o currículo do curso foi estruturado por uma parte comum e outra diversificada. A parte comum, oferecida nos dois primeiros anos do curso, era constituída de cinco disciplinas obrigatórias para todas as habilitações: Sociologia Geral; Sociologia da Educação; Psicologia da Educação; História da Educação; Filosofia da Educação; Didática. A parte diversificada referia-se ao conjunto de habilitações de especialista em educação e de professor. Era constituída de disciplinas específicas para a formação do AE, IE, SE, OE e do professor das matérias pedagógicas de 2º Grau. Para o magistério era obrigatório cursar: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Metodologia de Ensino de 1º Grau; Prática de Ensino na Escola de 1º Grau – estágio – (RESOLUÇÃO N. 02/69, ART. 7º, PARÁGRAFO ÚNICO). Neste caso, cabia ao estudante cursar apenas mais duas disciplinas uma vez que a Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau era disciplina obrigatória da parte diversificada de todas as habilitações dos especialistas em educação.

Assim, a partir desta regulamentação de 1969, o curso de Pedagogia tornou-se uma licenciatura e pode oferecer habilitações para o exercício das seguintes atividades: especialista em educação em AE, IE, SE, OE, dentre outras; professor de matérias pedagógicas do ensino normal;<sup>10</sup> professor de disciplinas cursadas na parte comum e nas habilitações; professor na escola de 1º grau.

O título de especialista em educação podia ser obtido cursando duas habilitações de cada vez, mas exigia-se que o estudante comprovasse experiência de magistério para as habilitações em OE, AE,

<sup>10</sup> O curso normal de nível médio, na regulamentação do currículo mínimo para as escolas de 1º e 2º graus, passou a ser denominado de Magistério de 2º Grau.

SE (*ibidem*, ART. 6º, PARÁGRAFO ÚNICO). Posteriormente, ainda era permitido complementar estudos para obter outras habilitações. Para a habilitação em IE, não se exigia a experiência de magistério.

A habilitação para professor de disciplinas pedagógicas de 2º Grau podia ser cursada, simultaneamente, as duas de especialista em educação, mas com a exigência de cursar a Prática de Ensino no Magistério de 2º Grau nas disciplinas pedagógicas nas quais se pretendesse obter o registro profissional.

No interior desse processo histórico de desenvolvimento do curso de Pedagogia, destaca-se a importância do final dos anos de 1960 até a década de 1980. Um marco dessa importância encontra-se no contexto<sup>11</sup> de aprovação da reforma de ensino superior, em 1968, Lei n. 5540/68, da nova regulamentação para o curso de Pedagogia, em 1969, Parecer n. 252/69 e da Resolução n. 02/69, e da Reforma de ensino de 1º e 2º graus, em 1971, Lei n. 5692/71.<sup>12</sup> Neste momento, o MEC e o CFE desencadearam um processo de regulamentação, operacionalização e implantação de uma política de formação do profissional para atuar no modelo de escola de 1º e de 2º graus recém implantada. Foram previstas e traçadas também pelo professor Valnir Chagas e aprovadas pelo CFE, as novas diretrizes que deveriam definir os princípios gerais, a política e a filosofia da formação do profissional do magistério — professores e especialistas em educação para atuar na escola de 1º e 2º graus. Também era intenção do MEC, por meio dessas diretrizes, garantir a unidade, nortear, determinar e caracterizar a referida formação. (DAMIS, 2002)

Em 1975, visando estabelecer as condições para implantar essas diretrizes, foi aprovada pelo CFE, mas não foi implementada a Indicação n. 67/75 para regulamentar os Estudos Superiores em Educação. Neste documento estão registradas algumas críticas do professor Valnir Chagas sobre a formação e a atuação dos administradores, inspetores, supervisores escolares e do orientador educacional regulamentadas pelo Parecer n. 252/69 e Resolução n. 02/69, de sua própria autoria a pouco

---

<sup>11</sup> Neste momento o Brasil vivia um período de ditadura iniciado em 1964.

<sup>12</sup> Em 1971, ocorreu a reforma de ensino de 1º e 2º graus, Lei n. 5692/71. O 1º Grau, com duração de oito anos, foi constituído pelos quatro anos do curso primário e os quatro do curso ginasial. Os três anos de Ensino Médio constituíram o 2º Grau.

mais de cinco anos. Dentre elas destacam-se: o trabalho do especialista em educação não atinge níveis tão elaborados de especificidade que correspondam à excessiva especialidade oferecida na formação, gerando uma corrida do estudante na busca de alcançar formação em várias habilitações; a ausência de conteúdo de capacitação superior do professor primário no curso foi responsável pela aceitação reticente do especialista em educação; a formação do especialista ocorre em estudantes que não são professores e não têm vivência de escola, de ensino e aprendizagem.

Na tentativa de definir uma nova estrutura curricular para superar essas críticas, a formação de especialista em educação e do professor das disciplinas pedagógicas de 2º Grau oferecidas de acordo com o Parecer n. 252/69 e a Resolução n. 02/69 foram, fundamentalmente, atingidas. Um novo entendimento e nova regulamentação para o currículo do curso de Pedagogia foram desenvolvidos e uma nova formação foi proposta: a formação de professores para os anos iniciais de escolarização seria realizada em nível superior, em cursos de duração curta ou plena, embora não se exclua a formação de professores para o magistério em nível de 2º Grau; a formação do especialista em educação e do professor de Magistério de 2º Grau seria realizada como habilitações acrescentadas aos cursos de licenciatura, exigindo do estudante experiência de Magistério de 1º ou 2º Graus; a formação do especialista em educação será realizada em nível de pós-graduação, mestrado e doutorado (INDICAÇÃO N. 67/75).

Entendendo que esta nova concepção de formação do pedagogo poderia contribuir para descaracterizar/esvaziar as finalidades de sobrevivência do curso de Pedagogia, foi expressiva a reação dos meios acadêmicos no sentido de impedir a implantação dessas alterações oriundas apenas da proposição do CFE. Assim, no final da década de 70, no interior das universidades frutificou um clima de descontentamentos e de críticas que questionavam a aprovação dessa indicação e de outras que regulamentavam os demais cursos de licenciaturas.<sup>13</sup>

Diante do descontentamento manifestado pelos docentes e discentes de todo o Brasil, o MEC (des)homologou a referida indicação e abriu

<sup>13</sup> Neste momento, estão se iniciando os movimentos de abertura do país, mergulhado em uma ditadura desde 1964.

espaço com a finalidade de envolver os profissionais da área no debate sobre a reformulação dos cursos de licenciatura, inclusive Pedagogia. Entre 1977-1986 o MEC criou Comissões, organizou Encontros e Seminários, financiou pesquisas com a finalidade de conhecer e caracterizar a realidade da formação do professor em diferentes regiões do país.

Por um lado, toda a movimentação oficial para envolver as universidades no debate, pouco caminhou para se chegar a uma proposta de consenso sobre a formação do pedagogo. Exemplo disto é a conclusão do Parecer 161/86, do CFE, que trata da análise dos documentos resultantes dos projetos desenvolvidos pelo MEC sobre a reformulação do curso de Pedagogia:

Vota a Relatora no sentido de que [...] Sejam incentivadas experiências pedagógicas à luz do artigo 104 da Lei de Diretrizes e Bases (lei 4024/61), podendo as instituições interessadas na reformulação imediata de seu Curso de Pedagogia elaborar projetos com os respectivos planos de curso, levando em consideração, na montagem desses currículos experimentais, a melhoria da qualidade na formação do professor, questão tão reclamada pela sociedade (PARECER 161/86).

No entanto, por outro lado, em nível acadêmico esses movimentos nacionais muito contribuíram para o aprofundamento e a ampliação do debate sobre a formação do pedagogo. Os anos de 1980 constituíram-se em cenário propício para que no interior das universidades, das faculdades de educação e dos cursos de Pedagogia, de norte a sul do país, o debate fosse intensificado. De todos os cantos frutificaram encontros, palestras e trocas de experiências, com a finalidade de estudar, debater, analisar, redefinir e reformular a formação do especialista de educação e do professor que forma o docente das séries iniciais do 1º Grau. A partir deste momento novos projetos de formação do pedagogo foram desenvolvidos e enriquecidos por meio de trocas de experiências e conhecimentos produzidos nos Encontros<sup>14</sup> que se constituíram em

---

<sup>14</sup> Foi importante o trabalho realizado pela Anfope na sistematização de princípios definidores da formação do profissional da educação. Esta Associação teve sua origem na organização do Comitê Nacional pró-Formação do Educador, em 1980, posteriormente, cresceu e frutificou transformando-se em Comissão Nacional de Reformulação dos

verdadeiros fóruns de discussão entre docentes e discentes das universidades brasileiras. Essas experiências frutificaram e consolidaram-se em novas propostas de reformulação do curso, como, já nessa mesma década, em algumas universidades a formação do professor das séries iniciais do 1º Grau foi incorporada ao curso de Pedagogia.

A quarta e última regulamentação nacional para o curso de Pedagogia ocorreu, entre 2005-2006, segundo os Pareceres CNE/CP n. 05/05 e n. 03/06, aprovados, respectivamente, em 13/12/2005 e em 15/05/2006, e pela Resolução n. 01/06 aprovada em 15/05/2006. Estas legislações fixaram as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs para regulamentar a nova configuração da estrutura curricular de formação do pedagogo, atendendo as exigências da nova LDBEN n. 9394/96 aprovada em 20/12/1996.

Neste momento, foram introduzidas alterações significativas na formação do profissional da educação que exigiram do Conselho Nacional de Educação – CNE,<sup>15</sup> a aprovação de nova regulamentação para a educação superior no Brasil no que se refere, dentre outros, à definição de diretrizes curriculares para os cursos de graduação e a instituição, em nível superior, de um novo *lócus* de formação do profissional para atuar na escola de educação básica.

Do ponto de vista da definição da estrutura acadêmica para os cursos de graduação, neste momento, encerrou-se a fase de vigência dos currículos mínimos, fixados pelo CFE e tem início o processo de elaboração das DCNs pelo CNE. De acordo com a Lei n. 9.131/95, que extinguiu o CFE e criou o CNE, dentre as atribuições da Câmara de Educação Superior, destaca-se a deliberação sobre as diretrizes curriculares propostas pelo MEC (art. 9º, § 2º, letra c). Para definir as DCNs para o curso de Pedagogia, foram quase dez anos de idas e vindas do

---

Cursos de Formação do Educador – Conarcef, em 1983, e depois na atual Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope, constituída a partir de 1990.

<sup>15</sup> A Medida Provisória n. 661 de 18/10/1994 extinguiu o CFE e criou o Conselho Nacional de Educação, órgão colegiado integrante do Ministério da Educação com a finalidade de exercer atribuições normativas, deliberativas e assessoras. Depois de várias reedições, em 24/11/1995, esta Medida Provisória foi convertida na Lei n. 9.131 que altera os dispositivos da Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961 e dá outras providências.

CNE e da Secretaria da Educação Superior – SESu/MEC para resolver os impasses gerados pela aprovação e o processo de regulamentação da nova LDBEN.

Em relação aos modelos anteriores de currículo de formação do pedagogo, definidos por um Decreto-Lei, por Pareceres e Resoluções que contaram apenas com a participação do CFE predominantemente do prof<sup>o</sup> Valnir Chagas, neste momento o processo de elaboração das DCNs Pedagogia, definido pelo CNE, contou também com contribuições que resultaram da história de estudos, de debates e de experiências acumuladas pelo movimento organizado de associações constituídas por profissionais da educação que atuavam em cursos de Pedagogia.

Quanto ao *locus* de formação destacam-se os seguintes artigos na LDB n. 9394/96: a formação de professor da Educação Básica será realizada em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação (Art. 62); a formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental ocorrerá no curso Normal Superior (Art. 63, item I); o curso de graduação em Pedagogia deverá formar o profissional da educação para atuar na Educação Básica em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, e esse profissional poderá também ser formado em nível de Pós-graduação (Art. 64).

De acordo com o entendimento do MEC/CNE o curso Normal Superior seria o *locus* de formação do professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste caso, o curso de Pedagogia não poderia continuar oferecendo este nível de formação de professores. Com a finalidade de garantir o cumprimento desta deliberação foi assinado, em 06 de dezembro de 1999, pelo então presidente da república Fernando Henrique Cardoso o Decreto de n. 3.276/99, determinando que o *locus* de formação de professores, em nível superior, para atuar no magistério da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental seria, *exclusivamente*, o curso Normal Superior (Art.3º, § 2º).

Diante deste fato, todos os quase vinte anos de experiências de projetos curriculares desenvolvidos de norte a sul do país, visando a formação do professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental no curso de Pedagogia, estavam impedidos por Decreto. Durante este período iniciou-se a instalação de um novo *locus* institucio-

nal — Instituto Superior de Educação — e de um novo curso — Normal Superior — para a formação destes professores.

A partir deste momento instalou-se uma polêmica. De um lado, a posição do MEC/SESu/CNE investindo em regulamentações para garantir a criação do curso Normal Superior e, de outro lado, os docentes<sup>16</sup> das universidades que há algum tempo vinham pesquisavam e desenvolviam, no curso de Pedagogia, experiências sobre a formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Finalmente, em 07 de agosto de 2000, a exigência colocada no referido decreto de 1999 foi alterada pela publicação do De-creto n. 3.554/2000 substituindo a palavra *exclusivamente* por *preferencialmente*. Segundo a nova publicação, “A formação em nível superior de professores para atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental far-se-á *preferencialmente* em cursos normais superiores” (Art 1º, § 2º). E somente nesse momento o curso de Pedagogia pode retomar a formação desses professores.

É neste sentido que reitero neste trabalho a importância e a contribuição dos educadores brasileiros na conquista de alguns avanços nesse momento histórico de definições das DCNs Pedagogia pelo CNE. Dentre eles destaca-se o entendimento de que “a formação do licenciado em pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, que tem a docência como base” (PARECER CNE/CP N. 05/05).

Essa concepção de docência compreende a atuação do pedagogo no magistério da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio na modalidade Normal, da Educação Profissional e da área de serviços e de apoio escolar, enfim, em áreas que possuem a educação como objeto específico de estudos. Formação na docência, neste contexto, significa também, atuar na organização e gestão de sistemas, unidades, projetos e experiências escolares, e não escolares e na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional (RESOLUÇÃO CNE/CP N. 01/06).

<sup>16</sup> A reação organizada dos educadores por meio de entidades como ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUNDIR e do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, dentre outras, conseguiu reverter esta determinação.

Assim entendida a docência, desenvolvida tanto em processos educativos escolares como não-escolares, não se confunde com a utilização de métodos e de técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. Ela constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais (PARECER CNE/CP N. 05/05).

E, nesse contexto de estudos e de debates sobre a formação do pedagogo para a definição das DCNs, o curso de pedagogia da UFU não ficou isolado.

## **2. A construção de um caminho para formação do pedagogo**

No interior dos debates ocorridos em nível nacional em meados da década de 1970, o curso de Pedagogia da UFU iniciou a história de um processo de reformulação com a finalidade de superar a prática que fragmentava, em habilitações, a estrutura curricular da formação do especialista em educação, segundo o Parecer n. 252/69 e Resolução n. 02/69 do CFE.

Em 1972 havia ocorrido a última reformulação do curso para adequar o currículo às exigências das regulamentações de 1969. Neste momento, o currículo continuou a formar o professor das matérias pedagógicas do magistério de 2º Grau e implantou as habilitações do especialista em educação em AE, IE, SE, OE, sendo assim estruturado:

1 – Parte comum: disciplinas obrigatórias para todas as habilitações oferecidas pelo curso de Pedagogia da UFU:

Sociologia Geral; Filosofia I e II; Filosofia da Educação I e II; Sociologia da Educação I e II; História da Educação I e II; Psicologia Geral; Psicologia da Educação I, II e III; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus I e II; Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior; Didática I, II e III; Currículos e Programas I e II; Educação Pré-Escolar; Pensamento Pedagógico Brasileiro; Fundamentos Biológicos da Educação; Estatística Aplicada à Educação I e II; Métodos e Técnicas de Pesquisa I e II; Português I e II; Estudos de Problemas Brasileiros I e II.

2 – Parte diversificada: disciplinas obrigatórias para cada habilitação específica de especialista em educação e do magistério de 2º Grau.



Administração Escolar – AE: Princípios e Métodos de Administração Escolar I e II; Teoria Geral da Administração; Administração de Escolas de 1º e 2º Graus; Seminário de Educação Brasileira Contemporânea; Legislação de Ensino I e II; Planejamento Escolar; Economia da Educação; Comunicação na Organização Escolar; Estágio em Administração Escolar;

Inspeção escolar – IE: Princípios e Métodos de Inspeção Escolar I e II; Inspeção de Escolas de 1º e 2º Graus; Teoria Geral da Administração; Seminário de Educação Brasileira Contemporânea; Legislação de Ensino I e II; Planejamento Escolar; Economia da Educação; Comunicação na Organização Escolar; Estágio em Inspeção Escolar.

Orientação educacional – OE: Princípios e Métodos de Orientação Educacional I e II; Psicologia da Educação IV; Psicologia Social da Educação; Psicologia da Motivação; Elementos de Psicopatologia; Orientação Vocacional I e II; Estudos de Problemas de Aprendizagem I e II; Medidas Educacionais; Psicomotricidade; Estágio em Orientação Educacional.

Supervisão escolar – SE: Princípios e Métodos de Supervisão Escolar I, II e III; Experiência e Prática em Educação Popular; Metodologia Da Matemática I, II e III; Metodologia de Ciências I, II e III; Metodologia de Comunicação e Expressão I, II e III; Metodologia de Estudos Sociais I, II e III; Estágio em Supervisão Escolar.

Magistério das matérias pedagógicas do 2º Grau: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau — integra a parte comum do currículo; Metodologia do Ensino de 1º Grau — disciplina obrigatória da habilitação em SE; Prática de Ensino na Escola de 1º Grau — disciplina específica desta habilitação.

Conforme colocado anteriormente, em nível nacional, no final dos anos de 1970 os debates sobre a formação do profissional da educação foram intensificados não somente no interior do CFE, mas principalmente entre os docentes e estudantes da educação superior que organizando-se em associações<sup>17</sup> criaram espaço onde frutificaram estudos,

<sup>17</sup> No final dos anos 1970 a sociedade brasileira vivia o início do processo de democratização que se consolidou nos anos de 1980. Neste contexto, a possibilidade de abertura política possibilitou a participação da sociedade civil na (re)organização de formas de participação democrática que muito contribuíram para as conquistas alcan-

pesquisas e novas experiências sobre a formação de professores e do curso de Pedagogia. Neste contexto, críticas sobre a formação e a atuação do especialista em educação já estavam sendo formuladas e, desde 1978, no interior do curso de Pedagogia da UFU, assim, iniciaram-se estudos e pesquisas com a finalidade de avaliar e reformular seu currículo.

A culminância dos debates ocorreu em 1985, quando um grupo de professores solicitou que a coordenação do curso criasse uma comissão constituída por docentes, discentes e egressos, com a finalidade de sistematizar uma proposta de reformulação do currículo. Em seguida, foi constituída uma comissão de professores e de estudantes e, em 1986, foi aprovado um novo projeto de reformulação do curso pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEP/UFU. Em 1987, foi iniciada sua implantação e, em 07/11/91, o novo currículo foi aprovado pelo CFE, Parecer n. 645/91.

Nesse projeto de reformulação do curso foi proposto desenvolver uma experiência de formação do pedagogo em uma estrutura que superasse o modelo de currículo mínimo em vigor,<sup>18</sup> que formava o especialista em educação fragmentando o currículo várias habilitações. Com esta finalidade, a nova proposta organizou uma estrutura acadêmica constituída de um conjunto de disciplinas com a finalidade de garantir estudos para abordar o *todo da escola*. Ao mesmo tempo, pretendia-se também garantir a ação do pedagogo *no todo desta escola*, fornecendo uma base comum de estudos para todas as habilitações.

Neste momento, o projeto de reformulação do curso denominou de

---

çadas. É neste contexto que se destacam as contribuições de docentes e discentes da área de educação de todo do país, que se congregaram em associações que se dedicaram a causa da educação formal, ainda tão descuidada no final do século XX que se aproximava. Neste momento, dentre elas, destaca-se: Associação Nacional pela Formação do profissional da Educação – ANFOPE; Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação – ANPED.

<sup>18</sup> Em 1986 ainda estavam em vigor o Parecer n. 252/69 e a Resolução n. 02/69 que criaram a formação do especialista em educação. Embora alterando a estrutura acadêmica de formação do pedagogo, não foi permitido ao novo projeto do curso de Pedagogia da UFU, criar nova denominação para titular o seu egresso. Assim, mesmo o currículo não fragmentando a formação em habilitações de especialista em educação, as denominações de Administração Escolar – AE, Inspeção Escolar – IE, Supervisão Escolar – SE e Orientação Educacional – OE foram mantidas para fins de registro do diploma e garantir o ingresso do concluinte do curso no mercado de trabalho.

*pedagogo* o profissional egresso da nova estrutura curricular para distinguir da formação que o denominava de especialista em educação com habilitação em administração escolar, e/ou inspeção escolar, e/ou supervisão escolar e/ou orientação educacional, ainda em uso. A intenção do novo projeto foi distinguir a formação do *pedagogo*, organizando uma estrutura curricular fundamentada na integração de estudos que abrangessem as áreas de conhecimento do currículo mínimo de todas essas habilitações. Em outras palavras, pretendeu-se garantir que a formação oferecesse ao estudante, por meio dos estudos teóricos e práticos previstos, uma visão do todo da escola em oposição à visão fragmentada obtida/transmitida pelos estudos específicos das habilitações de especialista em educação. Estes estudos fundamentariam a ação do pedagogo no todo da prática escolar.

Além disso, naquele momento, de acordo com as exigências do currículo mínimo em vigor, ainda não era permitido criar nova titulação para substituir a denominação de AE, IE, OE, SE. Assim, internamente, o uso da expressão *pedagogo* também contribuiu para caracterizar o profissional formado no novo currículo. Contudo, embora desenvolvendo outra concepção de formação e outra denominação para o egresso do curso, foi necessário que o novo currículo mantivesse a titulação das diferentes habilitações em AE, IE, OE, SE,<sup>19</sup> uma vez que esta titulação era exigida como condição para o ingresso do profissional no mercado de trabalho.

Assim pensando, a nova estrutura curricular estava fundamentada no seguinte pressuposto: definir um corpo de conhecimentos básicos, uma fundamentação teórico-prática de qualidade, de maneira a fornecer ao profissional da educação uma compreensão integrada do todo que constitui as funções pedagógicas e administrativas exigidas pela prática de educação escolar. Para tanto, o currículo partiu da compreensão da visão global da sociedade, do homem e da escola para se chegar à compreensão das formas de organização, desenvolvimento e avaliação, do específico que se constitui em prática de atuação do *pedagogo* e do professor na escola de educação formal.

Para atender a este pressuposto as disciplinas foram organizadas

---

<sup>19</sup> Até os dias atuais estas funções são mantidas em escolas públicas no estado de Minas Gerais e no município de Uberlândia.

em seis grupos, garantindo-se, ao mesmo tempo, que os conhecimentos que representam o todo e o específico que constituem a prática de educação escolar fossem abordados, ao longo da estrutura curricular, pelos estudos previstos.

I GRUPO: compreensão da sociedade e do homem de um ponto de vista geral: Sociologia; Filosofia; Métodos e Técnicas de Ensino. II GRUPO: compreensão da educação escolar do ponto de vista da sociedade e do homem: História da Educação I e II; Psicologia da Educação I e II; Sociologia da Educação; Filosofia da Educação; Educação e Saúde.

III GRUPO: compreensão da organização escolar como mediação da prática social: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus; Currículos e Programas; Didática.

IV GRUPO: compreensão da prática pedagógica do ponto de vista das habilitações: Princípios e Métodos de Alfabetização; Seminário de Educação; Planejamento Curricular da Pré-Escola; Princípios e Métodos de Administração e Inspeção Escolar; Princípios e Métodos de Orientação Educacional; Metodologia de Língua Portuguesa; Princípios e Métodos de Supervisão Escolar; Metodologia de Matemática; Metodologia de Geografia e História; Metodologia de Ciências; Organização e Funcionamento da Pré-Escola; Psicologia da Pré-Escola; Princípios e Métodos da Educação Pré-Escolar; Expressão Lúdica na Pré-Escola; Prática de Ensino sob a Forma de Estágio Supervisionado — magistério da pré-escola, das séries iniciais do 1º Grau e das matérias pedagógicas do magistério de 2º Grau; estágio supervisionado — pedagogo com habilitação em AE, IE, SE, OE. As disciplinas deste IV Grupo são distribuídas segundo a formação do pedagogo ou do professor.

V GRUPO: disciplinas obrigatórias por lei: Estudos de Problemas Brasileiros; Educação Física.

VI GRUPO: disciplinas de enriquecimento do currículo: Educação de Adultos; Estatística; Português — produção de textos.

A finalidade de organizar esses grupos de disciplinas visou garantir que o currículo partisse de estudos que abordassem a sociedade,

o homem e a educação escolar, chegando-se, do ponto de vista das habilitações oferecidas, à compreensão do específico da escola como mediação da prática social e pedagógica, ou seja, procurou-se criar no currículo uma estrutura lógica que organizasse os estudos sobre *o todo da escola* e, ao mesmo tempo, garantisse as exigências da formação segundo o Parecer n. 252/69 e a Resolução n. 02/69, ainda em vigor, para se obter o título de professor e de especialista em educação.

Na estrutura criada esses grupos de disciplinas foram distribuídos nos quatro anos de duração previstos para a integralização do currículo. Os Grupos I e II foram distribuídos exclusivamente nos 1º e 2º anos, ou seja, no início do curso. E nos dois últimos anos ficaram os Grupos IV e VI que abordam a *compreensão da prática pedagógica do ponto de vista das habilitações* e as *disciplinas de enriquecimento do currículo*. É importante destacar, ainda, que as disciplinas do Grupo III e que tratam sobre a *compreensão da organização escolar como mediação da prática social* serão estudadas no 1º e 2º anos, com a finalidade de colocar o estudante em contato com conhecimentos que tratam da prática escolar desde o início do curso.

Grupos	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
I GRUPO: compreensão da sociedade e do homem de um ponto de vista geral				
II GRUPO: compreensão da educação escolar do ponto de vista da sociedade e do homem	X			
III GRUPO: compreensão da organização escolar como mediação da prática social	X			
IV GRUPO: compreensão da prática pedagógica do ponto de vista das habilitações	X	X	X	X
V GRUPO: disciplinas obrigatórias por lei		X		
VI GRUPO: disciplinas de enriquecimento curricular	X		X	X

QUADRO 1 – Distribuição dos grupos de disciplinas ao longo da estrutura curricular

A partir desta compreensão, a organização da estrutura curricular considerou a distribuição destes grupos de disciplinas para criar uma base de estudos comuns a todas as habilitações. A carga horária correspondente a esta base comum foi distribuída do 1º ao 4º ano, ocupando, integralmente, o 1º e 2º e, parcialmente, o 3º e o 4º anos. Buscou-se assim garantir que, independente da opção do estudante pelas habilitações a serem cursadas a partir do 3º ano, todos os ingressantes tivessem, ao mesmo tempo, uma formação básica para atuar como pedagogo-especialista e como professor-magistério. No 3º ano, o estudante optava pelos estudos específicos das habilitações oferecidas em três estruturas curriculares: sendo uma única para a formação do *pedagogo* e duas outras para a formação no magistério: 1) pré-escola; 2) séries iniciais do 1º Grau e matérias pedagógicas do magistério de 2º Grau.

Entre 1987 a 1992 a estrutura do currículo do curso de Pedagogia da UFU foi assim estruturada:

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
<ul style="list-style-type: none"><li>– Sociologia;</li><li>– Filosofia;</li><li>– História da Educação I;</li><li>– Psicologia da Educação I;</li> <li>– Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus I;</li><li>– Métodos e Técnicas de Pesquisa.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Sociologia da Educação;</li><li>– Filosofia da Educação;</li><li>– História da Educação II;</li><li>– Psicologia da Educação II;</li><li>– Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus I;</li><li>– Didática;</li><li>– Currículos e Programas;</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Princípios e Métodos de Alfabetização;</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Planejamento Curricular na Pré-Escola;</li><li>– Seminários de Educação;</li></ul>

QUADRO 2 – Disciplinas comuns a todas as habilitações oferecidas do 1º ao 4º ano

3º ano	4º ano
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Princípios e Métodos de Administração e Inspeção Escolar;</li> <li>– Princípios e Métodos de Supervisão Escolar;</li> <li>– Princípios e Métodos de Orientação Educacional;</li> <li>– Metodologia de Comunicação e Expressão de 1º e 2º Graus I;</li> <li>– Metodologia de Matemática de 1º e 2º Graus I;</li> <li>– Metodologia de Ciências de 1º e 2º Graus I;</li> <li>– Metodologia de Estudos Sociais e 1º e 2º Graus I;</li> <li>– Estágio Supervisionado I.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Metodologia de Comunicação e Expressão De 1º e 2º Graus II;</li> <li>– Metodologia de Matemática de 1º e 2º Graus II;</li> <li>– Metodologia de Ciências de 1º e 2º Graus II;</li> <li>– Metodologia de Estudos Sociais de 1º e 2º Graus II;</li> <li>– Estágio Supervisionado II.</li> </ul>

QUADRO 3 – Disciplinas específicas da formação do pedagogo para atuar como especialista em educação (AE, IE, SE, OE)

3º ano	4º ano
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Didática e Metodologia de Matemática de 1ª à 4ª Série do 1º Grau I;</li> <li>– Didática e Metodologia de Ciências de 1ª à 4ª Série do 1º Grau I;</li> <li>– Didática e Metodologia de Comunicação e Expressão de 1ª à 4ª Série do 1º Grau I;</li> <li>– Didática e Metodologia de Estudos Sociais de 1ª à 4ª Série do 1º Grau I;</li> <li>– Prática de Ensino I (Estágio Supervisionado).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Didática e Metodologia de Matemática de 1ª à 4ª Série do 1º Grau II;</li> <li>– Didática e Metodologia de Ciências de 1ª à 4ª Série do 1º Grau II;</li> <li>– Didática e Metodologia de Comunicação e Expressão de 1ª à 4ª Série do 1º Grau II;</li> <li>– Didática e Metodologia de Estudos Sociais de 1ª à 4ª Série do 1º Grau II;</li> <li>– Prática de Ensino II (Estágio Supervisionado).</li> </ul>

QUADRO 4 – Disciplinas específicas da formação do professor para atuar no magistério das séries iniciais do 1º Grau (1ª a 4ª série) e nas matérias pedagógicas do 2º Grau

3º ano	4º ano
<ul style="list-style-type: none"><li>– Organização e Funcionamento da Pré-escola;</li><li>– Psicologia do Pré-Escolar;</li><li>– Princípios e Métodos de Educação Pré-escolar I;</li><li>– Prática de Ensino I – Estágio Supervisionado.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Expressão Lúdica na Pré-escola;</li><li>– Princípios e Métodos de Educação Pré-escolar II;</li><li>– Prática de Ensino II – Estágio Supervisionado.</li></ul>

QUADRO 5 – Disciplinas específicas para a formação do professor para atuar no magistério da Pré-escola

3º ano
<ul style="list-style-type: none"><li>– Fundamentos de Linguagem;</li></ul>

QUADRO 6 – Disciplina comum às habilitações do magistério na Pré-escola, nas séries iniciais do 1º Grau e das matérias pedagógicas do 2º Grau.

Conforme colocado anteriormente e ainda estando em vigor o Parecer n. 252/69 e a Resolução n. 02/69, havia a possibilidade dos estudantes obterem o registro do diploma em duas habilitações sendo ou de pedagogo e/ou de magistério, mas, predominantemente, a opção da maioria era para duas habilitações da formação do *pedagogo*. Em segundo lugar, os estudantes optavam para o magistério de 1ª a 4ª série do 1º Grau e das disciplinas pedagógicas do magistério de 2º Grau. Para cursar estas últimas eram acrescentadas ao currículo do *pedagogo* apenas as disciplinas de Fundamentos da Linguagem e de Prática de Ensino nas Séries Iniciais do 1º Grau. Isto era possível porque as disciplinas de metodologias específicas oferecidas nos currículos de formação do *pedagogo* e do professor das séries iniciais do 1º Grau e das matérias pedagógicas do magistério de 2º Grau, possuíam denominações diferentes, mas eram definidas com as mesmas ementas, desenvolviam o mesmo programa e indicavam as mesmas referências bibliográficas.

O predomínio da preferência para a formação do pedagogo foi possível porque, naquele momento, os estudos e os debates sobre a do-



cência como base da formação de todo o profissional da educação ainda não se constituíam em exigência da formação do pedagogo. No caso específico do curso de Pedagogia da UFU cursar o magistério, seguindo a estrutura curricular proposta, significava incluir estudos de algumas disciplinas que não constavam do currículo de formação do pedagogo e isto supunha estender a duração do curso. Além disto, nos anos de 1980, em grande parte, os ingressantes do curso atuavam como professores nas séries iniciais do 1º Grau, já tendo concluído o magistério em nível de 2º Grau.<sup>20</sup> Assim, ainda por longo período, o magistério não se constituiu em base da formação do pedagogo na UFU.

Para a formação do magistério da Pré-escola estava definida uma estrutura curricular própria constituída por dois anos de estudos de disciplinas específicas para a referida formação que inviabilizavam obter, simultaneamente, em quatro anos duas habilitações conforme era permitido. Neste caso, ser habilitado como professor da Pré-escola concomitantemente à formação do *pedagogo*, por exemplo, significava acrescentar mais dois anos de formação para a integralização do curso. Desta maneira, predominava a opção pelas habilitações de especialista em educação e em segundo lugar pelo magistério de 1ª a 4ª série do 1º Grau e das disciplinas pedagógicas oferecidas no magistério de 2º Grau. Verifica-se, neste momento, que na prática desse currículo a formação do *pedagogo*, embora mantendo o título de AE, IE, OE, SE para o profissional desempenhar funções administrativas e pedagógicas na escola, tornou-se básica para a formação do magistério.

Observa-se, contudo, que a concepção da nova estrutura avançou na medida em que buscou superar a fragmentação do currículo em habilitações do especialista em educação, garantindo-se, ao longo do curso, a integração de uma base comum de estudos para a formação do *pedagogo* com a visão e a prática “do e no” *todo da escola*. O novo currículo possibilitou também a atuação em funções pedagógicas e administrativas até então fragmentadas, onde o supervisor escolar trabalhava com o ensino e o professor e o orientador educacional com a aprendizagem e o aluno.

<sup>20</sup> A exigência de formação dos professores de toda a educação básica — educação infantil, ensino fundamental e ensino médio — em nível superior, somente ocorre a partir da aprovação da LDBEN nº 9394/96, em dezembro de 1996.

No entanto, naquele momento, as dificuldades para colocar em prática uma nova concepção de formação do pedagogo não foram desprezíveis. Além das críticas e da posição do professor Valnir Chagas, como porta voz oficial do CFE, sobre, por exemplo, o modelo de currículo de formação do pedagogo, já destacadas anteriormente, identifi cava questionamentos sobre a própria atuação deste profissional.

Desta maneira, por um lado, era possível identificar um clima de descrédito em um curso cuja história, tradicionalmente, desde sua criação até o final da década de 1960, habilitava um genérico técnico em educação e o professor do ensino normal que não encontrava a disponibilidade de um mercado de trabalho garantido. O Art. 51 do Decreto-Lei n. 1.190 de 1939, por exemplo, determinava que a partir de 1º de janeiro 1943 seria exigido para o preenchimento de qualquer cargo ou função do magistério secundário ou normal, o diploma de licenciado. O curso de Pedagogia formava o professor de ensino normal e naquele momento, décadas de 1940-1950, qual seria o número de escolas normais para formar o professor primário que existiam nos municípios e se constituí-am em mercado de trabalho para o pedagogo? Historicamente sabe-se que, quando muito, as escolas normais eram criadas nas capitais.

Além desse espaço de trabalho e ainda de acordo com o referido artigo do decreto-lei o diploma de bacharel em Pedagogia também era exigido para o preenchimento dos cargos técnicos de educação no Ministério da Educação. Neste caso, o mercado de trabalho era ainda mais restrito e nem para a direção de escolas os estudos específicos sobre educação constituíam-se em condição para o exercício.

De outro lado, a partir da década de 1960, não foram pequenos, a importância e o significado da inclusão do trabalho do especialista em educação na escola de 1º e 2º Graus, em grande expansão nas décadas de 1960-1970 e sob a influência do pensamento tecnicista em educação. Desempenhando, fundamentalmente, as funções de supervisão escolar e orientação educacional, os especialistas em educação contavam com mercado de trabalho em grande expansão. Predominava um clima de expectativas e críticas que frutificaram com o passar do tempo, significando, para muitos, um grande salto qualitativo e para outros justificativas para a extinção do curso de Pedagogia.

Nesta perspectiva, vários fatores contribuíram para este clima de crí-

ticas e questionamentos diante das mudanças colocadas na formação de pedagogo. Não foram poucas as manifestações contrárias e que resistiam ao novo. No contexto do final dos anos de 1980, foi muito expressivo o significado dessa experiência de formação do especialista em educação para o curso de Pedagogia da UFU tanto em nível institucional como nacional, seja do ponto de vista de sua aceitação ou de suas críticas.

Em nível nacional os estudos, os debates e novas experiências sobre a formação do profissional da educação contando com a participação de docentes e discentes dos cursos de licenciatura de todo país encontravam-se em plena expansão. Também era grande e intenso o envolvimento dos docentes que atuavam no curso de Pedagogia, criando espaço para constantes estudos e debates, visando acompanhar, sistematicamente, novas experiências que buscavam superar a formação do *especialista* em educação já em nível de graduação e buscando encontrar o melhor caminho de formação do profissional da Pedagogia. Este é também o contexto da origem Anfope<sup>21</sup> e do entendimento da docência como base da formação do profissional da educação.

Considerando estas dificuldades e as críticas que estariam por vir, em 1986, quando o projeto de reformulação do curso foi aprovado a comissão responsável pela sua elaboração previu que o mesmo seria acompanhado por um processo de avaliação:

estamos certos de que não é simplesmente a alteração na organização das disciplinas do Curso que poderá preparar um profissional crítico e consciente da necessidade de transformar determinada compreensão da realidade. Por isso, pretendemos que esta proposta seja ponto de partida para uma discussão entre docentes e discentes do Curso de Pedagogia a fim de que se possa, na Universidade Federal de Uberlândia, caminhar para a preparação de um profissional, cuja prática pedagógica desenvolva uma compreensão atuação crítica na realidade. (UFU, 1986, p. 12-13).

Assim, em 1992, transcorridos seis anos de implantação dessa nova formação do pedagogo e, a partir de um processo dinâmico de avaliação do currículo proposto que acompanhou as resistências e as

<sup>21</sup> Em 1983, o tema da docência como base da formação do pedagogo já aparece em documento da Anfope. (CONARCFE, 1983, p. 4)

críticas produzidas no interior da UFU, ocorreram alguns ajustes no projeto de curso de 1986. Tais ajustes tiveram a finalidade de construir e desenvolver a prática de uma caminhada curricular que buscava compreender e abordar o espaço que se constitui em objeto de atuação do pedagogo, considerando o todo da prática docente que se desenvolve no interior da educação escolar.

No desenvolvimento desse processo, no início dos anos de 1990, o colegiado de curso realizou avaliações do novo projeto curricular e evidenciou, dentre outros que: não se identifica na prática do desenvolvimento curricular diferenças essenciais entre a estrutura de formação do *pedagogo* e do magistério das matérias pedagógicas de 2º Grau e da 1ª a 4ª série do 1º Grau, pois embora o currículo de formação do *pe-dagogo* contenha quase totalmente a formação para o magistério esta articulação não foi percebida e os dois currículos mantêm estruturas próprias. Por exemplo, conforme citado anteriormente, se o aluno fizer opção pelo currículo de formação do *pedagogo* terá de cumprir apenas a carga horária das disciplinas de Fundamentos da Linguagem e de Prática de Ensino, para habilitar-se como professor de 1ª a 4ª série do 1º Grau e das matérias pedagógicas de 2º Grau. O mesmo não ocorre com a formação para o magistério da Pré-escola cujas disciplinas específicas constituem totalmente uma estrutura curricular própria.

Outro questionamento destacado refere-se à separação da estrutura curricular em dois blocos de disciplinas: no 1º e 2º anos predominam os estudos teóricos — fundamentos da educação — e as disciplinas instrumentais e práticas no 3º e 4º anos.

A partir dessa primeira avaliação, ficou cada vez mais clara a necessidade de realizar alguns ajustes com a finalidade de caminhar, cada vez mais, para a definição de uma estrutura curricular única para a formação do pedagogo. E, se os conteúdos pedagógicos e administrativos constituem-se em objeto de atuação do pedagogo, estes conteúdos serão, também, o objeto dos estudos da compreensão e da análise de quem vai atuar seja como *pedagogo* ou como professor na prática de educação formal. Neste caso o currículo do curso de Pedagogia deve garantir a abordagem do todo administrativo e pedagógico da escola, sem, contudo, perder de vista a especificidade da formação do *pedago-go* e do professor.

Assim, em 1992, os trabalhos de avaliação curricular resultaram em alguns ajustes que não alteraram a concepção de currículo de formação do pedagogo presente no projeto de 1986. Foi aprovada uma nova estrutura curricular que ampliou o conjunto de disciplinas comuns a todas as habilitações para serem oferecidas do 1º ao 4º ano do curso. No quarto ano a estrutura curricular ainda manteve desvinculada em duas estruturas curriculares distintas, a habilitação de *pedagogo* e de magistério. Também, até este momento, a formação do professor como base para a formação do *pedagogo* ainda não se constituiu em realidade, mas sem dúvida essa nova estrutura curricular criada para o curso, em 1992, expressou um primeiro passo na construção de um caminho que buscava a articulação cada vez maior entre a formação do *pedagogo* e do professor, constituindo um único currículo para o curso de Pedagogia da UFU.

Desta maneira, em relação ao projeto curricular de 1986, a estrutura curricular que resultou deste ajuste ampliou o conjunto das disciplinas obrigatórias que constituíam a base comum do 1º ao 4º ano de formação do *pedagogo* e do professor.

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
– Sociologia; – História da Educação I; – Filosofia; – Estrutura e Funcionamento do Ensino da Pré-escola e de 1º e 2º Grau I – Introdução à Pedagogia; – Estudos de Problemas Brasileiros; – Métodos e Técnicas de Pesquisa; – Psicologia da Educação I e II;	– Sociologia da Educação; – História da Educação II; – Filosofia da Educação; – Psicologia da Educação I; – Didática; – Estrutura e Funcionamento do Ensino da Pré-Escola e de 1º e 2º Grau II; – Currículos e Programas; – Educação e Saúde;	– Psicologia da Educação II; – Didática e Metodologia da Língua Portuguesa e Literatura Brasileira da Pré-escola e de 1ª a 4ª série do 1º Grau; – Didática e Metodologia de Geografia e História da Pré-escola e de 1ª a 4ª série do 1º Grau; – Didática e Metodologia de Ciências da Pré-escola e de 1ª a 4ª série do 1º Grau; – Didática e Metodologia da Matemática da Pré-escola e de 1ª à 4ª série do 1º Grau; – Iniciação à Prática Pedagógica I - Magistério da Pré-escola; – Iniciação à Prática Pedagógica II – Magistério de 1ª à 4ª série do 1º Grau; – Iniciação à Prática Pedagógica III – Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau; – Iniciação à Prática Pedagógica IV – Pedagogo AE, IE, SE, OE;	– Princípios e Métodos da Alfabetização; – Princípios e Métodos de Educação Pré-escolar;

QUADRO 7 – Disciplinas da base comuns para a formação do pedagogo e para o magistério em 1992.

Para integralizar a formação no 4º ano o estudante devia optar pelo magistério ou *pedagogo*, cursando as respectivas disciplinas específicas de cada estrutura curricular. E, ainda, neste momento a preferência dos estudantes era cursar as habilitações de formação do *pedagogo* pelas mesmas razões das opções no currículo de 1986. Neste caso as opções para se tornar *pedagogo* — especialista em educação — conti-nuavam predominantes entre os estudantes.

Para as habilitações do magistério — educação pré-escolar, séries iniciais do 1º Grau e matérias pedagógicas do 2º Grau — as disciplinas específicas oferecidas no 4º ano eram as constantes do QUADRO 8.

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
			<ul style="list-style-type: none"><li>– Psicologia Infantil;</li><li>– Expressão Lúdica;</li><li>– Prática de Ensino sob a Forma de Estágio Supervisionado I – Magistério da Pré-escola;</li><li>– Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado II – Magistério de 1ª à 4ª série do 1º Grau;</li><li>– Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado III – Magistério de Matérias Pedagógicas do 2º Grau.</li></ul>

QUADRO 8 – Disciplinas oferecidas para as habilitações do magistério – educação pré-escolar, séries iniciais do 1º Grau e matérias pedagógicas do 2º Grau.

O estudante podia cursar duas das três opções de Prática de Ensino. No caso de optar pela Prática de Ensino para o magistério de 2º Grau devia, ainda, escolher três das seis disciplinas objeto de registro profissional, são elas: História da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus, Didática e Metodologias de Ensino.

Para obter a habilitação em AE, IE, SE e OE, no 4º ano, o estudante cursava as disciplinas abaixo relacionadas e optava por dois dos quatro estágios supervisionados:

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
			<ul style="list-style-type: none"><li>– Princípios e Métodos de Orientação Educacional;</li><li>– Princípios e Métodos de Administração e Inspeção Escolar;</li><li>– Princípios e Métodos de Supervisão Escolar;</li><li>– Estágio Supervisionado I (AE);</li><li>– Estágio Supervisionado II (IE); –</li><li>Estágio Supervisionado III (SE); –</li><li>Estágio Supervisionado IV (OE);</li></ul>

QUADRO 9 – Disciplinas para a habilitação em AE, IE, SE e OE.

No curso de Pedagogia da UFU, na continuidade do caminho de dez anos de construção de um projeto curricular com a finalidade de superar a fragmentação das habilitações introduzidas, desde 1969 na formação do especialista em educação passou por nova avaliação. Assim, em 1996, pela segunda vez novos ajustes foram realizados buscando-se chegar a uma estrutura curricular única que garantisse sólida formação básica e integrasse a formação do *pedagogo* e do professor. Em nível nacional havia um clima de plena efervescência do debate sobre o curso de Pedagogia e a formação de professores. E, a concepção de docência como base comum da formação de todo profissional da educação crescia cada vez mais, constituindo-se em desafio para os encontros e os estudos promovidos especialmente pela Anfope e para os projetos de reformulação do curso de Pedagogia.

vale ressaltar o trabalho de sistematização de princípios definidores da formação do profissional da educação realizado pela Anfope. Ao longo de sua história, nos vários documentos produzidos, em mais de vinte anos, está explícito seu compromisso em fundamentar a formação do profissional da educação na concepção de base comum nacional. (DAMIS, 2002, p. 122).

Do ponto de vista dos estudos e debates realizados pela Anfope, a concepção da constituição de uma base comum nacional na formação

do profissional da educação foi se consolidando. Entendida como um princípio norteador que não se constitui em “um currículo mínimo ou em elenco de disciplinas, e sim como uma concepção de formação do educador e na definição de um corpo de conhecimentos fundamental” (CONARCFE, 1983, p. 4), essa concepção já se constituía objeto de estudos desde os encontros de 1983. Nos projetos curriculares de todos os cursos de licenciatura essa base comum deveria ser garantida por meio de sete princípios: sólida formação teórica, unidade teoria-prática, gestão democrática, compromisso social do profissional da educação, trabalho coletivo e interdisciplinar, formação continuada e avaliação per-manente. (DAMIS, 2002, p. 123-124).

Neste momento, as discussões sobre a formação do pedagogo na UFU acompanhavam os debates que ocorriam no interior do movimento nacional<sup>22</sup> e caminhavam no sentido de avançar nesta perspectiva. Assim, em 1996, o projeto curricular do curso de Pedagogia expressou um avanço significativo neste sentido. Como estávamos distantes das primeiras discussões para a reformulação de 1986.

Agora os novos ajustes da proposta curricular conseguiram avançar na articulação de uma estrutura comum distribuída do 1º ao 4º ano do curso, tornando obrigatória a formação do professor para as séries iniciais do 1º Grau. Neste momento, as opções de formação para atuar como *pedagogo* com habilitação em AE, IE SE, OE,<sup>23</sup> como professor na educação pré-escolar e nas matérias pedagógicas do 2º Grau tornaram-se, de fato, uma segunda opção. Não perdendo de vista os princípios da base comum definidos pela Anfope, a estrutura curricular comum foi mais uma vez ampliada. Contudo, vale ressaltar que, neste momento, ocorreu um retrocesso na estrutura curricular proposta: a parte prática

---

<sup>22</sup> Também participavam do debate as entidades nacionais que congregavam professores de todo o país, tais como: Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação – ANFOPE; Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação – ANPED; Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE; Fórum Nacional dos Diretores de Faculdades de Educação – FORUNDIR; Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, dentre outras.

<sup>23</sup> É importante esclarecer que, ainda em 1996, embora tenha conseguido organizar uma estrutura curricular comum para o curso de Pedagogia, ainda estava em vigor o Parecer n. 252/69 e a Resolução n. 02/69 que continuavam exigindo o registro do diploma em habilitações específicas para o especialista em educação exercer as funções de AE, IE, SE, OE.



da formação do pedagogo ficou restrita ao estágio supervisionado colocado no último ano do curso, e este único estágio ocorrendo, apenas no final do curso constituiu-se em importante desafio para os estudos e debates que definiriam o novo projeto curricular implantado em 2006.

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
– Sociologia Geral e da Educação I; – História da Educação I; – Filosofia; – Didática – Estrutura e Funcionamento do Ensino da Pré-escola e de 1º e 2º Grau I – Princípios e Métodos de Educação Infantil; – Métodos e Técnicas de Pesquisa;	– Sociologia Geral e da Educação II; – História da Educação II; – Filosofia da Educação; – Psicologia a Educação I; – Estrutura e Funcionamento do Ensino da Pré-Escola e de 1º e 2º Grau II; – Princípios e Métodos Orientação Educacional e de Supervisão Escolar I; – Currículos e Programas.	– Psicologia da Educação II; – Didática e Metodologia da Língua Portuguesa e Literatura Brasileira da Pré-escola e de 1ª a 4ª série do 1º Grau; – Didática e Metodologia de Geografia e História da Pré-escola e de 1ª a 4ª Série do 1º Grau; – Didática e Metodologia de Ciências da Pré-escola e de 1ª a 4ª série do 1º Grau; – Didática e Metodologia da Matemática da Pré-escola e de 1ª a 4ª série do 1º Grau; – Princípios e Métodos Orientação Educacional e de Supervisão Escolar II; – Optativas	– Princípios e Métodos da Alfabetização; – Princípios e Métodos de Administração e Inspeção Escolar; – Prática de Ensino sob a Forma de Estágio Supervisionado nas séries iniciais do 1º Grau I; – Optativas

QUADRO 10 – Estrutura curricular de 1996 – disciplinas comuns para a formação do pedagogo

No 4º ano, além de cursar a Prática de Ensino sob a forma de estágio supervisionado nas séries iniciais do 1º Grau — obrigatória —, era possibilitado ao estudante obter outra habilitação no magistério ou como

*pedagogo*. As possibilidades das demais opções ocorriam no 4º ano apenas escolhendo cursar mais um estágio, dentre os oferecidos. Ainda, neste momento, quase 100% dos estudantes continuavam optando por uma habilitação de *pedagogo*.

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
			<ul style="list-style-type: none"><li>– Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado II – Magistério da Pré-escola – Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado III – Magistério de Matérias Pedagógicas do 2º Grau (Didática, Filosofia da Educação, História da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino)</li><li>– Estágio Supervisionado I (AE)</li><li>– Estágio Supervisionado II (IE) – Estágio Supervisionado III (SE);</li><li>– Estágio Supervisionado IV (OE);</li></ul>

QUADRO 11 – Estágios a serem cursados no 4º ano

Nesses ajustes curriculares de 1996, encerrou-se no curso de Pedagogia da UFU o processo de debates que criou espaço para as reformulações da estrutura curricular que buscavam superar a fragmentação dos currículos mínimos de formação do especialista em educação, pois, enquanto ocorria estes últimos ajustes, a nova LDBEN, Lei n. 9.394/96, foi promulgada, em 20 de dezembro de 1996.<sup>24</sup> E, a partir da aprovação desta lei, abriu-se o processo de definição das DCNs para o curso de Pedagogia e conseqüentemente iniciou-se um novo processo de reformulação do referido curso.

Em 1998, no contexto da aprovação da nova LDBEN, a coordenação do curso de Pedagogia da UFU constituiu um primeiro grupo de tra-

<sup>24</sup> De acordo com o Art. 21 da nova LDBEN, Lei n 9394/96, a educação escolar será constituída de dois níveis de ensino: 1) Educação Básica formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; 2) Educação Superior.

balho para iniciar o processo de avaliação de seu projeto acadêmico. Ao longo do ano de 1999 e 2000 as discussões foram aprofundadas e, em janeiro de 2001, foi constituída uma Comissão de Avaliação e Revisão Curricular, com a finalidade de promover estudos sobre o projeto acadêmico do curso, visando analisar a pertinência da proposta de formação acadêmica nele delineada. Entre os anos 2000 e 2004, a referida comissão continuou trabalhando à medida que acompanhava os desdobramentos nacionais sobre a formação oferecida pelo curso de Pedagogia e pelo curso Normal Superior. Em 2005, após a aprovação das DCNs para o curso de Pedagogia, o colegiado do curso de Pedagogia da UFU encaminhou o novo projeto de reformulação aos conselhos superiores da universidade e a implementação foi iniciada em 2006.

Inicialmente, o projeto destaca o compromisso do curso de Pedagogia com a construção de uma escola pública de qualidade, visando atender aos interesses dos setores mais amplos da sociedade e reconhece os diversos campos de atuação do pedagogo, destacando a educação escolar como *locus* privilegiado de inserção desse profissional. O projeto define o exercício da docência nos seguintes campos de atuação profissional para o egresso do curso de Pedagogia da UFU:

- a) Na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, na educação especial, na educação de jovens e adultos, na educação no/do campo, em organizações não-escolares públicas ou privadas e em áreas emergentes no campo sócio-educacional;
- b) Na gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, em funções de trabalho pedagógico desenvolvido, especialmente no planejamento, na administração, na coordenação, no acompanhamento, na supervisão, na inspeção, na orientação educacional e na avaliação desenvolvidos em contextos escolares e não-escolares;
- c) Na produção e difusão do conhecimento do campo educacional, entendidos como desenvolvimento da capacidade investigativa e da produção do conhecimento, tendo a prática educativa escolar e não escolar como objeto de estudos e de intervenção sistemática.

A partir da definição destes campos de atuação, ficou definido que o curso de Pedagogia da UFU visa a formação profissional do pedagogo *para desempenhar um trabalho de educação sistemática em âmbito escolar e não escolar* e propõe desenvolver no estudante, ao longo do curso:

- autonomia intelectual e uma visão histórico-social de educação e de sociedade, como fundamento do exercício da docência e da gestão democrática, numa abordagem crítica, criativa e ética, com capacidade para compreender, intervir e transformar a realidade;
- conscientizar-se de seu papel de agente social, fundamentando-se em princípios éticos e comprometidos com a formação de cidadãos críticos, reflexivos e participativos;
- capacidade para compreender e trabalhar, do ponto de vista sócioeconômico, cultural, político e organizativo, as necessidades educativas de grupos sociais e de comunidades, contribuindo para conservar o equilíbrio do ambiente;
- capacidade para estabelecer relações solidárias, cooperativas e coletivas, visando a integração comunidade, escola, família;
- produção, sistematização e socialização de conhecimentos e tecnologias, buscando compreender as novas demandas e os novos desafios colocados à educação escolar, não escolar e à sociedade;
- investimento no próprio desenvolvimento profissional, exercitando a prática da formação continuada no sentido de contribuir para o desenvolvimento e a inovação da educação escolar e não escolar.

Além disto, o projeto pedagógico do curso, ainda propõe para o estudante, dentre outros:

- compreender: a atuação profissional como o exercício de cidadania consciente e crítica; o processo educativo, considerando as características das diferentes realidades; o contexto da realidade social da escola brasileira — seus valores, representações, história e práticas institucionais —, assumindo postura crítica e

- responsável pela sua transformação e contribuindo para desenvolver novas formas de interação e de trabalho escolar;
- comprometer-se com uma ética de atuação profissional e com a organização democrática da vida em sociedade;
  - vivenciar processos teóricos e práticos de abordagem da prática educativa como objeto de ação-reflexão-ação, de modo a criar soluções apropriadas aos desafios específicos enfrentados no cotidiano da escola;
  - desenvolver: a pesquisa, a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico, em educação; metodologias e projetos de ensino e de gestão educacional, tendo por fundamento a abordagem interdisciplinar, a gestão democrática, o trabalho coletivo, dentre outros; avaliar projetos políticos pedagógicos, de ensino e de aprendizagem, estimulando ações coletivas na escola e desenvolvendo nova concepção de trabalho educativo;

Alguns princípios norteadores orientaram a elaboração da estrutura curricular, dentre eles:

- A docência entendida como base de formação do pedagogo, significa ato educativo institucional e processo complexo, histórico e culturalmente situado; ela não se reduz ao ato de ministrar aulas e é compreendida para além de sua dimensão meramente técnica, utilitária, instrumental e exige do pedagogo a capacidade de compreender de forma crítica e criativa os processos sociais, culturais, políticos e econômicos que permeiam e definem a educação, a escola, o aluno, o processo de ensino aprendizagem, enfim, os processos formativos que ocorrem na sociedade.
- O pedagogo será preparado para atuar no trabalho pedagógico, escolar e não escolar: no ensino, no planejamento, na administração, na coordenação, na supervisão, na inspeção, na orientação educacional de sistemas, unidades, projetos educacionais, na produção e difusão do conhecimento.
- O trabalho interdisciplinar reside na concepção de que o processo de conhecimento não se desenvolve em campos fechados, isolados e estáticos.

- O trabalho coletivo e a gestão democrática apontam para nova compreensão e operacionalização das relações e das práticas que se constroem e se desenvolvem no cotidiano da prática curricular.
- O compromisso social, ético, político e técnico do profissional da educação será traduzido na compreensão da formação de um profissional historicamente situado para compreender e agir na sociedade e com capacidade para uma análise política da educação e das lutas históricas dos educadores, articulando-as com movimentos sociais mais amplos.

A estrutura curricular foi organizada visando:

- romper com os modelos fragmentados de formação, centrados em habilitações profissionais definidas do ponto de vista das dicotomias conteúdo-forma, saber didático-saber específico, bacharelado-licenciatura;
- garantir sólida formação teórica e interdisciplinar, sobre o fenômeno educativo, de modo a possibilitar ao graduando, por um lado, compreender as bases históricas, políticas, sociais e culturais de seu campo de formação e atuação e, por outro lado, apropriar-se do processo de trabalho pedagógico a partir de uma análise crítica da sociedade e da realidade educacional brasileira;
- permanente articulação entre a formação teórica e a realidade educacional a partir da compreensão de que a relação entre teoria e prática ocorre numa relação de interdependência e de mútua determinação entre ambas — a teoria é reelaborada a partir da prática e a validade da teoria é confirmada pela própria prática;
- a pesquisa será abordada como princípio formativo e epistemológico, eixo de organização do currículo e meio para trabalhar as diferentes modalidades de investigação, articulando ensino-pesquisa-extensão;
- flexibilidade curricular, compreendida como a capacidade e possibilidade de dialogar com os limites e os novos campos de saberes, de modo a fazer frente às demandas da sociedade quanto à educação, em especial a educação desenvolvida nas escolas públicas;

- atualização constante por meio da articulação entre a formação inicial e continuada e da avaliação permanente dos processos de formação.

A partir destes pressupostos, a nova estrutura curricular para o curso foi definida de acordo com as determinações do *Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação da UFU*, regulamentado pela Resolução n. 003/2005/CONSUN, aprovada em 30 de março de 2005. Segundo o referido Projeto Institucional, os componentes curriculares dos cursos de licenciatura na UFU serão estruturados em três núcleos de formação, a saber:

- Núcleo de Formação Específica
- Núcleo de Formação Pedagógica
- Núcleo de Formação Acadêmico-Científico-Cultural

No entanto, a especificidade própria da Pedagogia, nesse contexto, entendida como teoria e prática, campo de saber cujo objeto de estudos e de pesquisa é o ato educativo que se desenvolve em diferentes práticas sociais, considera artificial a proposta de separar o conteúdo de formação específica e o conteúdo de formação pedagógica, na estrutura curricular de formação do pedagogo. A separação destas duas dimensões confere um sentido de fragmentação da abordagem do trabalho educativo. Esta prática educativa será entendida como totalidade, objeto teórico e prático de estudos, de reflexão, de análise, de síntese e de experiências vivenciadas no processo de desenvolvimento do currículo do curso, pois, na prática educativa que ocorre em contextos de educação escolar e não-escolar, o conteúdo pedagógico constitui-se no próprio conteúdo específico do trabalho educativo e, por sua vez, o conteúdo específico, constitui-se no próprio conteúdo pedagógico de atuação do pedagogo.

A partir desse entendimento, na estrutura curricular proposta não foi possível conceber o Núcleo de Formação Específica desvinculado do Núcleo de Formação Pedagógica, no curso de Pedagogia da UFU. Neste caso, as disciplinas da formação específica que compõem o primeiro núcleo constituem-se, também, em disciplinas do Núcleo de Formação Pedagógica. E o contrário é também verdadeiro: as disciplinas e conteú-

dos que integram o Núcleo de Formação Pedagógica constituem-se em conhecimentos específicos na formação do pedagogo.

Assim, a definição do perfil do egresso e do campo de atuação do pedagogo e a especificidade da Pedagogia tomam a prática e o trabalho pedagógico como objeto de estudos e de pesquisa, ao mesmo tempo, como atividades fundamentais e pressupostos do Núcleo de Formação Específica e de Formação Pedagógica.

Dessa maneira, especificamente, para o curso de Pedagogia pode-se propor uma estrutura curricular que integra, em um único Núcleo, o que se constitui em conteúdos relativos aos conhecimentos específicos/ pedagógicos que fundamentam a prática educativa. E o currículo do curso será estruturado em uma base comum que se constitui simultaneamente ao longo do curso em campo de estudos, de ensino, de pesquisa que tem, especificamente, a prática educativa como objeto de estudos na formação do pedagogo.

A distribuição dos componentes curriculares ao longo da estrutura de formação do pedagogo buscou, fundamentalmente, garantir equilíbrio e a articulação da carga horária e do número de disciplinas em cada série e ao longo do curso. A organização proposta resultou considerando-se os seguintes critérios:

- a pesquisa, a prática pedagógica e o estágio supervisionado serão elementos nucleadores do currículo, visando garantir que ao longo do curso sejam articuladas as abordagens teórico-práticas sobre a ação educativa;
- as disciplinas de ciências da educação — Filosofia da Educação, História da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação —, de pesquisa e a prática pedagógica buscam garantir que uma sólida formação teórica de bases históricas, políticas, filosóficas, sociológicas e culturais distribuídas ao longo do curso constituam-se em fundamento de compreensão da prática educativa;
- as disciplinas que tratam especificamente de estudos relativos às metodologias de ensino serão distribuídas ao longo das três primeiras séries, buscando contribuir para desenvolver uma concepção de docência para além de sua dimensão meramente técnica, utilitária, instrumental que reduz o ensino aos processos



relativos ao ato de ministrar aulas, demarcando um caminho de articulação entre a pesquisa e a prática educativa;

- as disciplinas que abordam o trabalho do pedagogo na educação escolar e não escolar distribuídas nos três primeiros anos do curso a partir da concepção de docência, para além da sala de aula, visam ampliar a compreensão do estudante do ponto de vista do planejamento, administração, coordenação, supervisão e orientação educacional exercidas em sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento em diversas áreas da educação.

A estrutura curricular proposta é constituída das disciplinas constantes do QUADRO 12.

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Didática I	Didática II	Estágio Supervisionado I	Currículo e Culturas
História da Educação I	História da Educação II	Filosofia	Educação Especial
Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	Metodologia do Ensino de História e Geografia	Metodologia do Ensino de Ciências	Educação de Jovens e Adultos Escolares
Metodologia do Ensino de Matemática	Princípios e Métodos de Alfabetização	Princípios e Organização do Trabalho Pedagógico III (POTP III)	Estágio Supervisionado II
Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo I (POTP I)	Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo II (POTP II)	Psicologia da Educação II	Filosofia da Educação
Projeto Integrado de Prática Educativa I (PIPE I)	Projeto Integrado de Prática Educativa II (PIPE II)	Seminário de Prática Educativa	Políticas e Gestão da Educação
Sociologia da Educação	Psicologia da Educação I	Educação Infantil	Sociedade, Trabalho e Educação

QUADRO 12 – Disciplinas do núcleo de formação específica e de formação pedagógica

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
		Disciplina optativa	
Atividades Acadêmicas Complementares			

QUADRO 13 – Núcleo de formação acadêmico-científico-cultural

Na estrutura proposta, todas as disciplinas que integram as dimensões teóricas e práticas serão desenvolvidas ao longo do curso, procurando-se evitar a tradicional divisão horizontal da estrutura curricular em duas partes: estudos teóricos sobre educação no início e a prática pedagógica no final no final do curso.

Na dinâmica curricular, a articulação entre as disciplinas que constituem o conteúdo específico e o conteúdo pedagógico do curso requerem que se permita compreender, analisar, elaborar sínteses e vivenciar experiências sobre a docência, do ponto de vista do ensino e da gestão educacional, e sobre a produção e a difusão do conhecimento pedagógico como objeto específico de estudos e de atuação profissional do pedagogo.

Assim, buscando operacionalizar a integração vertical e horizontal do currículo, ao longo da estrutura proposta, foram criados espaços para a abordagem do fenômeno educativo permitindo ao futuro pedagogo, por um lado, contato constante e contínuo para compreender, analisar e sistematizar experiências vivenciadas na prática educativa escolar e não-escolar como objeto de sua atuação profissional. E, por outro lado, ao longo do curso também foram criados espaços para a abordagem histórica, sociológica, psicológica, filosófica, política, didática, metodológica, curricular, dentre outras da prática educativa novamente entendida como processo teórico e produto social que não se explica por si mesma. E, finalmente, buscou-se articular os meios e as condições para ação de planejar, desenvolver e avaliar a prática educativa.

Da pesquisa e da prática pedagógica desdobra-se todo o desenvolvimento curricular. Distribuídos ao longo da formação, esses elementos nucleares do currículo foram tomados em três dimensões que se complementam e buscam concretizar a articulação teoria e prática, ensino, pesquisa e extensão, trabalho coletivo e interdisciplinar, a saber:

- a) a aproximação da realidade socioeconômica ao objeto de conhecimento e ao campo de atuação do pedagogo — nessa di-

- mensão a pesquisa e a prática pedagógica constituir-se-ão em instrumento de aproximação e de interação do estudante com a prática educativa objeto da atuação profissional do pedagogo, possibilitando, ao mesmo tempo, a interlocução com os demais referenciais teóricos-epistemológicos do currículo. Esta aproximação será desenvolvida em diferentes níveis de complexidade de modo a permitir, ao mesmo tempo, que o estudante participe de projetos integrados que favoreçam a aproximação e o contato direto com a realidade da educação escolar e não-escolar e apreenda informações e conhecimentos basilares para a formação e a constituição do espaço de atuação profissional;
- b) a iniciação da pesquisa — nessa segunda dimensão considera-se que a formação do pedagogo não se desvincula da pesquisa. A reflexão sobre a realidade observada gera problematizações e projetos de pesquisa, programas de estudo entendidos como possibilidades de iniciação à pesquisa em educação;
  - c) a iniciação profissional — destaca-se nessa terceira dimensão o estágio destinado à iniciação profissional que ocorre, predominantemente, junto às instituições escolares no desenvolvimento de projetos de intervenção na prática educativa.

A partir desses elementos nucleadores é possível desenvolver a articulação entre teoria e prática, entre conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos previstos para cada série, encontrando os subsídios para superar os desafios identificados no cotidiano da atuação profissional do pedagogo. Tal forma de ação, por sua vez, supõe o domínio de conhecimentos científicos que se constituem em objeto teórico e prático de atuação docente no magistério, na gestão educacional, na produção e difusão do conhecimento. As disciplinas definidas para cada série serão desenvolvidas no sentido de garantir, por meio da pesquisa e da prática pedagógica, a articulação entre a abordagem histórica, sociológica, psicológica, filosófica, política, etc. da educação e a abordagem da prática e dos meios que se constituem em atuação profissional do pedagogo.

Desta maneira, buscou-se criar na estrutura do currículo a possibilidade de estabelecer e vivenciar processos de ação-reflexão-ação ao longo do curso. Entende-se também que a prática não se restringe ao

fazer propriamente dito, mas constitui-se essencialmente em atividade de reflexão enriquecida pela teoria que lhe fornece sustentação. Segundo esta abordagem aos estudantes, professores e profissionais que atuam no campo da educação escolar e não escolar será permitido viver, simultaneamente, os estudos e o diálogo entre os conhecimentos sistematizados e as experiências da prática educativa.

Na primeira e segunda séries o Projeto Integrado da Prática Educativa — PIPE 1 e 2 — será desenvolvido criando as condições para integrar o contato simultâneo e direto entre o conhecimento sistematizado objeto de estudos das disciplinas previstas na estrutura curricular e a prática educativa escolar e não-escolar. Buscar-se-á, assim, por meio da iniciação à pesquisa introduzir o estudante na prática pedagógica, visando sistematizar o diagnóstico, a reflexão, o redimensionamento e a intervenção na prática educativa a ser desenvolvida pelo pedagogo. Entendidos como elementos nucleadores no currículo, ao longo do curso, o PIPE 1 e 2, o Seminário de Prática Educativa e o Estágio Supervisionado I e II serão desenvolvidos em articulação com as demais disciplinas do Núcleo de Formação Pedagógica e de Formação Específica.

O planejamento, o desenvolvimento, a orientação e a avaliação do PIPE 1 e PIPE 2, na 1ª e de 2ª séries respectivamente ficará a cargo de uma equipe de professores da Faculdade de Educação – FACED. São objetivos do PIPE 1: iniciar o processo de formação para pesquisa em educação; possibilitar ao aluno da 1ª série um primeiro momento de aproximação sistematizada e orientada em diferentes práticas educativas, escolares e não-escolares, objeto de atuação do pedagogo; mapear e reconhecer campos de atuação do pedagogo.

O PIPE 1 possui o objetivo de assegurar a iniciação investigativa e a reflexão sobre a prática pedagógica do ponto de vista dos conhecimentos científicos que se constituem em disciplinas do 1º ano do Curso. Por meio do PIPE o aluno terá a oportunidade de vivenciar um primeiro contato com os diferentes campos de atuação do pedagogo: a escola de Educação Básica; a Educação Infantil; os anos iniciais do Ensino Fundamental; a Educação Profissional; a Educação de Jovens e Adultos; as empresas; sindicatos, movimentos sociais; centros de formação tecnológica; instituições de Ensino Superior; Superintendências de Ensino; Secretarias de Educação, dentre outros. Também, será possível

construir um mapeamento da prática educativa que ocorre em contextos escolares e não-escolares e, ao final do ano, deverá apresentar um trabalho acadêmico, síntese das atividades e estudos vivenciados ao longo do PIPE I.

O PIPE 2 possui os seguintes objetivos : continuar o processo de iniciação de pesquisa em educação; possibilitar a opção pelo aprofundamento em, pelo menos, dois diferentes campos de atuação do pedagogo na prática escolar e não-escolar; elaborar estudos de caso e/ou estudos exploratórios a partir de experiências de prática educativa escolar e não escolar.

O PIPE 2 deve assegurar o aprofundamento de estudos e o desenvolvimento de experiências de pesquisa em educação nos campos de atuação do pedagogo em continuidade ao mapeamento desenvolvido no PIPE I. Nesta etapa, o estudante poderá optar pelo aprofundamento de estudos e de experiências de educação escolar e não escolar.

As atividades do PIPE 1 e do PIPE 2 culminarão no Seminário de Prática Educativa realizado por professores e estudantes do 3<sup>o</sup> ano do curso. Contando com carga horária de vinte horas, esse seminário será um momento privilegiado de síntese parcial e de integração entre essas disciplinas do 1<sup>o</sup> e do 2<sup>o</sup> ano e do Estágio Supervisionado I e II desenvolvidos no 3<sup>o</sup> e 4<sup>o</sup> anos do curso.

Os Estágios Supervisionados I e II serão organizados e desenvolvidos em continuidade e integração ao PIPE 1 e 2. As atividades planejadas, desenvolvidas e avaliadas pelos alunos serão constituídas em possibilidades para a elaboração de sínteses significativas fundamentadas em reflexões e análises construídas ao longo da formação. Constituem-se em espaço curricular privilegiado para o diagnóstico e o desenvolvimento de atividades de intervenção na escola e para o aprofundamento teórico-prático das experiências de iniciação profissional.

Os Estágios Supervisionados I e II têm como objetivos: gradual vivência de experiências e de domínio de conhecimentos em contato com o contexto de educação escolar; intervenções planejadas, orientadas e acompanhadas na escola; prática profissional de magistério e de gestão educacional nas áreas de atuação do pedagogo, segundo o que estabelece o artigo 64 da Lei 9.394/96; oportunidade de formação para a pesquisa; compreensão sobre o trabalho profissional do pedagogo e

sua importância no processo educativo escolar; discussão e atualização de conhecimentos relativos a área de formação e de atuação do pedagogo na escola.

O Estágio Supervisionado I privilegiará atividades teórico-práticas e possibilitará: a construção de um diagnóstico da instituição escolar e de seu contexto; gradativa inserção e participação em projetos e ações desenvolvidas pela escola tanto no âmbito dos processos de ensino quanto nas dimensões relativas à gestão educacional; aprofundamento teórico na compreensão e análise da(s) realidade(s) vivenciada(s).

O Estágio Supervisionado II, em continuidade ao Estágio Supervisionado I, privilegiará a prática profissional na docência e na gestão educacional no âmbito dos processos de ensino e nas dimensões relativas ao planejamento e/ou administração, e/ou supervisão, e/ou inspeção e/ou orientação educacional. Será realizado por meio da elaboração e do desenvolvimento de projetos de intervenção em continuidade ao diagnóstico realizado na escola campo onde foi realizado o diagnóstico no Estágio Supervisionado I. Tendo a pesquisa como fundamento, esse momento também constitui-se em espaço de aprofundamento de estudos sobre o trabalho do pedagogo. Ao final dos Estágios Supervisionados I e II, o estudante deve apresentar análise e reflexão na forma de relatório conclusivo e circunstanciado sobre as experiências e as atividades vivenciadas ao longo do processo de formação inicial. Os trabalhos de organização, desenvolvimento, orientação, acompanhamento e avaliação das atividades de Estágio Supervisionado I e II serão conduzidos por uma equipe de professores, respectivamente. Os estágios constituem-se em espaço de continuidade do PIPE 1 e 2 e em articulação as demais disciplinas do currículo.

O estágio supervisionado será avaliado por meio de relatório de atividades e da apreciação do desempenho do estagiário nas atividades desenvolvidas, admitindo-se inclusive a participação dos profissionais da escola/campo que acompanharam o estagiário. Os demais procedimentos, instrumentos e critérios de avaliação serão especificados no Plano de Curso das disciplinas de Estágio Supervisionado I e II.

O Núcleo de Formação Acadêmico-Científico-Cultural visa a possibilitar a complementação da formação inicial do pedagogo, tanto no âmbito do conhecimento de diferentes áreas de saber e de campos emer-

gentes da área da educação, quanto no âmbito de preparação ética, estética e humanística conduzindo o estudante a um aprofundamento teórico em temáticas específicas no campo da Pedagogia e dos processos educativos desenvolvidos em contextos escolares e não-escolares. As 210 horas de atividades previstas nesse núcleo têm a função de assegurar permanente exibição e atualização curricular, conforme os princípios neste trabalho delineados.

A carga horária obrigatória do Núcleo de Formação Acadêmico-Científico-Cultural poderá ser cumprida nas seguintes opções, dentre outras:

- disciplina optativa – mínimo de 60 horas;
- participação em projetos e/ou atividades especiais de ensino;
- participação em projetos e/ou atividades de pesquisa;
- participação em projetos e/ou atividades de extensão;
- participação em eventos científico-culturais, artísticos;
- participação em grupo de estudos de temas específicos, orientado por docente;
- atuação em experiências educativas em contextos não-escolares;
- visitas orientadas a centros de excelência em área específica;
- exercício da atividade de monitoria;
- representação estudantil;
- disciplinas facultativas;
- atividades acadêmicas a distância;
- participação em concursos, com premiação;
- atividades de leitura orientada;
- participação em grupos institucionais de pesquisa e/ou de extensão;
- Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

O processo de avaliação da aprendizagem e de avaliação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia está pautado nas seguintes premissas:

- O processo avaliativo não se constitui em atividade meramente objetiva, imparcial e técnica, simples verificação de resultados do desempenho do estudante e da implementação e do desenvolvimento do currículo.
- A forma de avaliar expressa uma visão da escola, da educação

- e da sociedade e seus instrumentos devem ser selecionados em consonância com os objetivos propostos.
- A avaliação será colocada a serviço da educação e da formação do pedagogo de maneira a diagnosticar os avanços e os desafios do processo de concretização dos objetivos propostos no pre-sente Projeto Pedagógico.
  - As práticas avaliativas do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia e da aprendizagem estarão pautadas no processo de avaliação formativa, visando o acompanhamento e o desenvolvimento de ambas as práticas.
  - A avaliação será encarada como processo de leitura sistemática da realidade, por meio da interpretação das informações no sentido de oferecer subsídios para intervenção e possível mudança da realidade avaliada.

Com o objetivo de acompanhar, nos quatro primeiros anos, o processo de implantação e de desenvolvimento desse projeto de reformulação de curso de Pedagogia ocorrerá anualmente um processo de avaliação sistemática envolvendo todos os segmentos que dele participam: coordenação, docentes, técnico administrativos e discentes. Após esses primeiros quatro anos a avaliação será realizada a cada dois anos. Cabe ao colegiado do curso de Pedagogia, o acompanhamento do egresso, inclusive através da utilização de fichas cadastrais que contenham dados essenciais sobre a sua atuação profissional e a contribuição do curso na sua formação. Neste processo de avaliação do curso serão considerados os indicadores da qualidade de formação do pedagogo.

Transcorridos quatro anos de implementação da nova estrutura curricular que tem a docência como base da formação do pedagogo e acompanhando esse processo de implementação alguns questionamentos são colocados e com certeza se respondidos novos ajustes se fazem necessários. Esse é o caminho de um processo teórico e prático de compreensão que contribui para o desenvolvimento do curso de Pedagogia e dos estudos da educação.



## Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. *Boletim Anfope*, dez. 2001. n. 15, ano VII.

BRASIL. *Lei n. 4024/61*. 1961. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br)>. Acesso em: 27 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 5540/68*. 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <[www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br)>. Acesso em: 27 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 5692/71*. 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: <[www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br)>. Acesso em: 27 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 9.131*. 24 nov. 1995. Altera dispositivos da Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 25 nov. 1995.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 9394/96*. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br)>. Acesso em: 15 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. *Decreto-Lei n. 1.190*. 04 abr. 1939. Dá organização à Faculdade de Filosofia. Disponível em: <[www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br)>. Acesso em: 15 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 3.276/99*. 06 dez. 1999. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999 que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Brasília: Diário Oficial da União, 07 dez. 1999.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 3.554/00*. 07 ago. 2000. Dá nova redação ao § 2º

do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 08 ago. 2000.

BRASIL. *Medida Provisória n. 661*. 18 out. 1994. Altera dispositivos da Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em <[www.jusbrasil.com.br](http://www.jusbrasil.com.br)>. Acesso em: 30 jan. 2010.

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Campinas: Papirus, 1996.

CHAGAS, V. Indicação do CFE n. 67/75 que dispõe sobre estudos superiores de educação. *Formação do Magistério: novo sistema*. São Paulo: Atlas, 1976.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO – CFE. *Parecer CFE n. 251/62*. 1962. Fixa o currículo mínimo para o Curso de Pedagogia. Rio de Janeiro: Documenta, 1963. n. 11, p. 59-66.

\_\_\_\_\_. *Parecer CFE n. 252/69*. 1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de currículo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Rio de Janeiro: Documenta, 1963. n. 11, p. 59-66.

\_\_\_\_\_. *Resolução do CFE n. 01/62*. 1962. Fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. Rio de Janeiro: Documenta, 1963. n. 11, p. 59-66.

\_\_\_\_\_. *Resolução do CFE n. 02/69*. 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia. Rio de Janeiro: Documenta, 1969. n. 11, p. 101-112.

\_\_\_\_\_. *Parecer do CFE n. 161/86*. 1986. Trata da Reformulação do Curso de Pedagogia. Processo n. 23001.000860/84-4. Brasília: Documento, 5 mar. 1986.

\_\_\_\_\_. *Parecer do CFE n. 645/91*. 1991. Trata da Reformulação do

Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. Processo n. 23001.001558/90-18. Brasília: Documento, 07 nov. 1991.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE. *Parecer CNE/CP. n. 05/05*. 2005. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: <[www.gov.br](http://www.gov.br)>. Acesso em: 15 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CP. n. 01/06*. 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciatura. Disponível em: <[www.gov.br](http://www.gov.br)>. Acesso em: 15 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. *Resolução do CNE n. 03/06*. 2006. Disponível em: <[www.gov.br](http://www.gov.br)>. Acesso em: 15 jan. 2010.

COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR – Conarcfe. *Documento final* – Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação. Belo Horizonte: Mimeo, 1983.

CUNHA, L. A. *A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à era de Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

DAMIS, O. T. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: VEIGA, I. P. A. e AMARAL, A. L. (Org.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papi-rus, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU. Curso de Pedagogia. *Projeto: Plano de Curso das Habilitações em Pedagogia*. Uberlândia: Mimeo, 1986.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU. Curso de Pedagogia. *Projeto: Proposta de ajuste no projeto curricular do curso de Pedagogia*. Uberlândia: Mimeo, 1992.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU. Curso de Ped-

O curso de Pedagogia da UFU: um pouco de história  
*Olga Teixeira Damis*

---

gogia. *Projeto*: curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia: Mimeo, 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU. Conselho Universitário – CONSUN. *Resolução do CONSUN n. 005/05*, 30 mar. 2005. Determina os núcleos de componentes curriculares dos cursos de licenciatura da UFU. Uberlândia: Documento, 2005.

## CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL: O QUE DIZEM OS DADOS DO INEP/MEC?

Yoshie Ussami Ferrari Leite<sup>1</sup>  
Vanda Moreira Machado Lima<sup>2</sup>

**RESUMO:** O curso de Pedagogia tem sido alvo de muitos debates, pesquisas e estudos realizados no âmbito da academia, como também é objeto de atenção das políticas públicas que aprovaram recentemente as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para esse curso. Nesse sentido, esse artigo visa refletir sobre o curso de Pedagogia, através do resgate de sua história, de sua identidade e da caracterização da realidade dos cursos existentes em nosso país, a partir de dados disponíveis no site do INEP/MEC referentes ao cadastro de escolas superiores. Para esse fim desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, utilizando principalmente a legislação educacional acerca do tema, assim como a pesquisa empírica realizada no site do INEP/MEC no período de agosto a setembro de 2006, com a totalidade de cursos de Pedagogia instalados em todo o país e, no período de julho a agosto de 2008, com os da Região Sudeste, por ser onde se encontra o maior número de cursos existentes no Brasil. A pesquisa empírica envolveu 1.424 cursos em 2006, sendo que na Região Sudeste foram elencados 551 cursos nesse ano e 731, no ano de 2008. Quanto à caracterização dos cursos de Pedagogia no Brasil, concluímos que o Sudeste, dentre as regiões brasileiras, é a que oferece o maior número de cursos e que a oferta dessa formação está concentrada no estado de São Paulo. As instituições privadas, em 2006, eram responsáveis por 58,8% dos cursos no país e constatamos vinte e três habilitações oferecidas, o que demonstra a dificuldade em definir sua identidade. O curso se caracteriza com a modalidade de ensino presencial, com duração entre 3 e 4 anos, com regime letivo se-

<sup>1</sup> Doutora do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp, Campus de Presidente Prudente, SP.

<sup>2</sup> Doutora do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp, Campus de Presidente Prudente, SP.

mestral, funcionando, em sua maioria, no período noturno. Observamos também que desde sua criação, em 1939, até a aprovação das recentes diretrizes, o curso de Pedagogia passou por várias legislações educacionais que provocaram alterações em sua estrutura e objetivos, além de suscitarem discussões, reflexões, debates, discordâncias e muitas pesquisas. Ainda que não se tenha definido claramente sua identidade nem o papel desse curso para a educação brasileira, percebe-se que, ao longo da história, a docência é uma marca forte dos cursos de Pedagogia no Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Curso de Pedagogia. Formação de professores. Licenciatura.

**ABSTRACT:** Pedagogy courses have been the issue of many academic debates, researches, studies and also the consideration object of public policies which have recently turned into the new National Curricular Policies concerning this graduation course. Based on available data related to higher education school registers collected in the INEP/MEC site, this article aims to propose a careful thought about the Pedagogy course by means of recalling its history and identity, and also describing the current course features all around the country. To this end a bibliographical investigation was done, basically developed with the educational legislation concerning the theme, an empirical research has also been performed in the INEP/MEC site comprehending the period between August and September of 2006 and including all the Pedagogy courses in Brazil, as well as the period between July and August of 2008, including the courses held in the southwestern region since it is there where the greatest number of courses is found. The empirical research has involved 1.424 Pedagogy courses analyzed in 2006, from which 551 ones were held in the southwest the same year, and 731, in 2008. As far as Brazilian Pedagogy course description is concerned, it is possible to reason that among all the country regions, southwest is the one where the greatest number of courses is found and that São Paulo state concentrates this graduation offer. In 2006, private institutions were responsible for 58.8% of all Pedagogy courses in the country. The difficulty of defining the pedagogy course identity has been shown since there has been found twenty-three different majors. In general, the course is character-

ized by a presential teaching model with a 3-4 year duration and a semestral organization, offered mainly in the evening school period. It has been observed that since its origin in 1939 until the approval of the recent National Curricular Policies, the Pedagogy course has undergone a lot of educational reforms which have caused structure and goal changes besides having raised discussions, reflections, debates, divergence and many researches. Although its identity and its role in Brazilian education have not been defined yet, it can be noted that teacher formation has been a strong trend along the Pedagogy course history.

**KEYWORDS:** Pedagogy course. Teacher formation. Major.

## Introdução

O curso de Pedagogia tem sido alvo de muitos debates, pesquisas e estudos realizados no âmbito da academia, como também objeto de atenção das políticas públicas que acabaram por aprovar recentemente as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para esse curso.

Desde sua origem, em 1939, até a aprovação das recentes diretrizes, ainda não foi possível definir claramente sua identidade nem o papel desse curso para a educação brasileira.

Hoje, a Licenciatura em Pedagogia compete à formação de professores para a Educação Infantil, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, os cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, a Educação Profissional, como também para a área de serviços, apoio escolar e outras áreas ainda nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Resolução CNE/CP n. 1/2006, art. 4), o que resulta em cinco modalidades de formação para um só curso.

Pensar na formação de um profissional docente que seja capaz de atender as novas demandas decorrentes das mudanças sociais da atualidade significa uma preocupação constante para as agências formadoras de professores e para os cursos de licenciatura em geral.

## História e identidade do curso de Pedagogia no Brasil

Conforme Saviani (2008), o curso de Pedagogia propriamente dito surge no Brasil com o Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia, estruturando-a em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, acrescentando, ainda, a de Didática, considerada “seção especial”. As seções Filosofia, Ciências e Letras ofereciam diferentes cursos cada uma, enquanto a de Pedagogia e Didática “era constituída de apenas um curso cujo nome era idêntico ao da seção. Está aí a origem do curso de Pedagogia” (p. 39).

A princípio, o curso de Pedagogia ocorre como um espaço de bacharelado, com duração de três anos, havendo a possibilidade de obtenção do diploma de licenciado após um curso de um ano de Didática. Para Saviani (2008, p.41), o curso de Pedagogia “concebeu um currículo que formaria o bacharel em Pedagogia entendido como o técnico em educação que, ao cursar Didática geral e especial, se licenciaria como professor”.

Esse currículo se constituía de:

1º ano: Complementos de Matemática; História da Filosofia; Sociologia; Fundamentos biológicos da educação; Psicologia educacional. 2º ano: Psicologia educacional; Estatística educacional; História da educação; Fundamentos sociológicos da educação; Administração escolar.

3º ano: Psicologia educacional; História da educação; Administração escolar; Educação comparada; Filosofia da educação. (SAVIA-NI, 2008, p. 39).

No curso de Didática, com duração de um ano, previa-se o estudo das disciplinas: “Didática geral, Didática especial, Psicologia educacional, Fundamentos biológicos da educação, Fundamentos sociológicos da educação; Administração escolar” (SAVIANI, 2008, p. 40).

Assim, para obter o diploma de licenciado, bastava que o bacharel em Pedagogia cursasse Didática geral e Didática especial. Percebe-se que a própria gênese do curso de Pedagogia apresenta os problemas de identidade que o acompanharam ao longo de toda a sua existência,



pois forma, ao mesmo tempo, um bacharel em Pedagogia e o licenciado. Nesse contexto, o licenciado tinha o direito de lecionar Matemática, História e Filosofia nos cursos de nível médio.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961, foram propostas mudanças na estrutura do curso de Pedagogia. O Parecer n. 251/1962, de autoria de Valnir Chagas, estabelecia a duração do curso de quatro anos, englobando o bacharelado e a licenciatura. O antigo esquema “3+1” deixa de vigorar, pois as disciplinas da licenciatura poderiam ser desenvolvidas concomitantemente com o bacharelado.

Conforme Silva (1999, p. 37), Valnir Chagas acreditava que

antes de 1970, nas regiões mais desenvolvidas, esse curso teria que ser redefinido, provavelmente, nele se apoiariam os primeiros ensaios de formação superior do professor primário, enquanto a formação do ‘pedagogo’ se deslocaria para a pós-graduação, num esquema aberto aos bacharéis e licenciados de quaisquer procedências que se voltassem para o campo da Educação.

Os licenciados em Pedagogia até o ano de 1965, segundo Portaria MEC n. 478/54, além do registro nas chamadas cadeiras de educação, tinham o direito de lecionar Filosofia, História Geral e do Brasil, nos dois ciclos do Ensino Médio, e Matemática, no primeiro ciclo. Para os licenciados entre 1966 e 1968, conforme Portaria MEC n. 341/65, acrescentaram-se àquelas disciplinas a Psicologia e a Sociologia no segundo ciclo, e Estudos Sociais no primeiro e segundo ciclos.

Com a Reforma Universitária, Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, novas regulamentações foram definidas para o curso de Pedagogia. Em 1969, o Parecer CFE n. 252 e a Resolução CFE n. 2 indicavam que o curso de Pedagogia tinha por finalidade preparar profissionais da educação, assegurando-lhes possibilidade de obtenção do título de especialista, mediante complementação de estudos. O Parecer 252/69 fixa o currículo e a duração do “curso de graduação em Pedagogia, visando à formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares” (SILVA, 1999, p. 45).

Segundo Saviani (2008, p. 44-45), Valnir Chagas defendia a ideia de que embora a profissão que corresponde ao setor da educação seja uma só, ela exige modalidades diferentes de capacitação. “Considera, assim, que os diferentes aspectos implicados na formação do profissional da educação podem ser reunidos sob o título geral de *curso de Pedagogia*, que constará de uma parte comum e outra diversificada”.

Assim estruturado, o curso de Pedagogia deveria oferecer as diversas modalidades de capacitação traduzidas na forma de habilitações. Inicialmente o Parecer 252/69 regulamentou cinco habilitações: Orientação educacional, Supervisão escolar, Administração escolar, Inspeção escolar e Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais. O parecer atribuiu à última habilitação

a função de preparar, ainda que como subproduto, o professor ‘primário’, considerando que tanto do ponto de vista legal como técnico, ‘o professor do futuro professor primário pode também ser professor primário’, desde que no seu curso estejam presentes as matérias, metodologia do Ensino de 1º grau e prática de Ensino na Escola de 1º grau (estágio). (BRZEZINSKI, 1987, p. 166).

Conforme Saviani (2008), mesmo buscando superar o caráter generalista, o curso formou o pedagogo como “especialista em generalidades”. A parte comum do currículo deveria formar o generalista e a parte diversificada cada formar o especialista, e ambas as formações em um mesmo curso de graduação, com duração média de quatro anos. Isso resultou em “descaracterização e esvaziamento ainda maior do curso” (SAVIANI, 2008, p. 50).

Essa regulamentação, mesmo com tentativas de alterações, por iniciativa do Conselho Federal de Educação da época e do movimento dos educadores, “permaneceu em vigor até para além da aprovação da nova LDB (Lei n. 9.394/96), de 20 de dezembro de 1996, só sendo formalmente alterada com as novas diretrizes curriculares nacionais homologadas em 10 de abril de 2006” (SAVIANI, 2008, p. 49), resultando na Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006.

A partir dessa ideia, “prevaleceu entre as instituições a tendência a organizar o curso de Pedagogia em torno da formação de professores,

seja para a habilitação Magistério, em nível de 2º Grau, seja principalmente para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental” (SAVIANI, 2008, p. 58).

Nos anos 1990, o curso de graduação em Pedagogia foi se constituindo como o principal *locus* de formação de professores para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, assim como para a participação no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino.

Até 1996 a formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental em nível superior ocorria apenas nos cursos de Pedagogia. Com a aprovação da LDB/96, esse cenário alterou-se, surge uma nova instituição, os Institutos Superiores de Educação (ISE), dentro dos quais poderia ser oferecido o Curso Normal Superior, destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental (art. 63, LDB/96). A LDB/96 ainda afirma que a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será desenvolvida em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação (art. 64).

Portanto, a partir da LDB/96, tanto o curso de Pedagogia como o curso Normal Superior formam professores para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil. Conforme as orientações do MEC, o curso Normal Superior deveria apresentar um projeto acadêmico específico constituído de 3.200 horas para cada área de formação: Educação Infantil e/ou para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A Resolução CNE/CP n. 2/2002 trouxe novas mudanças para os cursos de licenciatura de um modo geral. Estabeleceu que os cursos de graduação plena para a formação de professores da educação básica em nível superior contém com o mínimo de 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria/prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- I – 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

- II – 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III – 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV – 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Essas determinações foram se alterando ao longo do tempo, hoje o curso de Pedagogia está regulamentado no país pelas novas Diretrizes Nacionais para a Pedagogia, conforme os Pareceres CNE/CP n. 5/2005 e n. 3/2006, e a Resolução CNE/CP n. 1/2006.

De acordo com a Resolução CNE/CP n. 1/2006, o curso de Licenciatura em Pedagogia se destina à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade normal, na Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, e em outras nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (art. 4º), apresentando cinco modalidades de formação para um só curso.

O documento estabelece dezesseis atribuições para o pedagogo que, segundo Libâneo (2006), misturam objetivos, conteúdos e recomendações morais, gerando superposições e imprecisões quanto ao perfil do egresso. Há um destaque para os professores indígenas e aos que venham a trabalhar em escolas indígenas ou remanescentes de quilombos, alertando-os sobre o respeito à particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam. Assim, a diretriz destaca a docência, mas amplia demasiadamente o perfil, o que resulta numa totalidade vazia (KUENZER; RODRIGUES, 2006).

Para formar profissionais que atuarão nos níveis de educação mencionados, o curso de licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, distribuídas em:

- 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

- 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;
- 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria (art. 7º).

Uma grande surpresa apresentada pela Resolução CNE/CP n. 1/2006 foi a possibilidade de o curso de Pedagogia ser oferecido em instituições de educação superior, com ou sem autonomia universitária (art. 9º) e a de transformação do curso Normal Superior em curso de Pedagogia (art. 11). Esse texto legal também dispõe que os concluintes do curso de Pedagogia ou Normal Superior que tenham cursado uma das habilitações — Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental — possam complementar seus estudos na área não cursada cumprindo um plano de estudos que abrangerão no mínimo 400 horas (art.12).

As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivamente no acessório. São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, dilatam-se em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; inter-disciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais, como se evidencia nos termos da Resolução antes cita-dos. (SAVIANI, 2008, p. 67).

Assim, constatamos que a partir de sua criação, em 1939, o curso de Pedagogia passou por várias legislações educacionais as quais pro-

vocaram alterações em sua estrutura e objetivos, além de suscitarem discussões, reflexões, debates, discordâncias e muitas pesquisas. Ainda que não se tenha definido claramente sua identidade nem o papel desse curso para a educação brasileira, percebe-se que, ao longo da história, a docência é uma marca forte dos cursos de Pedagogia no Brasil.

### **Caracterização dos cursos de Pedagogia existentes no Brasil**

A pesquisa empírica, realizada no site do INEP/MEC <[www.educacaosuperior.inep.gov.br](http://www.educacaosuperior.inep.gov.br)>, ocorreu em dois momentos. Inicialmente trabalhamos com a totalidade dos cursos de Pedagogia em funcionamento no período de agosto a setembro de 2006, com a finalidade de contribuir com subsídios para o III Fórum Nacional de Pedagogia, realizado em Águas de Lindóia em 2006. Num segundo momento, a coleta ocorreu no período de julho a agosto de 2008, junto aos cursos de Pedagogia da Região Sudeste, por ser onde se encontra o maior número de cursos existentes no Brasil (QUADRO 1). Trabalhamos com 1.424 cursos de Pedagogia em 2006, sendo que na Região Sudeste foram elencados 551 cursos nesse ano e 731 no ano de 2008.<sup>3</sup>

Diante das possibilidades oferecidas pelo site, selecionamos os dados mais pertinentes aos objetivos desta pesquisa, distribuídos nas seguintes categorias: localização geográfica; natureza e tipo de instituição formadora; algumas características dos cursos como tipo e número de habilitações, diploma conferido, modalidade de ensino, carga horária, regime letivo, duração do curso e período de funcionamento (turno).

---

<sup>3</sup> Segundo dados do INEP/MEC, no ano de 2006, havia 1.731 cursos de Pedagogia no Brasil. Entretanto, no desenvolvimento da pesquisa foram encontrados apenas 1.424 cursos em funcionamento. Observamos que alguns cursos estavam em processo de extinção e constatamos que o mesmo curso aparecia duas ou três vezes no site do INEP/MEC. Na análise dos dados da Região Sudeste, nos anos de 2006 e 2008, ocorreu o mesmo fato. De acordo com o site INEP/MEC, havia nessa região, em 2006, 641 cursos, mas trabalhamos com 551 e, em referência a 2008, havia 853 cursos de Pedagogia, dos quais consideramos, para a pesquisa, 731.

## Localização geográfica dos cursos de Pedagogia

Quanto à localização geográfica, no ano de 2006, a maior concentração dos cursos de Pedagogia no Brasil, como mostra o QUADRO 1, ocorreu na Região Sudeste (38,7%), vindo em seguida as regiões Nordeste (18,5%) e Norte (17,1%).

Nesse mesmo ano observamos que os estados brasileiros com os maiores índices de oferta dos cursos de Pedagogia são: São Paulo (18,9%), Minas Gerais (11,4%), Tocantins (9,1%), Rio de Janeiro (6,3%) e Paraná (5,5%), enquanto Acre (0,1%), Roraima (0,2%), Amapá (0,2%), Pernambuco (0,5%), Alagoas e Sergipe (0,6%) apresentam os menores índices.

	Frequência	%
Sudeste	551	38,7%
Nordeste	263	18,4%
Sul	208	14,6%
Norte	243	17,1%
Centro-oeste	159	11,2%
Total BRASIL	1424	100

QUADRO 1 – Cursos de Pedagogia INEP/MEC por região no Brasil 2006  
Fonte: <site [www.educacaosuperior.inep.gov.br](http://www.educacaosuperior.inep.gov.br)>. Acesso em: 2006.

Comparando os dados da Região Sudeste entre os anos de 2006 e 2008 verificamos um aumento de 33% dos cursos em todos os estados, sendo que 50,2% deles se concentram no Estado de São Paulo e 30,1%, em Minas Gerais (QUADRO 2).

	2006		2008	
	Frequência	%	Frequência	%
São Paulo	269	48,8	367	50,2
Minas Gerais	163	29,6	220	30,1
Rio de Janeiro	89	16,2	107	14,6
Espírito Santo	30	5,4	37	5,1
Total Região Sudeste	551	100	731	100

QUADRO 2 – Cursos de Pedagogia na Região Sudeste  
Fonte: site <[www.educacaosuperior.inep.gov.br](http://www.educacaosuperior.inep.gov.br)>. Acesso em: 2006 e 2008.

### Natureza da instituição formadora

No que concerne a natureza da instituição formadora, delineamos um mapa quanto à categoria administrativa procurando destacar a participação dos setores público e privado na oferta dos cursos de Pedagogia.

Ressaltamos a grande diversidade de subcategorias que os dados nos apresentaram (QUADRO 3), principalmente no que se refere às instituições privadas.

Em 2006, verificamos que 58,8% dos cursos de Pedagogia existentes no Brasil eram oferecidos em instituições privadas e 41,2% em instituições públicas.

Comparando os índices apresentados em 2006 (88,4%) e 2008 (89,8%) relativos à Região Sudeste, percebemos que a participação das instituições privadas no oferecimento dos cursos nessa região é bem maior em relação aos dados referentes ao país (58,8%), conforme mostra o QUADRO 3.

	Brasil 2006		Região Sudeste 2006		Região Sudeste 2008	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Público federal	140	9,8	20	5,4	26	3,5
Público estadual	413	29	30	3,6	29	4,0
Público municipal	34	2,4	14	2,6	19	2,6
SUB TOTAL Instituição pública	587	41,2%	64	11,6	74	10,1
Privado particular em sentido estrito	481	33,8	275	49,9	416	56,9
Privado filantrópico	210	14,7	162	29,4	170	23,3
Privado comunitário	61	4,3	13	3,2	23	3,1
Privado filantrópico e confessional	28	2	17	2,4	25	3,4
Privado filantrópico, confessional e comunitário	24	1,7	8	1,4	7	1,0
Privado filantrópico e comunitário	19	1,3	8	1,4	10	1,4
Privado confessional	13	0,9	4	0,7	5	0,7
Privado confessional e comunitário	1	0,1	0	0	0	0
SUB TOTAL Instituição privada	837	58,8%	487	88,4	657	89,8
Nada consta	0	0	0	0	1	0,1
Total	1424	100	551	100	731	100

QUADRO 3 – Natureza da instituição formadora

Fonte: site <[www.educacaosuperior.inep.gov.br](http://www.educacaosuperior.inep.gov.br)> Acesso em: 2006 e 2008.



## Tipo de instituição formadora

Com o intuito de identificarmos o *lôcus* da formação dos cursos de Pedagogia, relacionamos as categorias natureza e tipo de instituição formadora (QUADRO 4) e constatamos que em 2006, mesmo não sendo legalmente permitido aos Institutos Superiores de Educação (ISE) oferecerem o curso de Pedagogia, foi necessário acrescentá-los visto que os dados do INEP/MEC os indicavam como *lôcus* da formação do pedagogo, além de registrar sua presença na esfera pública e privada.

	Universidade	Centro universitário	Faculdade	ISE	Total
Público	39,0% 555	0,1% 1	2,1% 30	0,1% 1	41,2% 587
Privado	22,1% 315	8,8% 126	24,8% 353	3,0% 43	58,8% 837
Total	61,1% 870	8,9% 127	26,9% 383	3,1% 44	100% 1424

QUADRO 4 – Cursos de Pedagogia, natureza e tipo de instituição formadora no Brasil em 2006  
Fonte: site <[www.educacaosuperior.inep.gov.br](http://www.educacaosuperior.inep.gov.br)>. Acesso em: 2006.

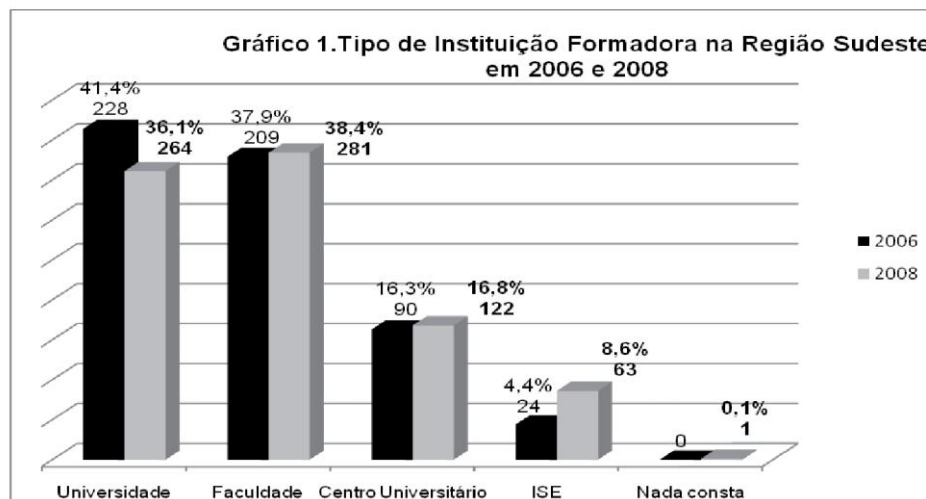
	Sudeste	Sul	Nordeste	Norte	Centro Oeste	Total
Universidade	16,0% 228	9,4% 134	14,3% 204	14,7% 209	6,7% 95	61,1% 870
Centro universitário	6,3% 90	1,1% 15	0,2% 3	0,4% 5	1,0% 14	8,9% 127
Faculdade	14,7% 209	4,0% 57	3,5% 50	1,6% 23	3,1% 44	26,9% 383
ISE	1,7% 24	0,1% 2	0,4% 6	0,4% 6	0,4% 6	3,1% 44
Total	38,7% 551	14,6% 208	18,5% 263	17,1% 243	11,2% 159	100% 1424

QUADRO 5 – Cursos de Pedagogia e instituição formadora por região em 2006  
Fonte: site <[www.educacaosuperior.inep.gov.br](http://www.educacaosuperior.inep.gov.br)>. Acesso em: 2006.

Relacionando os dados relativos à instituição formadora e às regiões geográficas, notamos a presença dos ISE em todas as regiões brasileiras (QUADRO 5), porém com maior concentração no Sudeste.

Observamos que no ano de 2006, do total de 1424 cursos de Pedagogia, 61,1% deles eram ofertados dentro das universidades e 26,9% nas faculdades isoladas ou integradas. É importante destacar que dos cursos de Pedagogia oferecidos nas universidades 63% eram de instituições públicas e 37% de instituições particulares. Esse índice muda radicalmente quando se trata dos cursos de Pedagogia ofertados em faculdades isoladas ou integradas, onde 92% deles são oferecidos em instituições privadas e apenas 8% em públicas.

No entanto, quando analisamos a Região Sudeste, o *lôcus* da formação do pedagogo apresenta um novo cenário. Dos 551 cursos de Pedagogia oferecidos nessa região, em 2006, 41,4% concentravam-se nas universidades e 37,9% em faculdades. No ano de 2008, dos 731 cursos pesquisados, os índices apontam 38,4% em faculdades e apenas 36,1% em universidades (GRAF. 1).



Fonte: site <[www.educacaosuperior.inep.gov.br](http://www.educacaosuperior.inep.gov.br)>. Acesso em: 2006 e 2008.

Notamos também a ampliação dos cursos de Pedagogia nos Institutos Superiores de Educação (ISE) na Região Sudeste, no ano de

2008, visto que em 2006 eram apenas 24 (4,4%), passando em 2008 a 63 cursos (8,6%). Supomos que isso possa ser reflexo da aprovação das recentes Diretrizes Curriculares Nacionais.

### **Características dos cursos de Pedagogia**

Quanto às características dos cursos de Pedagogia ressaltamos na pesquisa os aspectos organizacionais e de funcionamento dos cursos, destacando tipo e número de habilitações, diploma conferido, modalidade de ensino, carga horária, regime letivo, duração do curso e turno.

*Tipo de Habilitação:* Para detectarmos os tipos de habilitações oferecidos nos cursos de Pedagogia registramos nominalmente todas as habilitações que surgiram durante a coleta de dados no site. Incluímos a subcategoria: “Licenciatura em Pedagogia” devido ao grande número de cursos cadastrados que traziam somente essa informação referente à habilitação oferecida, não sendo possível identificar a modalidade de formação, o que nos impediu de incluí-la nas categorias já construídas. Acrescentamos também a categoria “Outros”<sup>4</sup> para habilitações distintas e com pouca incidência.

Constatamos vinte e três categorias referentes a tipos de habilitações oferecidas nos cursos de Pedagogia no ano de 2006, no Brasil, o que demonstra a grande diversidade de formação neles realizada e a ausência de uma identidade política e pedagógica para o profissional formado nesse curso.

Observamos, a partir desses dados, que as habilitações de orientação, administração, supervisão e inspeção, estabelecidas pela Resolução 2/69, ainda estão presentes nos cursos de Pedagogia cadastrados no INEP/MEC na época do desenvolvimento da pesquisa.

Com o registro de todas as habilitações que surgiram durante a coleta de dados, constatamos um grande índice de habilitações centradas na docência (cerca de 44%), com destaque para as que oferecem a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental (21,4%), Educação Infantil (10,7%), além da docência no Ensino Médio

---

<sup>4</sup> A categoria “Outros” inclui diversas habilitações, como “Educação e Arte na inclusão social”, “Pedagogia institucional”; “Pedagogia – ênfase em ensino religioso”, “Gestão de EAD”, “Gestão social”, entre outros.

(9,5%), Educação de Jovens e Adultos (0,7%), Educação Básica (0,6%) e Educação Especial (1,5%).

	Brasil 2006		Região Sudeste 2006		Região Sudeste 2008	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental	719	21,4	215	13,8	199	11,9
Administração e gestão escolar	662	19,7	492	31,9	414	24,8
Supervisão escolar	523	15,5	265	17,0	211	12,7
Docência na Educação Infantil	361	10,7	146	9,4	156	9,4
Docência nas disciplinas pedagógicas do Ensino Médio	320	9,5	172	11,0	147	8,8
Orientação educacional	285	8,5	185	11,9	155	9,3
Licenciatura em Pedagogia	225	6,7	71	4,5	31	1,9
Educação especial	52	1,5	28	1,8	21	1,2
Inspeção escolar	50	1,5	47	3,0	37	2,2
Pedagogia emergencial	38	1,1	0	0		
Pedagogia empresarial/recursos humanos	29	0,9	18	1,2	14	0,8
Educação de jovens e adultos	25	0,7	2	0,1	3	0,1
Magistério Educação Básica	19	0,6	0	0	0	0
Tecnologia educacional	17	0,5	9	0,6	3	0,1
Pedagogia escolar/extra-escolar (espaços sociais)	6	0,2	4	0,3	4	0,2
Pedagogia rural e Pedagogia da terra	3	0,08	0	0	1	0,06
Pedagogia do trabalho	2	0,05	0	0	0	0
Psicopedagogia	2	0,05	0	0	0	0
Complementação pedagógica/reingresso	0	0	0	0	4	0,2
Formação pedagógica do profissional docente	0	0	0	0	3	0,1
Gestão educacional em organizações não escolares	0	0	0	0	1	0,06
Educação profissional	0	0	0	0	1	0,06
Outros	27	0,8	3	0,2	1	0,06
Nada consta	0	0	0	0	299	17,9
Total	3.365	100	1.558	100	1.666	100

QUADRO 6 – Tipos de habilitações dos cursos de Pedagogia

Fonte: site <[www.educacaosuperior.inep.gov.br](http://www.educacaosuperior.inep.gov.br)>. Acesso em: 2006 e 2008.

A habilitação que comparece com segundo maior índice percentual é “Administração e gestão escolar”, com 19,7%, seguida da “Supervisão escolar”, com 15,5%, e “Orientação educacional”, com 8,5% (QUADRO 6).

É possível constatar que o curso de Pedagogia se tornou *locus* de referência na formação de professores para atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil, nas disciplinas pedagógicas para formação de professores, assim como para a participação no planejamento, gestão em avaliação e estabelecimentos de ensino.

Em relação à Região Sudeste, considerando os anos de 2006 e 2008, observamos semelhanças em relação aos dados analisados referentes aos cursos de Pedagogia existentes no país como um todo.

*Número de habilitações* – Foi registrada, na pesquisa realizada, a quantidade de habilitações que os cursos de Pedagogia oferecem. Algumas instituições formadoras apresentam apenas uma única habilitação (30,9%), enquanto outras oferecem duas habilitações (33%), três (17,4%), quatro (11,2), cinco (4,2%) e seis (1,9%), havendo até um curso que chega ao número de nove habilitações.

É necessário registrar que o alto índice (30,9%) de cursos de Pedagogia no Brasil que apresentam apenas uma habilitação pode ser justificado pelo fato de que muitos deles (225), como já citado anteriormente, foram cadastrados apenas com o nome de “Pedagogia” e, dessa forma, considerados na categoria “uma habilitação”.

*Diploma conferido* – Em relação a esse dado, segundo registros no INEP/MEC, constatamos que, em 2006, 92,7% dos cursos conferiam diploma de licenciatura, enquanto apenas 6% concediam o diploma de bacharelado e 1,3%, o diploma de licenciatura e bacharelado.

Esses índices revelam a confusão historicamente atribuída aos cursos de Pedagogia, em relação a sua finalidade ambígua de formar professores ou especialistas, bacharelados ou licenciados.

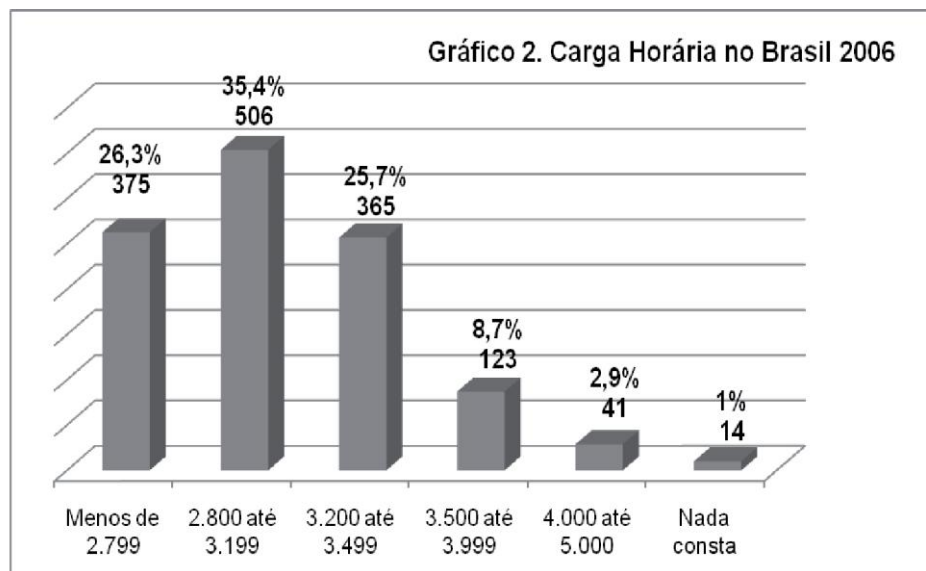
Ao analisarmos os dados da Região Sudeste, os mesmos resultados são encontrados na análise dos cursos de Pedagogia no país.

*Modalidade de ensino* – De acordo com a pesquisa empírica, constatamos que 97,5% dos cursos de Pedagogia no Brasil, em 2006, foram realizados na modalidade de ensino presencial e apenas 2,5%, na modalidade de ensino a distância.

Na Região Sudeste havia, em 2006, 97,2% dos cursos de Peda-

gogia com a modalidade de ensino presencial e, em 2008, esse índice passou para 96%. Quanto à modalidade de ensino a distância, em 2006, eram 2,8% dos cursos e, em 2008, 4%, notando-se assim um pequeno aumento das instituições que utilizam esse modelo.

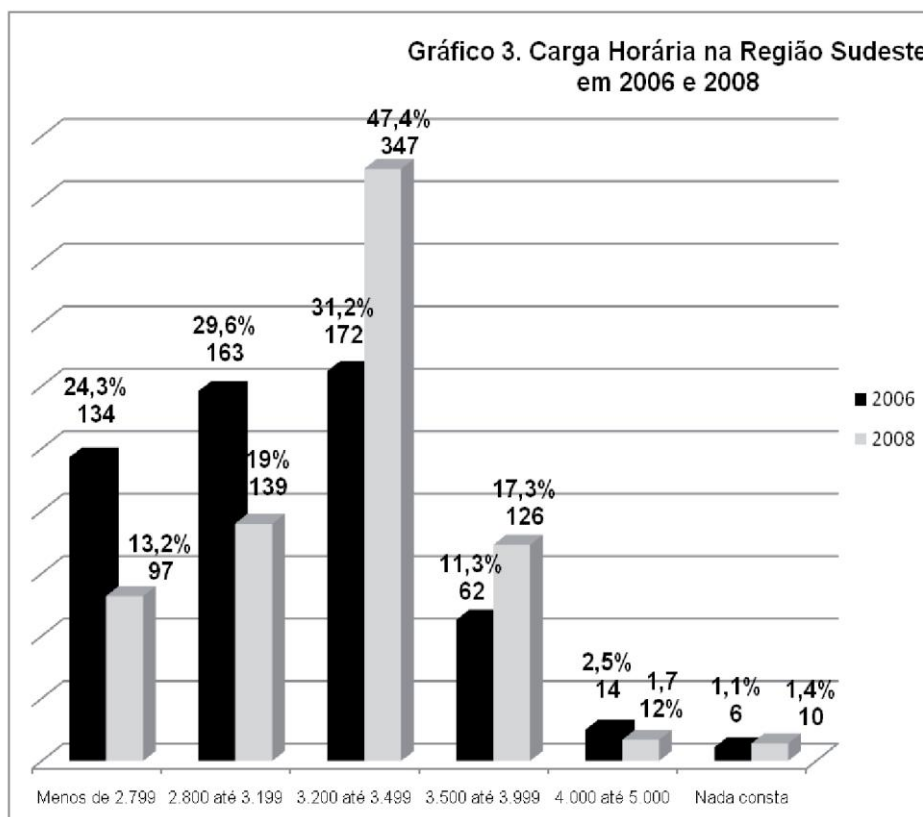
*Carga horária* – Este dado foi sintetizado a partir da carga horária presente nos projetos de cursos cadastrados no site do INEP/MEC e apresentados no gráfico a seguir:



Fonte: site <[www.educacaosuperior.inep.gov.br](http://www.educacaosuperior.inep.gov.br)>. Acesso em: 2006.

Verifi camos que o maior índice (35,4%) presente no GRAF. 6 indica que os cursos de Pedagogia existentes em 2006 apresentavam uma carga horária de 2.800 até 3.199 horas, atendendo dessa forma aos preceitos legais instituídos pela Resolução CNE/CP n. 2/2002 e a Reso-lução CNE/CP n. 1/2006.

O que surpreende nesse gráfico é a presença de 26,3% dos cursos de Pedagogia com carga horária inferior a 2.799 horas. Cabe indagar como é possível o funcionamento de um curso que não cumpre o mínimo da carga horária estabelecida pela legislação educacional brasileira seja autorizado.



Fonte: site <[www.educacaosuperior.inep.gov.br](http://www.educacaosuperior.inep.gov.br)>. Acesso em 2006 e 2008.

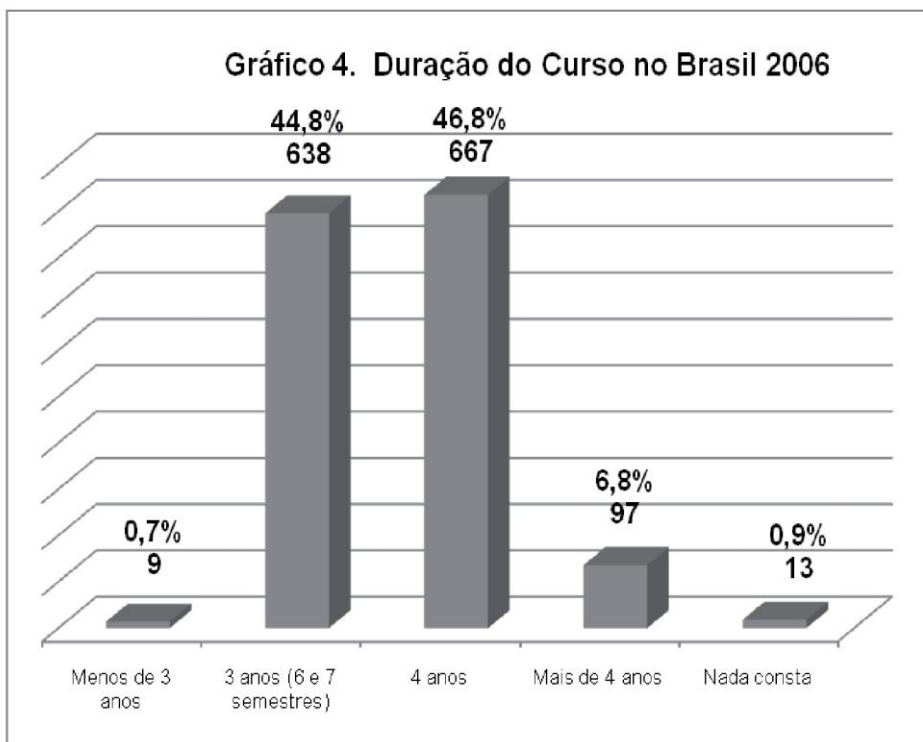
Em relação à carga horária dos cursos de Pedagogia, verificamos que na Região Sudeste houve mudanças nos índices entre 2006 e 2008. Percebemos que o aumento considerável de cursos com carga horária entre 3.200 até 3.499 horas no ano de 2008 poderia se justificar pelo cumprimento da Resolução CNE/CP 1/2006, que apresenta como exigência a carga horária mínima de 3.200 horas para os cursos de Pedagogia no Brasil.

*Regime letivo* – Dos 1.424 cursos de Pedagogia cadastrados no Brasil em 2006, 75,8% — 1.080 cursos — possuem regime semestral, 16,2% — 230 cursos — regime anual, e os demais outros tipos de organização de regime letivo.

Essa característica de organização curricular se repete nos dados

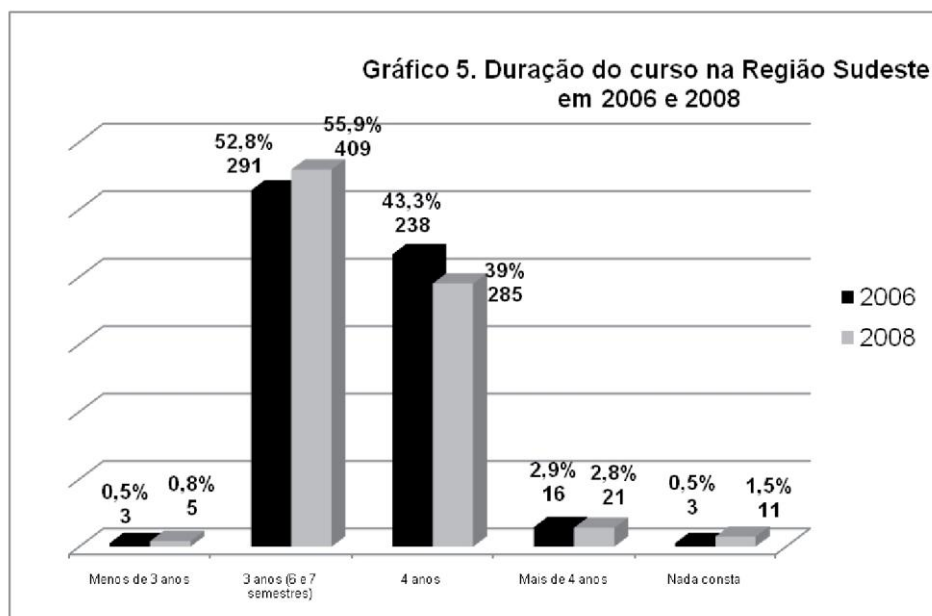
coletados junto aos cursos de Pedagogia da Região Sudeste, acentuando muito mais a presença de cursos semestrais – 81,5% em 2006 e 85,8% em 2008 — em relação aos cursos anuais — 14,5% em 2006 e 10,6% em 2008.

*Duração do curso* – Dos 1.424 cursos pesquisados no Brasil, em 2006, verificamos que 91,6% deles têm duração entre 3 e 4 anos, conforme o GRAF. 8, atendendo, portanto, as determinações vigentes na política atual.



Fonte: site <[www.educacaosuperior.inep.gov.br](http://www.educacaosuperior.inep.gov.br)>. Acesso em: 2006.





Fonte: site <[www.educacaosuperior.inep.gov.br](http://www.educacaosuperior.inep.gov.br)>. Acesso em: 2008.

Em relação à Região Sudeste, houve um aumento de cursos de duração de 3 anos em 2008 comparativamente a 2006, visto que antes eram 52,8% passando, então, para 55,9%, o que reflete o atendimento as determinações da Resolução CNE/CP1/2006.

*Período de oferecimento – turno* – Conforme os dados coletados no site, os cursos de Pedagogia no Brasil são oferecidos com predominância no período noturno (42,3%), enquanto 13,2% funcionam no período diurno. Verificaram-se também os índices de 27,8% de cursos oferecidos no período diurno/noturno e 14% em turno integral.

### **Algumas considerações**

A pesquisa empírica constatou que o Sudeste, dentre as regiões brasileiras, é a região que oferece o maior número de cursos de Pedagogia e que a oferta dessa formação está concentrada no estado de São Paulo.

É importante destacar que a maioria dos cursos não é oferecida “em universidades onde se gestam alternativas interessantes para a formação docente”, mas em instituições isoladas de Ensino Superior (GATTI, 2000, p. 87).

As instituições privadas, em 2006, eram responsáveis por 58,8% dos cursos de Pedagogia no Brasil. Em 2008, na Região Sudeste, esse dado é ainda mais relevante: cerca de 90% dos cursos são oferecidos em escolas privadas e apenas 10% em instituições públicas. Essa realidade torna-se preocupante considerando a importância do processo formativo dos professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil, uma vez que, nessa região do país, os cursos de Pedagogia estão sendo oferecidos em faculdades isoladas e integradas, da iniciativa privada, que não apresentam preocupação com a qualidade da articulação entre pesquisa, ensino e extensão.

Verificamos uma diversidade de habilitações oferecidas nos cursos de Pedagogia, que chegam ao número de vinte e três, demonstrando a dificuldade em definir a identidade do curso.

Constatamos um grande índice de habilitações centradas na docência (cerca de 44%), com destaque para as que oferecem a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental (21,4%), Educação Infantil (10,7%), além da docência no Ensino Médio (9,5%), Educação de jovens e adultos (0,7%), Educação Básica (0,6%) e Educação especial (1,5%).

A habilitação que comparece com segundo maior índice percentual é “Administração e gestão escolar” com 19,7%, seguida por “Supervisão escolar”, com 15,5%, e “Orientação educacional” com 8,5%.

Concluímos que o curso de Pedagogia se tornou, ao longo do processo histórico, *locus* de referência na formação de professores para atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil, nas disciplinas pedagógicas para formação de professores, assim como para a participação no planejamento, gestão em avaliação e estabelecimentos de ensino, mesmo antes da aprovação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a área. Nesse sentido, as recentes normatizações não alteraram substancialmente a realidade existente.

O curso de Pedagogia no Brasil se caracteriza com a modalidade de ensino presencial, com duração entre 3 e 4 anos e com regime letivo semestral. A oferta da maioria dos cursos ocorre no período noturno. É

possível ainda afirmar que a maioria dos cursos de Pedagogia analisados atende às normatizações legais referentes à carga horária mínima e à sua duração em anos.

Todavia, verificamos que alguns cursos apontam incoerência em relação à legislação educacional e mesmo assim foram autorizados pelo MEC, em alguns casos, reconhecidos e cadastrados no site do INEP/MEC.

A Resolução CNE/CP n. 1/2006 possibilita que o curso de Pedagogia ofereça uma diversidade de formação profissional, abrangendo cinco modalidades. Esse é um fato preocupante, visto que muitas instituições sem o compromisso com a qualidade na formação dos professores podem proporcionar todas as cinco modalidades de formação em um curso de licenciatura de apenas 3.200 horas.

Finalizamos o artigo reiterando nossa preocupação quanto à qualidade dos cursos de Pedagogia no Brasil. Os dados que apresentamos tinham como objetivo apontar características da realidade desses cursos no país, com a perspectiva de refletir sobre aspectos do processo formativo de professores neles desenvolvido.

Uma boa e verdadeira instituição de Ensino Superior, preocupada em formar docentes para atuarem nos primeiros anos de escolaridade deve, além de oferecer uma formação de professores com identidade própria, num curso que usufrua de projeto pedagógico específico, buscar condições para repensar e ressignificar o papel das disciplinas e do estágio a favor da formação profissional mais consistente do professor, de modo a melhor atender as demandas a ele impostas nos dias atuais.

Portanto, a formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental deve se constituir em projetos emancipatórios e compromissados com a responsabilidade de tornar a escola parceira na democratização social, econômica e cultural, podendo, dessa forma, cumprir o papel significativo na busca e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

## Referências

BRASIL. *Resolução do Conselho Nacional de Educação n. 1*. 15 mai. 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

BRASIL. *Resolução do Conselho Nacional de Educação n. 002*. 19 fev. 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior

\_\_\_\_\_. *Resolução do Conselho Nacional de Educação n. 001*. 18 fev. 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Pro-fessores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

\_\_\_\_\_. *Parecer do Conselho Nacional de Educação n. 27*. 02 out. 2001. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

\_\_\_\_\_. *Parecer do Conselho Nacional de Educação n. 28*. 02 out. 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

\_\_\_\_\_. *Parecer do Conselho Nacional de Educação n. 21*. 06 ago. 2001. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

\_\_\_\_\_. *Parecer do Conselho Nacional de Educação n. 09*. 08 mai. 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 9.394*. 20 dez. 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 5.692*. 11 ago. 1971. Dispõe sobre o Ensino de 1º e 2º graus.

BRASIL. *Parecer do Conselho Nacional de Educação n. 252/69*. Estabelece a Estrutura do Curso de Pedagogia que vigorou até a promulgação da LDB n. 9394/96.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 4.024*. 20 dez. 1961. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. *Decreto-Lei n. 1.190*. 4 abr. 1939. Dispõe sobre a criação do curso de Pedagogia no Brasil.

BRZEZINSKI, Iria. *A formação do professor para o início da escolarização*. Goiânia: Ed. Universidade Católica de Goiás /SE, 1987. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Goiânia, 1987.

GATTI, Bernardete. Angelina. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. 119 (Coleção Formação de Professores).

KUENZER, Acácia Zeneida; RODRIGUES, Marli de Fátima. *As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática*. 2006. Mimeo.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 96, v. 27, out. 2006.

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p. 253.

\_\_\_\_\_. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. p. 238.

SILVA, Carmem. S.B. *Curso de Pedagogia no Brasil – história e identidade*. São Paulo: Autores Associados, 1999 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).



## POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: O DESAFIO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Leda Scheibe<sup>1</sup>

**RESUMO:** O objetivo do presente texto é apresentar um panorama das ações voltadas à formação docente delineado a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo Governo Federal em abril de 2007, no qual essa formação ocupa papel de destaque. O diálogo entre educação e direitos humanos é tomado como pressuposto para a análise das políticas de formação docente por entender que essas devem estar sempre articuladas ao direito à educação escolar de todos os brasileiros. Tal direito constitui-se hoje não apenas da universalização do ensino básico, considerada a primeira geração ou um primeiro momento na evolução dos direitos à educação, mas envolve também a estruturação de um padrão de qualidade no ensino que é comum a todos (segunda geração), e a revisão da cultura escolar no sentido do atendimento à diversidade e reconhecimento do direito às diferenças (terceira geração). A compreensão desse sentido progressivo na geração dos direitos pode ser um fio condutor para a análise das políticas educacionais e daquelas que visam à formação dos docentes. O PDE traz no seu bojo ações que visam à formação de docentes para o país cumprir sua intenção de universalização da educação escolar básica. O desafio está em não perder de vista na formação desses profissionais a segunda e a terceira geração dos direitos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas de Formação Docente. Direito à Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação/MEC.

**ABSTRACT:** The purpose of this text is to present an overview of the actions aimed at teacher training presented in the Education Develo-

<sup>1</sup> Professora Emérita da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (CED/UFSC). In-tegrante do Grupo de Pesquisa "Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina"(UFSC/ CED). E-mail: <[lscheibe@uol.com.br](mailto:lscheibe@uol.com.br)>. Fones: (48) 3233 1228 e (48) 9963 5096.

ment Plan released by the federal government in April 2007, in which this training occupies a central role. The dialog between education and human rights is considered to be an essential element in the presentation of teacher education policies, because it is understood that these policies should always be related to the guarantee to the right to school education for all Brazilians. Today, this right not only includes universal access to basic school education, considered the first generation or a first moment in the evolution of rights to education, but also involves the establishment of common quality standards for education (the second generation); and a review of the school culture to better attend to diversity and to the recognition of the right to differences (the third generation). The understanding of this progressive direction in the generation of rights to education can be a guiding element in the development of policies concerning teacher training. It is concluded that the Education Development Plan includes actions aimed at teacher education so that the country can fulfill its intention to provide universal basic school education. The challenge is to not lose sight of the education of these professionals in the second and third generation of these rights.

**KEYWORDS:** Teacher training. Education development plan. Rights to education.

## Introdução

A demanda social por escolarização é de tal dimensão que o historiador inglês Eric Hobsbawn (1995) a comparou com uma revolução social: resultou na extraordinária expansão dos sistemas de ensino e na prescrição e universalização de uma etapa elementar de escolarização em boa parte dos países. Trouxe no seu bojo o reconhecimento internacional da escolarização elementar como legítimo direito humano tal como prescrito na Declaração Universal dos Direitos de 1948, e como corolário a sua proteção jurídica como direito subjetivo, cujo não cumprimento torna possível ação judicial contra o Estado de forma a garantir o direito existente. Consequentemente, essa demanda está na base do



processo de crescente expansão das escolas e dos profissionais do magistério, entre outras exigências necessárias para o seu atendimento.

As políticas públicas de formação docente no país, portanto, não podem deixar de reafirmar o diálogo entre educação e o direito de todos à escolarização como fio condutor das suas ações, o que se expressa hoje na busca da criação de um efetivo sistema nacional de formação dos profissionais do magistério. A criação desse sistema precisa ser entendida como um importante passo para a organização nacional dessa formação e profissionalização e também como necessária para o cumprimento do direito à educação como um direito humano fundamental.

Entendemos, como Bobbio (1992), que os direitos humanos de uma maneira geral foram se constituindo historicamente. Esse autor concebe que esses direitos, que vieram à tona em diferentes momentos, podem ser caracterizados, na sua constituição, em três gerações de direitos, de modo que na primeira geração foi desenvolvida a plataforma dos revolucionários franceses na luta pelo direito político ao voto e a participação na vida civil. A segunda geração dos direitos do homem, por sua vez, se constituiu no transcorrer do século XIX através das lutas sociais então travadas por oportunidades equânimes na vida pública de modo a reforçar os direitos políticos da primeira geração. A terceira geração dos direitos está localizada pelo autor no século XX quando a Declaração dos Direitos Humanos de 1948, o fim da Segunda Guerra Mundial e ainda os movimentos dos jovens ocorridos na década de 1960, fizeram emergir por um lado a exigência de proteção aos direitos assegurados e por outro uma demanda particular por direitos de minorias, tais como o direito das mulheres, dos negros, dos índios, dos homossexuais, dos imigrantes, entre outros. Boto (2005), a esse respeito, defendeu a tese de que é possível traduzir para o campo da educação a matriz analítica apresentada por Bobbio acerca das três gerações de Direitos Humanos.

A partir da matriz analítica construída por Norberto Bobbio acerca do desenvolvimento histórico dos Direitos Humanos, Boto (2005) defendeu a tese de que o direito à educação escolar elementar também teria se desenvolvido em três gerações de direitos, que representariam diferentes e sucessivos degraus em sua construção. Resumidamente, é possível sistematizar da seguinte forma essas três gerações ou etapas da construção da educação escolar como direito humano: a primeira

geração coincide com o processo de universalização de uma etapa elementar de educação para todos, isto é, com a luta pelo acesso universal à escola pública; a segunda geração diz respeito ao momento de consolidação do acesso e da permanência na escola por meio da busca de um padrão igualitário de qualidade, mediante a exibição de conteúdos e métodos para atender as distintas populações de alunos; a terceira geração dos direitos à educação, ainda segundo a autora, diz respeito ao momento que caracteriza-se pela luta que tenta assegurar no processo de escolarização a integração da diferença no interior da cultura comum sem abrir mão da sua universalidade. É a emergência do direito à igualdade na diversidade.

Boto (2005) enunciou, portanto, a partir da matriz apresentada por Bobbio (1992), um quadro que por analogia pode enunciar o percurso das lutas pelo direito à educação no Brasil: os direitos da primeira geração (uma primeira etapa) referem-se à universalização do ensino, à possibilidade de todas as crianças e jovens de frequentarem a mesma escola. A segunda etapa ou geração de direitos é marcada pela busca de um padrão de qualidade no ensino que é comum a todos, o que requer dos educadores um perfil crítico a respeito daquilo que a instituição escolar ensina e como ensina. E a terceira geração de direitos públicos em educação refere-se à revisão da cultura escolar padronizada no sentido de atender a diversidade cultural e a busca pelo reconhecimento do direito às diferenças.

É preciso salientar, no entanto, que a compreensão do sentido progressivo na construção histórica desses três momentos dos direitos públicos à educação não significa considerá-los exclusivos. Eles compõem hoje um conjunto cuja construção se deu pela clivagem da história, mas a sua concretização mantém uma interface entre as três gerações de direitos expostas.

Em recente estudo realizado sobre a qualidade do ensino no país, Araújo e Fernandes (2009) concluíram que dos anos 1930 aos anos 1990 a política educacional brasileira pautou-se essencialmente pela demanda de ampliação da escolarização. Segundo as autoras, foi apenas no decorrer dos anos 1990 que a etapa elementar de escolarização no país foi praticamente universalizada, com várias medidas de expansão da oferta que caracterizaram o programa federal Toda Criança na

Escola: no início do século XXI, 97% das crianças entre 7 e 14 anos estavam matriculadas na escola. Esse processo de expansão, contudo, não foi acompanhado por medidas efetivas voltadas para a permanência de contingentes populacionais historicamente excluídos do direito à educação. Mecanismos intraescolares que tinham por base o ideário meritocrático, a tese da carência material e cultural e o apelo à psicologização do processo de aprendizagem teriam sido em grande parte responsáveis, segundo a análise realizada pelas autoras, pela exclusão dos alunos.

As políticas de correção de fluxo que passaram a ser adotadas reconfiguraram a “pirâmide educacional” brasileira incidindo, de alguma forma, nas condições de permanência dos alunos na escola, um dos elementos da segunda geração do direito à educação apontada por Boto (2005). Mas a qualidade de ensino para todos, princípio de organização do ensino brasileiro declarado na Constituição Federal de 1988, não obteve ainda suficiente materialidade nem jurídica nem política para demarcar o debate, os insumos, os processos e os resultados que devem ser esperados dos sistemas escolares. Tem-se ainda um cenário educacional desafiador frente à necessidade de avançar na garantia da igualdade com qualidade por meio do esforço político, pedagógico e cultural para sua efetivação; soma-se também, a necessidade de dar conta do direito à igualdade na diversidade, terceiro momento ao qual se refere o estudo de Boto (2005).

As políticas públicas para a formação dos professores no país podem encontrar no referencial até agora exposto um fio condutor para sua análise, pois se integram num processo de concretização do direito à educação no seu sentido pleno. Cabe, portanto, implementar uma política pública de Estado que abrigue um efetivo planejamento da expansão dos cursos necessários para a formação do quadro docente, de forma a cobrir as necessidades já postas pela escolarização ofertada. Mas cabe também investir vigorosamente nas diversas formas de valorização do trabalho docente e nas condições de trabalho nas escolas.

Explicitam-se, no próximo item, as ações voltadas para a formação de professores coordenadas pelo governo federal na contemporaneidade, na busca da garantia do direito à educação. São focalizadas particularmente as ações desenvolvidas no interior do Plano de Desenvol-

vimento da Educação (PDE), no qual estão localizadas as ações mais importantes que estão em andamento.

### **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007) e a formação dos profissionais da educação**

A Constituição Federal de 1988, no artigo 206, sinaliza para a valorização dos profissionais da educação escolar brasileira e aponta para a necessidade de garantir, na forma de lei, o ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos dos profissionais das redes públicas bem como planos de carreira e piso salarial nacional para esses profissionais. Essas indicações, fundamentais para a profissionalização do corpo docente destinado à educação básica, foram ainda complementadas pelas disposições contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996 (LDB/96) que destinou um capítulo específico a esses profissionais. Além de sinalizar para a necessidade de estatutos e planos de carreira do magistério público, essa lei retomou fortemente a obrigatoriedade de formação superior para todos os profissionais da docência básica, questão até agora polemizada devido à possibilidade que esta mesma lei coloca sobre a formação em nível médio dos professores que se destinam à educação infantil.

Posteriormente, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 10.172, aprovado em 2001, propôs a concretização de jornadas de trabalho concentradas num único estabelecimento de ensino, com definição de tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula; salário condigno, vinculado ao compromisso social e político do magistério; e outros critérios para formação profissional, inicial e continuada.

Interessa-nos aqui, no entanto, explicitar em termos de ações governamentais o que efetivamente está se realizando no país no que diz respeito à formação dos docentes. Destaca-se, assim, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 24 de abril de 2007, e sua complementação, o Decreto Presidencial nº 6.094/2007, que dispôs sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, como regulamentações que visam dar consequência aos objetivos fixados pela Constituição Federal, pela LDB/96 e demais regulamentações que se seguiram.

## O PDE, segundo fonte oficial, pretende ser

mais do que a tradução instrumental do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual em certa medida apresenta um bom diagnóstico dos problemas educacionais, mas deixa em aberto a questão das ações a serem tomadas para a melhoria da qualidade da educação (BRASIL, 2007, p. 7).

É apresentado como um plano que, ao contemplar uma concepção sistêmica da educação, visa superar tanto a visão fragmentada até agora predominante nas ações governamentais, como as oposições presentes ao longo das últimas décadas nas políticas educacionais: oposição entre educação básica e educação superior; oposições no interior da própria educação básica, entre seus diversos níveis (educação infantil, ensino fundamental e médio); oposição entre o ensino médio e a educação profissional, entre alfabetização e a educação de jovens e adultos, entre a educação regular e a educação especial (BRASIL, 2007).

Explicita-se ainda na sua justificativa a intenção de buscar, sempre em regime de colaboração, dar continuidade às diversas normas da educação, especialmente à LDB/96 e ao PNE (2001), em sua articulação com o desenvolvimento socioeconômico do país. O Plano foi apresentado simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094 que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação<sup>2</sup> e abriga, na prática, os diversos programas em desenvolvimento pelo Ministério de Educação (MEC).

O PDE constituiu-se como um plano de ação do MEC vinculado ao Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), lançado pelo governo federal, no qual coube a cada ministério indicar suas ações. Para prosseguir às suas ações o MEC institucionalizou um indicador de monitoramento e de qualidade educacional que relaciona informações de

<sup>2</sup> O carro-chefe do PDE é o decreto 6.094/2007 que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Nesse, a União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, a participação das famílias e da comunidade, visa a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica mediante programas e ações de assistência técnica e financeira. Dispõe sobre o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, indicador para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao compromisso, e ainda – sobre o PAR – Plano de Ações Articuladas, conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação.

avaliações, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB),<sup>3</sup> e atrelou a ele as mais diversas ações que já vinham sendo desenvolvidas, ajustando e atualizando-as (SAVIANI, 2007).

Vinculam-se ao PDE inúmeras ações voltadas aos seus quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. Um dos seus principais pontos, no entanto, pretende ser a formação e a valorização dos professores para a educação básica. Nessa direção, já é possível destacar o “Piso do Magistério”, em relação à Emenda Constitucional n. 53 que estabeleceu a obrigação de ser fixado um piso salarial nacional por lei federal, resgatando compromisso histórico firmado em 1994 entre o MEC, o Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e outros “atores” sociais.<sup>4</sup> Outra ação de vulto tem a ver com a formação dos professores para os sistemas públicos de educação básica e tem base no Decreto n. 6.094/07 que estabelece que a União deve instituir programas (sempre em regime de colaboração) para formação inicial e continuada dos profissionais da educação, implantar um plano de carreira, cargos e salários para esses profissionais, valorizar por mérito o trabalhador da educação, dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após sua aprovação, bem como envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico das escolas.

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) criada em 2006 com o objetivo de expandir e interiorizar cursos e programas de educação superior públicos, à distância, e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) são ações centrais vinculadas ao PDE, estabelecendo especialmente um forte vínculo entre educação superior e educação básica. O PDE se propôs a oferecer cursos de formação inicial e continuada de docentes da educação básica, implantando por meio da UAB cursos para graduar professores em efetivo exercício em

---

<sup>3</sup> O IDEB – Índice de Educação Básica é um índice numérico de zero a dez, composto de três elementos já avaliados e medidos pelas instituições governamentais que são: o rendimento escolar, o fluxo de repetência e evasão.

<sup>4</sup> Ver Lei n. 11.738 de 16 de julho de 2008 que institui o piso salarial profissional para os profissionais do magistério público da educação básica

articulação com polos de apoio presencial nos municípios: cursos de licenciatura para formação inicial ou continuada de professores; cursos para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores da educação (Decreto n. 5.800/06).

Programas de formação como o PIBID e o Programa Pró-Licenciatura também foram incorporados pelo PDE. O PIBID estabelece ações direcionadas à formação de quadros para os sistemas públicos de educação básica, propiciando condições objetivas aos jovens ingressantes nas licenciaturas. Já o programa de formação Pró-Licenciatura, implementado em 2005 no âmbito da Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB), com responsabilidade partilhada com a Secretaria de Educação a Distância do MEC (SEED), é desenvolvido através da parceria entre sistemas de ensino e Instituição de Ensino Superior (IES) públicas ou comunitárias. Assim, o programa tem uma proposta conceitual e meto-dológica que estabelece uma organização a partir do trabalho pedagógico dos professores, na escola básica pública, com a clara determinação de manter o professor-aluno nas suas atividades docentes. O PIBID e Pró-Licenciatura são cursos na modalidade de distância (MEC/INEP/ SEED, 2005).

Contudo, a ação fundamental do PDE foi articular a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>5</sup> à formação dos professores para a educação básica. Os programas já citados, a expansão da UAB e ainda o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), vinculam-se hoje à CAPES, incumbida agora de ser também a agência reguladora da formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica, com a finalidade de induzir e fomentá-la, em regime de colaboração com instituições de ensino superior, estados, municípios e o Distrito Federal.

<sup>5</sup> A Lei n. 11.502, de 11 de Julho de 2007, no seu artigo 2º, modificou as competências e a estrutura organizacional da CAPES – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – ao prever que essa instituição subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica. Com isso, a CAPES torna-se agência reguladora da formação de professores no país com a incumbência de ensejar uma maior organicidade entre as políticas, ações e programas governamentais a respeito da formação e profissionalização dos professores.

A primeira tarefa sugerida ao Conselho Técnico Científico de Educação Básica (CTC) da CAPES,<sup>6</sup> iniciou aquilo que o movimento organizado dos educadores aponta há décadas como uma necessidade para a melhoria educacional do país: o delineamento de um *sistema nacional de formação de professores*. Durante o ano de 2008, esse conselho empenhou-se em construir uma política nacional para a formação de professores. Os trabalhos do CTC da CAPES culminaram, no final do ano de 2008, na elaboração de uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica com a finalidade de organizar, em regime de colaboração, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas. Essa regulamentação tem hoje um decreto federal que a institucionaliza.

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto n. 6775/09) expressa uma intencionalidade importante para a formação desses profissionais, assim como o compromisso público do Estado em relação à formação docente para todas as etapas da educação básica. Destaca-se, entre seus princípios, não só uma necessária articulação entre formação inicial e formação continuada, mas também o entendimento de que a formação continuada deve ser compreendida como componente essencial da profissionalização docente, integrada ao cotidiano da escola.

Entre os objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica cabe ressaltar a promoção da melhoria da qualidade da educação básica pública; o apoio à oferta e expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior; a promoção da equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior; a identificação e o suprimento das necessidades das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continu-

---

<sup>6</sup> O CTC (Conselho Técnico Científico de Educação Básica) da CAPES é composto pelo Presidente da CAPES; pelos secretários de Educação Básica (SEB), de Educação Superior (SESU), de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), de Educação a Distância (SEED), de Educação Especial (SEESP) e de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação; pelos Diretores de Educação Básica presencial, de Ensino a Distância, de Avaliação e de Relações Internacionais da CAPES e representantes da sociedade civil, indicados pela comunidade educacional.



ada de profissionais do magistério; a promoção da valorização do docente mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso; a permanência e a progressão na carreira; a ampliação do número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial; a ampliação das oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, indígena, do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social; a promoção da formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo; a promoção da atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos, e a promoção da integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais (Decreto n. 6775/09).

Vale destacar, porém, que a promulgação recente desses ordenamentos colocados para a formação dos professores no país não nos permite ainda fazer maiores considerações sobre a sua efetividade no desenvolvimento das políticas em implementação.

### **Algumas considerações**

Uma leitura inicial sobre as ações em andamento vinculadas ao PDE e a intencionalidade expressa no Decreto n. 6775/09, no sentido da implementação das políticas públicas para a formação dos profissionais da educação, permite afirmar que a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação tornou-se uma questão urgente e estratégica no país. Requer, no entanto, alguns questionamentos. As críticas mais contundentes referem-se à falta de discussão do seu conteúdo com a comunidade educacional antes do lançamento do PDE e à falta de articulação entre algumas das suas ações. Mesmo que passível de críticas há, contudo, também concordância sobre o avanço significa-

tivo que essas ações trazem ou podem trazer para a educação no país, como medidas de provável impacto na sua qualidade.

A dinâmica das ações propostas e sua natureza compõem um cenário que leva à necessidade de considerar cada vez mais a importância de acompanhar e avaliar as experiências de formação em andamento (ANFOPE, 2003 e 2007). Nesse sentido, cabe pensar nas consequências possíveis das ações em andamento. Assim, é possível interrogar sobre o significado da oferta de cursos de formação de professores a distância: supõe a criação de espaços para o aprofundamento conceitual de um novo tipo de ensino e de aprendizagem? Esse é um campo extremamente complexo, porque envolve novas concepções de aprendizagem interativa e exige a ressignificação das abordagens pedagógicas do fenômeno educativo. O uso das tecnologias educacionais como substitutivos da modalidade presencial e não apenas como colaboradores na efetivação dos cursos garante a autonomia do trabalho dos professores em relação aos saberes escolares, aos materiais didáticos e às modalidades de avaliação do rendimento do aluno? As novas linguagens são compreendidas como novas formas de trabalho material e constituem um desafio colocado para os professores que entendem ser a tecnologia uma realidade na vida de todos, envolvendo concepções de ensino e aprendizagem?

As propostas do movimento docente nas últimas décadas — formação de qualidade, incentivo às faculdades e centros de educação como espaços privilegiados de formação de professores, construção da profissionalização e do desenvolvimento intelectual do docente, são parâmetros clássicos e insubstituíveis para o desenvolvimento das políticas educacionais. O encaminhamento de novas sugestões é desejável, particularmente se ocorrer de forma organizada e participativa, abrangendo as entidades e as associações acadêmicas e científicas, assim como o conjunto das nossas instituições educacionais (SCHEIBE, 2003).

A responsabilidade que hoje se delegou à CAPES no sentido de fomentar os processos de formação inicial e continuada de professores não se pode ter a pretensão de desarticular a responsabilidade das demais secretarias do MEC nas ações necessárias, mas sim diminuir a distância entre as condições de formação, desenvolvimento profissional e envolvimento com as pesquisas existentes, e que são extremamente

diferentes na carreira da educação básica em relação ao que ocorre na carreira do ensino superior. Cabe rever as estruturas das instituições formadoras e estabelecer uma integração permanente entre as diversas instituições de formação.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tem como objetivo o estabelecimento de um pacto federativo que visa a melhoria da educação brasileira e a garantia do direito de todos à educação, tem certamente um grande desafio a cumprir no que diz respeito à formação docente para a escolarização básica, o que significa reconhecer o seu inter-relacionamento com os diversos campos que implicam hoje no de-senvolvimento educacional.

### Referências

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. *Documento Final. X Encontro Nacional*. Belo Horizonte: 2000.

\_\_\_\_\_. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação *Uma Política de Formação, Profissionalização e Valorização do Magistério*. Campinas, 19 de outubro de 2007 (mimeo).

ARAUJO, G. C. e FERNANDES, C. F. R. Qualidade do ensino e avaliações em larga escala no Brasil: os desafios do processo e do sucesso educativo na garantia do direito à educação. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2009*. v. 2. N. 2

BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992

BOTO, C. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. *Educação e Sociedade*, v. 96, n. 92, 2005. p. 777-798.

BRASIL. *Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, n. 248, 23 dez. 1996. p. 2783-341.

BRASIL. *Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 5.800 de 8 de junho de 2006*. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm)>. Acesso em: 29 nov. 2009.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm)>. Acesso em: 02 dez. 2009.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 11.502, de 11 de Julho de 2007*. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, de que trata a Lei n. 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis n. 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Diário Oficial da União, 11 Jul. 2007.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 6.775 de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.so-leis.com.br/D6755.htm>>. Acesso em: 02 dez. 2009.

HOBSBAWN, E. *A era dos extremos*. O breve século XX – 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. Revista *Educ. Soc.*, v. 28, n.100, Especial, 2007. p. 1231-1255.

SCHEIBE, L. Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: Análises e perspectivas. In: 26ª Reunião Anual da ANPED, 2003, Poços de Caldas, *Anais*. Poços de Caldas: ANPED, 2003. CD-Rom.



## CONCEPÇÕES E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: SUA CONSTRUÇÃO

Luis Eduardo Alvarado Prada<sup>1</sup>  
Valéria de Freitas Oliveira<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este trabalho apresenta de forma propositiva e intrínseca ao longo do texto elementos teórico-metodológicos de Formação Continuada de Professores em Serviço – FCPS construídos mediante uma pesquisa na que se tem desenvolvido um processo de construção de políticas municipais relacionadas à Formação Continuada de Professores, junto a Rede Municipal de Uberaba – MG, mediante a construção de coletivos institucionais, ou seja, nas escolas e Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEI. O projeto teve início no ano 2000, sendo concretizado em 2005, como “Projeto de *Formação Continuada de Professores em Serviço* do Sistema Municipal de Educação”, com a elaboração de uma proposta de FCPS para o município. De 2006 a 2009 temos trabalhado com os Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEI e uma escola. A metodologia utilizada é de caráter qualitativo, baseada nos fundamentos enunciados por Alvarado Prada (2006), sobre “*pesquisa coletiva*” que implica processos de pesquisa-formação nos quais, ao pesquisar caracterizando a instituição e ao aprofundar teórica e metodologicamente, sobre um objeto de estudo construído institucionalmente, se alicerçam políticas de FCPS. Este processo tem evidenciado alguns avanços na construção de coletivos, e fundamentos teórico-metodológicos da FCPS, porém muitos entraves administrativos e políticos principalmente no relacionado com o tempo, espaço e a parte financeira da FCP no município.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação continuada de professores em serviço. Pesquisa-formação. Pesquisa coletiva. Políticas. Professores.

---

<sup>1</sup> Professor Doutor voluntário da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. leaprada@hotmail.com

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba. valeria.oliveira@uberabadigital.com.br

**ABSTRACT:** This paper presents theoretical-methodological elements of the Continuous Formation of Teachers in Service (FCPS) which were created in a research that developed a process of construction of municipal politics related to the Continuous Formation of Teachers, close to the Municipal Council of Uberaba, MG. The research was done by means of the construction of institutional collectives, that is to say, in the schools and in the Municipal Child Education Centers (CEMEI). The project was initiated in 2000 and came into life in 2005, as the “*Project of Continuous Formation of Teachers in Service of the Municipal System of Education*”, with the collective elaboration of a proposal of FCPS for the municipal district. From 2006 to 2009 we have been working with the Municipal Child Education Centers (CEMEI) and with a school. The methodology used is of qualitative character, based on the fundamentals introduced by Alvarado Prada (2006) regarding “*collective research*”. These fundamentals imply research-formation processes in which the knowledge about an object of study created by those institutions was deepened in a theoretical and methodological way. This process has been evidencing some progress in the construction of collectives and in the theoretical-methodological fundamentals of the FCPS. However, it has faced many administrative and political restraints mainly related to time, space and the financial part of the FCP in the municipal district.

**KEYWORDS:** Continuous Formation of Teachers in Service. Research-formation. Collective research. Politics. Teachers.

## Introdução

A educação, como processo social, se constitui a partir das inúmeras relações ideológicas, culturais, históricas, econômicas e políticas, que ocorrem no contexto das escolas e, conseqüentemente, se constituem em espaços coletivos nos quais estudantes e professores, ao estabelecerem relações, confrontam, intencionalmente, diversos conhecimentos objetivando realizar processos de aprendizagem.

Tais relações dependem de fatores políticos que as determinam. Porém, esses fatores podem ser, também, determinados pelos próprios



participantes do processo educativo, visto que, mesmo em regimes autoritários, as políticas públicas são fruto das diversas forças que compõem a sociedade.

Assim, em se tratando da instituição escolar, é possível observar que os mediadores da aprendizagem, ou seja, os professores estão imersos nas políticas de diversas formas: aplicando-as, concordando ou fazendo resistência a elas, construindo as políticas locais e institucionais (da escola), formando politicamente os alunos etc. Em síntese, os professores se formam e são formados politicamente no processo educativo.

Diante a ampla abrangência das políticas sociais, educativas e de formação de professores, neste texto focalizamos a problematização das políticas de formação continuada de professores e, ainda, de modo mais concreto, a Formação Continuada de Professores em Serviço – FCPS. Entendemos, também, que a formulação, desenvolvimento e seguimento das políticas desta formação é um dever e um direito dos professores e do estado em suas diferentes instâncias: a união, os estados, os municípios e as instituições escolares.

O presente texto tem por objetivo a análise dessas políticas para, compreendendo-as, possibilitar sua transformação mediante a participação de coletivos docentes, de tal forma que essa transformação leve em conta as concepções, práticas, interesses e possibilidades vivencia-das e idealizadas por eles em seu cotidiano profissional.

É comum observar que, na formulação de propostas de Formação Continuada de Professores e no desenvolvimento de ações que as executam, tal formação é entendida como alicerce para fundamentar a construção de novos saberes e práticas, do fazer e do pensar na educação. Entretanto, esses entendimentos são tão individualistas que atribuem ao professor (cada um), ou genericamente, sua própria formação, como se cada profissional pudesse ser separado dos coletivos escolares, ou então dos outros atores e fatores que fazem parte da complexidade do sistema educativo.

Desse modo, pode-se afirmar que a construção de coletivos de profissionais da educação em seu local de trabalho, é necessária para que estes profissionais desenvolvam sua formação continuada a partir de situações-problema presentes em seu cotidiano de trabalho, compreen-

dendo que social, política e academicamente tal formação é um direito e um dever dos docentes.

Assim, a partir destas considerações iniciais, apontamos neste texto, algumas questões para que, na tentativa de respondê-las, orientem nossos interesses de pesquisa e por sua vez motivem outros estudos. Seguidamente, apresentamos alguns pensamentos sobre a Formação Continuada de Professores em Serviço – FCPS, como também, a modo de exemplificação, um projeto de FCPS desenvolvido mediante elementos teóricos e metodológicos da pesquisa coletiva e, também, algumas observações relacionadas a este e a outros projetos de pesquisa-formação com o intuito de propor ideias para uma política de FCPS. Finalmente, à guisa do comumente chamado conclusões, apresentamos considerações sobre o processo de formação e algumas sugestões que dele se derivam.

### **Algumas questões para a construção de projetos de Formação Continuada de Professores em Serviço**

Diante dos inúmeros problemas reais presentes no dia a dia dos docentes, em especial os relacionados à sua formação, e os problemas e soluções imaginárias levantados por políticos, administradores da educação, pesquisadores, comunicadores sociais (jornalistas) e população em geral sobre a formação continuada de professores, apresentamos neste texto de forma propositiva, elementos teórico-metodológicos construídos mediante pesquisas cujos resultados têm demonstrado a necessidade de novos pensamentos, no sentido de (MORIN *apud* PETRAGLIA, 2005), que implicam novas concepções e posturas nas práticas de pesquisar e, por conseguinte, na definição e desenvolvimento de políticas referentes à educação.

Por isso é necessário perguntar: o que é formação continuada de professores? Este questionamento leva à reflexão sobre os objetivos, sujeitos, justificativa e concepções presentes nas atuais políticas educacionais, em confronto com as de fato desenvolvidas nas práticas dessa formação.

A compreensão dos diferentes elementos que, ao longo da história, não têm sido claros com respeito à formação continuada dos profes-

res, implica num processo de investigação da realidade. É necessário esclarecer ideologias e políticas relacionadas às concepções e práticas da formação diante do, por alguns, chamado “crise da educação”, até porque tal crise permite, ideologicamente, apontar denúncias e soluções que pouco resolvem situações-problema, porém permitem manter estruturas de poderes políticos, econômicos e de conhecimento.

Nesse sentido, e tendo em conta as relações de professores com o Estado ou seus empregadores, entendemos que são necessárias reflexões críticas com respeito ao dever, direito ou necessidade da formação continuada. Nessas reflexões precisam ser consideradas as entrelinhas de discursos oficiais que, em muitos casos, têm demonstrado, histórica e culturalmente, a existência de concepções de professores e de seu trabalho docente que fragmentam os papéis, colocando de um lado os professores que elaboram os conhecimentos; e de outro, aqueles que ficam relegados à aplicação dos mesmos, como se uns conhecimentos fossem superiores e sua construção fosse exclusiva dos supostos superiores.

Diante disso, cabe perguntar: quem forma os formadores de professores? Tal questionamento tem implicações; no papel da universidade e/ ou de instituições que têm por objetivo a construção de conhecimentos mais avançados na formação de professores; no papel dos órgãos governamentais ou aqueles que assumem a contratação dos formadores; nos interesses e formação de quem assume a formação continuada de professores; na construção de conhecimentos sobre formação continuada de professores, realizada junto aos docentes da Educação Infantil, Ensino Fundamental ou universitário.

É, pois, necessário observar a construção de conhecimentos que os coletivos das instituições escolares, como profissionais, podem realizar sobre sua própria formação continuada, a partir de sua subjetividade individual-coletiva para que, compreendendo que tais conhecimentos contêm os interesses e necessidades de formação continuada dos professores, sejam considerados pelas autoridades governamentais como elementos fundamentais das propostas e políticas de formação continuada. Existem respostas prontas para algumas destas questões, até porque nos discursos oficiais, e muitos outros discursos presentes no cotidiano de nossa sociedade, aponta-se a educação, e nesta linha,

os professores, como responsáveis, quase que exclusivos, pelo desenvolvimento nacional e melhoria da qualidade de vida de todos, mas contraditoriamente, se reserva a esses professores o papel de simples funcionários, reprodutores e executores de currículos, conteúdos e disciplinas fragmentadas, executores do trabalho docente em condições, às vezes precárias, sendo sua formação continuada relegada a ações como cursos, palestras, seminários, e outras ações pontuais, esporádicas e descontínuas. O que impede ou limita seu desenvolvimento como um intenso processo de aprendizagem docente.

Será que estas ações são as que os professores têm direito e dever de realizar? Essa questão implica refletir sobre a formação continuada que os professores precisam para assumir a responsabilidade que re-almente lhes corresponde dentro da sociedade da qual, pois mesmo como profissionais da educação, não são responsáveis por todos os problemas do sistema educativo.

Por isso, pode-se afirmar que existe a urgente necessidade de se construir conhecimentos sobre o tipo de formação continuada, que as entidades formadoras de professores e os próprios governos municipais, estaduais e/ou nacionais precisam propor, com base em pesquisas, que sejam diferenciadas das que produzem dados para serem utilizados na manutenção das estruturas de poder a curto e longo prazo.

Que tipo de formação precisa ser desenvolvida pelos próprios sujeitos da mesma, para que construam pensamentos e práticas coletivas de transformação da realidade cotidiana escolar e possam assumir conscientemente as responsabilidades que como profissionais lhes competem? Evidenciada a necessidade e intencionalidade de construir novos pensamentos da formação continuada de professores é preciso observar, ainda, o papel dos formadores de formadores, as concepções e práticas de pesquisa que estes têm a propor para discutir a formação continuada de professores, junto aos sujeitos desta formação, atendendo, em seus próprios contextos (escola – espaço da atividade docente) do cotidiano de trabalho, seus reais interesses e necessidades.

Os resultados de alguns estudos Oliveira, V (2006); Alvarado Prada (2005, 2006a, 2006b, 2008, 2009); Freitas, T. (2008); Freitas, C. & Alvarado Prada, (2008) têm demonstrado que existem problemas nas ações de formação continuada, em especial, os relacionados com:

- O *tempo* (periodicidade, duração, horários e dias da semana etc.).
- O *local de realização* (na própria instituição escolar — o lugar de trabalho, na universidade, em locais longe do trabalho etc.).
- Os *tipos de ações* (cursos, palestras, oficinas, congressos e outros).
- As *metodologias*, que vão desde falas ou aulas totalmente expositivas até processos de pesquisa ação, participativa, coletiva etc.

Esses resultados, dada sua complexidade e fato de serem os princi-pais problemas no cotidiano da formação continuada se constituem em “situações” ou questões de pesquisa da maior importância e urgência para serem resolvidas.

### **Pensamentos sobre Formação Continuada de Professores em Serviço**

Estes pensamentos sobre a FCPS são parte dos fundamentos que alicerçam a experiência que mais na frente, neste texto se coloca como exemplo de FCPS, mas por outra parte, também são fruto dessa experiência, os quais são colocados aqui como adiantamento de resultados e explicações.

Pensar a natureza da formação continuada de professores implica numa (re) visão ampliada do lugar dado a estes profissionais nas atuais políticas educativas. O que demanda pensar em novos espaços e tempos de formação continuada, de maneira a propiciar a constituição de um trabalho coletivo mediante atividades que contemplem as necessidades e os interesses reais da escola.

Demanda, também, compreender que ser educador é educar-se permanentemente, para possibilitar o reconhecimento de que cada novo conhecimento, construído pelos professores com seus estudantes, gera novas relações com outros conhecimentos, novas procuras, perguntas, dúvidas e novas construções, num processo contínuo e a partir do cotidiano do exercício profissional docente.

Faz-se necessária, portanto, a busca do reconhecimento e valorização da ação pedagógica e de construção de uma maior autonomia intelectual e institucional da escola, de modo a compreendê-la como

um espaço coletivo, ideológico, cultural, político, social e educativo possibilitador, aos educadores em sua prática docente, de uma formação continuada que propicie a expressão de seus conhecimentos e crie condições para que a própria formação constitua a instituição escolar em um lugar onde acontece o desenvolvimento profissional coletivo.

A escola, local do trabalho docente, enquanto instituição, submetida a um intenso processo histórico de descaracterização e esvaziamento de seu papel ético e político, precisa assim, ser compreendida na complexidade de suas relações para planejar e realizar, com base nessas concepções, o desenvolvimento profissional, individual e coletivo de seus professores. O que implica ter momentos de encontros dos docentes, de modo a propiciar a construção de coletivos mediante a reflexão, individual e coletiva sobre seus próprios saberes derivados da experiência e o confronto com os conhecimentos universalmente sistematizados. Na compreensão de que tais momentos podem possibilitar a construção de novos conhecimentos e o desenvolvimento de um processo de formação autônoma mediante o pleno exercício de cidadania.

O entendimento da formação continuada de professores, como um processo de desenvolvimento profissional, implica a necessidade de que o coletivo escolar se assuma como sujeito de possibilidades ao estabelecer concepções, mediante a construção coletiva e democrática de propostas próprias, currículos e conteúdos que contemplem a realidade do seu espaço de trabalho, e se oponham, crítica e propositivamente, às imposições de projetos prontos que desconheçam seus conhecimentos, necessidades e interesses.

Nesse sentido, temos desenvolvido concepções teórico-metodológicas que têm levado a compreender a Formação Continuada de Professores em Serviço – FCPS como sendo, realizada no espaço escolar, no tempo de trabalho docente e, por conseguinte, remunerado e tomando como objeto de estudo pelo coletivo escolar o próprio exercício profissional docente. (PRADA, Alvarado, 2006b, 2008, 2009).

O processo de FCPS desenvolvido na escola, local do trabalho docente, possibilita a definição de uma ação educativa autônoma que, articulada à participação colaborativa, promove a pesquisa, fundamentada no diálogo, na reflexão, nos momentos coletivos de estudos e construção de conhecimentos e, principalmente, no resgate do compromisso

ideológico, político e ético da escola e de seus profissionais na comunidade da qual faz parte e da sociedade como um todo.

Desse modo, os coletivos escolares constroem/reconstroem saberes, com os estudantes, com os outros colegas e com a sociedade, em geral. Cada professor, ao participar dos encontros de FCPS, traz consigo uma bagagem de conhecimentos que determinam suas práticas e, mais concretamente, sua postura com respeito ao trabalho coletivo, educação, escola e, especialmente, de seu papel nos processos de aprendizagem.

O fato de, no coletivo, confrontar com seus pares, com outras visões de mundo, de homem, de sociedade e de educação, outras concepções teórico-metodológicas e práticas profissionais, oportuniza o diálogo e a reflexão coletiva sobre questões políticas, pedagógicas e técnicas. O que é fundamental, é a tentativa de transformar os processos educativos a partir de concepções teórico-metodológicas imersas no cotidiano escolar docente.

Tem-se observado que, no desenvolvimento de um processo de FCPS mediante a pesquisa coletiva, podem ser melhoradas as condições do trabalho docente, ao se promover a transformação das relações cotidianas e, conseqüentemente, do contexto educativo, a partir de momentos de reflexão individual e coletiva quanto a questões próprias da escola e da sua ação educativa, no tempo e local de trabalho dos professores. E, ainda, promover a elaboração de propostas que contemplem as demandas do desenvolvimento profissional e atendam suas necessidades de orientações teóricas e práticas em relação à realidade do cotidiano docente. (COLETIVO DE GESTORES E PROFESSORAS – escolas e CEMEI de Uberaba, 2005; OLIVEIRA, 2006).

Apesar de alguns avanços consideráveis, observa-se que as atuais políticas de formação continuada de professores no Brasil e em outros países, ao invés de valorizar os profissionais docentes, na verdade, tendem para um aligeiramento e barateamento dessa formação. O que, conseqüentemente, provoca seu empobrecimento e desqualificação, visto que não consideram, de forma ampla e democrática, as grandes questões que envolvem tal formação.

Pode-se observar, também, nestas políticas, grande ênfase nos aspectos mais imediatos, como metodologias de ensino e técnicas de

transmissão de conhecimentos, o que tem excluído, das práticas de formação docente, as perspectivas ideológicas, históricas, culturais e sociais do trabalho dos professores, dificultando, ao invés de facilitar, a análise e compreensão das diferentes concepções que as permeiam.

É por estas e outras razões que, mediante a elaboração de novas concepções e práticas de Formação Continuada de Professores, temos desenvolvido processos formativos que têm possibilitado novos conhecimentos e, com base neles, a elaboração de propostas como FCPS, a concepção de pesquisa coletiva da qual se deriva a *pesquisa-formação* e a conscientização de professores, governantes e pesquisadores das universidades de que Formação Continuada de Professores é um dever e um direito a ser exigido e garantido.

Nesse sentido, apresenta-se a seguir, uma síntese descritiva de um desses processos de Formação Continuada fundamentado na construção de coletivos escolares.

#### **Uma experiência de Formação Continuada de Professores em Serviço**

Em Uberaba (MG), conforme lei complementar 133, 1998, foi criado um Centro de Formação de Professores, cujo principal objetivo era “a formação e a capacitação permanente de profissionais da educação, visando à garantia do padrão de qualidade do ensino Municipal”.

Este Centro, implementado como uma política pública municipal de formação continuada de professores deveria, conforme a referida Lei 133, que regulamenta o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Municipal de Uberaba - MG, “contribuir com a melhoria da qualidade do ensino oportunizando ao professor investimento em sua formação, conhecimento científico e reconhecimento de seu trabalho por meio da avaliação de desempenho”. O que, ao longo de vários anos, foi feito mediante o desenvolvimento de ações centradas em cursos presenciais definidos por área do conhecimento e eventos externos (palestras, encontros, seminários, congressos etc.) que, em geral, não consideravam os coletivos escolares e a realidade de seu cotidiano de trabalho.

Mas, observa-se que tais ações não alcançavam seu objetivo fundamental: garantir o padrão de qualidade do ensino municipal. Visto que os desafios que se apresentam à educação contemporânea não podem



ser solucionados por pessoas alheias ao ambiente escolar e por “pacotes de cursos” que se propõem a “treinar ou reciclar” profissionais da educação. E, ainda, que apesar da existência legal de um “tempo”, dentro da carga horária de trabalho, destinado “ao desenvolvimento de atividades de planejamento, atualização, pesquisa, produção coletiva, formação permanente, e outras atividades inerentes ao Projeto Pedagógico de cada unidade escolar”, não se garantia na prática, aos professores em geral e ao coletivo de cada instituição, uma formação que considerasse suas necessidades, dificuldades, desejos e interesses, propiciando o estudo, o diálogo e a reflexão coletiva sobre a ação pedagógica, como forma de melhorar tanto as relações pessoais entre toda a comunidade escolar, como as relações com os conhecimentos construídos no cotidiano docente.

Assim, no processo de construção da superação desta e tantas outras questões institucionais, várias experiências foram desenvolvidas. Entre elas tem-se a experiência da Escola Municipal Professor Anísio Teixeira – Empat, em Uberaba (MG), que desenvolveu o Projeto Encontros de Formação Continuada de Professores em Serviço, no qual foi possível organizar espaços para o exercício de um gestão democrática, focalizado na participação coletiva dos membros da comunidade escolar e manter convênios interinstitucionais que ampliaram as possibilidades de formação integral de todos os educadores, obtendo maior apoio social para o alcance dos objetivos da proposta político pedagógica das referidas escolas. O projeto Anísio Teixeira foi encerrado em 2004, tendo mostrado possibilidades e dificuldades para a FCPS no campo teórico-metodológico, político e de gestão. (ROSA, 2004).

Em 2005, foi concretizada a elaboração, pelo coletivo de gestores, no denominado, administrativamente, curso de “Gestão Escolar da Formação Continuada de Professores em Serviço do Sistema Municipal de Educação de Uberaba”, uma “Proposta de Formação Continuada de Professores em Serviço das escolas municipais de Uberaba – MG” (COLETIVO DE GESTORES E PROFESSORES – ESCOLAS E CEMEI DE UBERABA, 2005), com a finalidade de definir novas concepções e práticas para a formação continuada dos profissionais da educação da Rede Municipal. A proposta foi apresentada ao governo municipal e à outros setores relacionados com a educação.

Em 2006, demos continuidade à construção da proposta, que foi convalidada pelas coordenadoras dos Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEI, com o objetivo de contribuir participativamente para a organização de um Projeto Escolar, que considerasse as características particulares de cada instituição.

Em 2007, numa tentativa de continuar a construção desta proposta de formação, promoveu-se o desenvolvimento do Projeto de Formação Continuada de Professores em Serviço – FCPS junto ao Departamento de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação, e mais concretamente ao Núcleo de Formação Continuada de Professores em Serviço, criado para entre outras atividades acompanhar a construção de projetos institucionais de FCPS em 16 CEMEI e na Escola Municipal Adolfo Bezerra de Menezes Emabem, da Rede Municipal de Ensino de Uberaba - MG.

Em 2008, em continuidade ao desenvolvimento do Projeto de FCPS junto ao Departamento de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação, possibilitou-se a consolidação dos projetos institucionais, que neste ano contou com a participação dos coletivos de 20 unidades escolares (19 CEMEI e a Emabem) e, ainda, a formação das equipes gestoras dos projetos institucionais e da equipe do Núcleo de Formação Continuada de Professores em Serviço.

Em 2009, ainda junto ao Departamento de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação, deu-se continuidade ao desenvolvimento do projeto de FCPS com a participação de 20 CEMEI, 05 escolas municipais de Educação Infantil e a Emabem.

Neste ano, o trabalho de pesquisa de formação assumiu como eixos norteadores: 1. Projetos Escolares de Formação Continuada de Professores em Serviço; 2. Formação de Formadores: A gestão escolar da Formação Continuada de Professores em Serviço; 3. Formação dos membros do Núcleo de Formação Continuada de Professores em Serviço do Departamento de Formação Continuada da Secretaria de Educação.

Estes eixos foram desenvolvidos entendendo-se, metodologicamente, que a construção de dados permite a construção permanente de novos conhecimentos, neste caso pelos participantes nos Projetos Institucionais de Formação Continuada de Professores em Serviço – CEMEI

e Escolas de Uberaba (MG), a partir de levantamentos de informações individuais e coletivas entre eles mesmos, em um processo de *pesquisa-formação*, em que a sistematização dos dados e a elaboração de textos individuais e coletivos viabilizaram a formação de gestores, para que eles, mediante metodologias de pesquisa coletiva, vivenciadas nos encontros (quinzenais), planejassem e desenvolvessem projetos institucionais junto a seus coletivos.

O processo de *pesquisa-formação*<sup>3</sup> e a construção dos coletivos institucionais implicaram inúmeras variáveis, entretanto, no intuito de socializá-lo apresenta-se aqui, de forma resumida, algumas atividades desenvolvidas:

Construção de um contexto de aproximação ao outro, de tal forma que se constituam espaços e situações de encontro das pessoas com o coletivo e se viabilizem novas relações intersubjetivas, a partir da ênfase na afetividade.

Expressão individual escrita — “Quem sou eu” questão que se constitui numa reflexão de si mesmo, mas dentro do coletivo. São enunciados sonhos, história de vida, desejos, interesses, características pessoais para mediante este autoconhecimento se preparar para se reconhecer intencionalmente dentro do coletivo, conhecer o outro e conhecer o coletivo.

Expressão individual escrita sobre sonhos, pensamentos e outros assuntos específicos do contexto, neste caso a instituição escolar como espaço do exercício profissional docente. Essa expressão espontânea contendo o conhecimento comum, sobre o mais importante ou urgente a ser estudado no processo de formação continuada, subsidia a construção dos conteúdos de formação.

Priorização individual desses sonhos, pensamentos e/ou outros assuntos o que implica observá-los em suas relações globais e específicas para compreendê-los e explicá-los.

Socialização de seus pensamentos (conhecimentos cotidianos) em pequenos grupos, com o intuito de explicá-los para o outro e

---

<sup>3</sup>Conforme Alvarado Prada (2006, 2009), entende-se que, mediante a pesquisa coletiva se desenvolve um processo de formação dos participantes e vice-versa. A formação é desenvolvida mediante pesquisa com e pelos participantes.

compreender as explicações do outro, sua leitura, sua interpretação para chegar, mediante confronto e priorização de ideias, a consensos<sup>4</sup> ou acordos de conhecimento comum nos grupos.

- Socialização dos acordos grupais no coletivo todo, de tal forma que sejam criadas redes que viabilizadoras da interação de cada pessoa com todos os outros para elaboração de consensos que, em termos de processo de pesquisa constituem o levantamento de dados.
- Sistematização dos dados e informações, mediante textos escritos<sup>5</sup> para registrar os consensos do coletivo, elaborados com a colaboração de pesquisadores.
- Devolução dos dados aos participantes para leitura, análise e correção individual e coletiva dos textos como meio de construção permanente dos dados da pesquisa-formação.
- Construção do objeto que oriente a pesquisa-formação de cada instituição.
- Elaboração dos projetos para o desenvolvimento e orientação da pesquisa-formação da FCPS em cada instituição.
- Reuniões periódicas dos coletivos escolares em seu próprio contexto para o desenvolvimento dos projetos institucionais, em alguns momentos com a colaboração direta dos formadores da Semec.
- Construção contínua dos projetos institucionais e o geral das instituições participantes, mediante encontros permanentes, eventos acadêmicos (seminários, oficinas, apresentações de experiências etc.) para construir dados (sua sistematização e análise). Esta construção implica atividades contínuas de leitura do cotidiano e dos conhecimentos universalmente sistematizados para confrontá-los.

---

5 No sentido de HABERMAS (2001) há lugar para os acordos, levando em conta as diferenças.

6 Estas sistematizações e todo o processo de pesquisa formação ficam registrados nas **memórias** que são textos escritos cujo sentido, significado e forma de elaboração vai sendo construído pelo próprio coletivo no decorrer da pesquisa-formação. Em cada reunião do coletivo, as memórias da reunião anterior são apresentadas por um grupo e são atribuídas a elas características, conforme o coletivo entende que elas deveram ser construídas.

- Formação dos formadores de professores, neste caso a equipe da Semec, Depto de FC encarregada do projeto FCPS, para esta equipe orientar o desenvolvimento do projeto no nível de cada instituição e o geral do município como um todo. Esta atividade implica a fundamentação teórico-metodológica e política da equipe gestora do projeto em nome da Semec e, também, executora das políticas educacionais, sejam municipais ou de níveis superiores.

Todas as atividades foram orientadas no sentido de valorizar os saberes dos participantes, o *“conhecimento da experiência feita”* conforme Paulo Freire (1996); refletir sobre seu cotidiano; desenvolver autonomia, individual e coletiva; aumentar a auto-estima; incrementar as diversas relações entre eles, e com os conhecimentos; criar espaços de estudo, diálogo, troca de experiências; formar uma atitude crítica sobre o conhecimento “universalmente sistematizado” e transmitido de diversas formas; assumir uma atitude crítica com os conhecimentos do próprio cotidiano; viabilizar sua fala e expressão de seus conhecimentos individuais e coletivos; orientar sem fornecer receitas; incentivar a construção de soluções para “situações” do cotidiano de seu trabalho; e, em síntese, construir coletivos institucionais que elaborem e desenvolvam, mediante processos de *pesquisa-formação* – projetos de FCPS em cada unidade escolar e, em decorrência disso, construir o alicerce para desenvolvimento de uma cultura municipal de Formação Continuada de Professores que viabilize uma política municipal a respeito da questão.

### **Para uma política de Formação Continuada de Professores em Serviço**

Uma política pública precisa atender aos “sonhos” — necessidades da população, e contribuir para resolver *situações-problema* da sociedade, em geral, e de coletivos como os docentes. E, mais especificamente, de instituições como a escola. Precisa constituir-se em uma interpretação desses “sonhos” que contêm os interesses e necessidades de cada pessoa e dos coletivos. Uma interpretação política requer concepções e práticas que atendam ao coletivo social. No caso de uma política pública de Formação Continuada de Professores se requer clareza sobre concepções de professor e de formação que a sustentam.

A implementação das atuais políticas referem-se à valorização do professores como se fosse uma dádiva, um favor ou assistencialismo – para pessoas de baixo salário terem abono de X% por cursos de formação e não como questões sócio-econômicas e de formação, pensadas para toda a categoria dos professores e a sociedade que precisa de educação. Para tanto, é necessário que os professores e todos os setores relacionados com a educação contribuam, explicitando suas necessidades e interesses mediante propostas que permitam transformar as *situações-problema*.

E, nesse sentido, essas contribuições precisam ser observadas no fazer e o pensar coletivo dos profissionais da educação de tal forma que estes tenham consciência das políticas e das concepções por elas assumidas. E isso só é válido se, assim, estes profissionais estiverem intencionalmente construindo conhecimentos sobre tais políticas.

Essa é uma diferença entre “capacitação”, “treinamento”, “reciclagem”, “aprimoramento” e outras denominações relacionadas à formação continuada de professores ao serem confrontadas com a concepção de FCPS, para a qual aqui se propõem, ao longo do texto, elementos de uma política de Formação Continuada de Professores, elaborados a partir do pensamento dos professores, com o intuito de que eles não se convertam em executores de planos e projetos (estratégias) que não atendem às suas necessidades, não entendem e não querem implementar, até por saber que, em pouco tempo, não vão ter continuidade, mesmo sem se ter feito uma avaliação séria sobre os resultados.

A formação continuada de professores tem a ver com três dimensões: o ser, o fazer e o pensar. Assim, para desenvolver a formação são necessários *tempos, espaços e meios* que viabilizem, aos professores, o confronto de seus conhecimentos com os outros e com os conhecimentos universalmente sistematizados. Portanto, uma política de FCPS precisa criar esses meios mediante a constituição de espaços coletivos, porém tem-se observado que o principal problema para desenvolver a Formação Continuada de Professores é o *tempo* em que esta se realiza, dentro ou fora do horário de trabalho, com duração de 10, 30, 300 horas, durante finais de semana, ao longo de semanas ou meses, mas sem uma real continuidade.

Outra observação, quanto aos tipos de formação mostra que, em

sua maioria, são realizadas por meio de palestras, cursos curtos, oficinas, “projetos pedagógicos” que normalmente não tem continuidade durante o ano escolar e muito menos durante vários anos. Raramente são desenvolvidos projetos de pesquisa. Também observa-se que o local de realização da formação é geralmente a universidade ou locais fora das escolas, com exceção dos encontros de FCPS, desenvolvidos no próprio local de trabalho dos participantes, ou seja, a escola.

Os professores são mediadores no processo de aprendizagem, com as crianças, por isso entende-se que precisam ser formados para serem mediadores no e para o processo coletivo de construção de conhecimentos de maneira que contribuam para a proposição e desenvolvimento das políticas a que estamos fazendo referência.

As experiências, o caráter de adulto, a maturidade, o interesse por aprender são fundamentos para a aprendizagem dos professores. E, nesse sentido, entende-se que a Formação Continuada de Professores em Serviço é uma formação que se faz com os outros, ou seja coletiva, a partir das necessidades da escola onde os processos de aprendizagem estão relacionados a elementos como: o tempo, o trabalho e o espaço.

É na maneira como se relacionam estes elementos que se fundamenta a constituição dos coletivos institucionais. Visto que a formação que acontece no espaço escolar, para aprendizagem de sua prática, é um processo social que demanda tempo de maturidade, ou seja, é um processo que demanda investimentos.

Essas concepções, referidas a uma política de Formação Continuada de Professores em Serviço, confirmam que a escola é um espaço coletivo de formação de professores, em que intervêm inúmeras variáveis na construção do coletivo e na compreensão e prática da construção coletiva das propostas políticas a partir dos interesses, necessidades, ideias e concepções teóricas e ideológicas que inter-atuam no cotidiano escolar, em que os professores vivenciam necessidades, anseios, desejos e dificuldades que precisam ser superadas e/ou possibilitadas sua transformação.

### **Considerações provisórias**

Os dados e concepções teórico-metodológicas continuam sendo

construídos, mas já é possível identificar alguns elementos, especialmente os que se referem às dificuldades levantadas pelos participantes em relação ao desenvolvimento, na unidade escolar, do projeto institucional de formação continuada de professores em serviço.

Observa-se que os coletivos escolares têm elaborado concepções relativas à formação continuada, à formação continuada de professores em serviço, à constituição do coletivo e, nestas concepções a questão *tempo* tem sido apontada como sendo dificuldade, limite e/ou possibilidade para o desenvolvimento de um projeto de FCPS que contemple a participação do coletivo, visto que tem-se observado que é excessiva carga horária que os professores precisam assumir para se sustentar, pois precisam trabalhar até três turnos e/ou em várias escolas, o que tem dificultado às próprias instituições a organização do espaço/tempo para a formação continuada de seu coletivo escolar.

A maioria das escolas tem construído dados relacionados à caracterização dos professores de cada instituição. Esses dados têm sido socializados entre as instituições e fazem parte de um texto consolidado das escolas municipais de Uberaba que denominamos proposta elaborada coletivamente e apresentada à Secretaria de Educação Municipal de Uberaba, para ser validado como política municipal. (COLETIVO DE GESTORES E PROFESSORES – escolas e CEMEI de Uberaba, 2005).

Os dados têm permitido constatar que os coletivos escolares de docentes desejam mais tempo para atividades de formação continuada, baseados em vários fundamentos: o acúmulo de atividades que os profissionais da educação têm na escola; a falta de espaços de tempo comum para todo o coletivo se reunir; o direito legal para formação, que apesar de ser remunerado, torna difícil o envolvimento de todos os professores, devido, principalmente, aos que tem horários de trabalho em várias escolas.

Diante disso, entendemos que qualquer proposta de formação continuada em serviço precisa passar por um consenso escolar e municipal representado em um ato político que garanta e viabilize, legalmente, as condições de tempo e remuneração para essa formação.

Os dados e a consequente discussão deles têm promovido, nas equipes escolares, a reflexão sobre como organizar esse tempo, propondo novas formas de gestão e construindo novas relações que possi-



bilibem a superação das dificuldades, promovendo as mudanças desejadas na realidade do cotidiano escolar.

Diante dos dados construídos, pode-se afirmar que um dos principais obstáculos para a construção de políticas educacionais e de FCP, que realmente promovam mudanças, é a falta de formação política dos cidadãos, tanto professores como de outros setores da sociedade.

A participação na construção de políticas por parte da sociedade e por parte dos professores, em especial, é escassa. Embora existam formulações relacionadas ao dever de participar, ou então de reclamações relacionadas ao fato de as políticas não atenderem os interesses e necessidades destes profissionais e da educação em geral, as aprendi-zagens de e para participar são mínimas.

Os escassos conhecimentos, atitudes e práticas de trabalho coletivo nas escolas e as práticas e atitudes autoritárias das estruturas de poder dificultam a construção de políticas de formação continuada de professores a partir das concepções, práticas e interesses deles.

As próprias políticas, no cotidiano da formação continuada de professores, podem ser as dificultadoras para os professores, da construção e desenvolvimento de políticas que realmente transformem tanto a educação como a FCPS. Visto que tais políticas, embora prevejam a participação dos professores, em sua implementação a dificultam, já que muitos cursos e atividades são decididos pelos interesses de estruturas de poder como as instituições formadoras, os formadores, governantes e/ou instituições que implementam projetos e ações políticas ocasionais.

Concepções e práticas pedagógicas e de pesquisa fundamentados no chamado rigor “científico” ou em procedimentos estatísticos impõem ações, cuja execução é chamada de participação, porém os professores são apenas executores, muitas vezes a desgosto, já que pouco ou nada podem mudar nos procedimentos que não atendem aos seus interesses. Enfim são “passados” conteúdos de submissão de seus saberes aos chamados “científicos”, seus saberes não são valorizados, mesmo quando são realizados processos de formação dentro das concepções e políticas de valorização do magistério.

Existem todas essas dificuldades, mas também observa-se a existência de projetos nos quais as ações quixotescas de alguns profes-

res ou coletivos estão fazendo caminhos para desenvolver processos que contribuam na construção de uma cultura da participação política e uma nova cultura de Formação Continuada de Professores. Entretanto, essas ações podem se constituir num processo de exploração dos profissionais da educação, e ainda mais das professoras (responsáveis de fato pelas labores familiares) porquanto esses projetos implicam um período de trabalho a mais durante o dia ou então na diminuição de seu já pouco tempo de descanso, no período contrário, nos fins de semana ou nas férias. Além de, na maioria das vezes, terem elas que fi nanciar suas despesas para participar do projeto.

Neste momento de nossas pesquisas, e da realidade humana e educativa, estamos com a compreensão de que a Formação Continuada de Professores e especificamente em Serviço, sendo um direito dos profissionais da Educação e tendo eles experiências de que esta não acontece de forma satisfatória, é necessário constituí-la em um objeto de estudo por eles mesmos e em um objetivo de luta, tanto dos docentes como da sociedade, para a superação das atuais limitações políticas e de conhecimentos a respeito dessa formação.

## Referências

ALVARADO PRADA, L. E. Formação continuada de professores em serviço: formação de formadores. In: Monteiro, F & Muller, M. L. (Org.). *Profissionais da Educação, políticas, formação e pesquisa*. Cuiabá: EDUFMT, 2006b. p. 75-89.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Formación de Profesores en América Latina: Diversos Contextos Socio-Políticos*. Bogotá: Ediciones Antropos Ltda, 2003.

\_\_\_\_\_. Curso: *Gestão Escolar da Formação Continuada de Professores em Serviço 4*. Uberaba, 2008.

\_\_\_\_\_. Curso: *Gestão Escolar da Formação Continuada de Professores em Serviço*. Uberaba, 2005.

\_\_\_\_\_. *Formação Continuada de Professores em Serviço na Escola*

*Municipal Anísio Teixeira – Uberaba: Elementos Teóricos – Metodológico-cos.* Universidade de Uberaba, 2002.

ALVARADO PRADA, L. E. *Formação participativa de docentes em serviço.* Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

\_\_\_\_\_. *Investigación colectiva: aproximaciones teórico – metodológico-cas.* Estudios Pedagógicos. XXXIV, n. 1, 2008. Valdivia. Disponível em: <[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S07187052008000100009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S07187052008000100009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 18 out. 2009.

OLIVEIRA, V. F, FREITAS C. A. Políticas, Concepções e Ações de Formação Continuada de Professores. In: *V SIMPÓSIO INTERNACIONAL: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente.* UFU, 2009.

\_\_\_\_\_. Pesquisa Coletiva na Formação de Professores. In: *Revista de Educação Pública.* v. 15, n. 28. Cuiabá: 2006a. p. 101-118.

\_\_\_\_\_. Proposta para implantação do programa de Pós-Graduação, *Mestrado em Educação: Formação de Professores.* Uberaba: Uniube, 2003.

\_\_\_\_\_. The School as a Totality in the Continuous Formation of Teachers In: *Nouveaux Espaces de Développement Professionnel.* Sherbrooke: Editora Sherbrooke, 2001.

COLETIVO DE GESTORES E PROFESSORES – ESCOLAS E CEMEI DE UBERABA. *Proposta de Formação Continuada de Professores em Serviço das Escolas Municipais de Uberaba.* UNIVERSIDADE DE UBERABA – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE UBERABA – MG. Uberaba, 2005.

EZPELETA, J. & ROCKWELL, E. *Pesquisa participante.* São Paulo, SP: Cortez, 1986.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa,* Rio de Janeiro: Paz e terra, 1996.

FREITAS, C.A, ALVARADO-PRADA, L. E. *Construção de dados sobre formação continuada de professores: sistematização e referencial teóri-co-metodológico*. Relatório de pesquisa. Uberaba, 2008.

FREITAS, T. *Relatório de pesquisa*. UNIUBE. Uberaba, 2008.

HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa, I: racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus Humanidades, 2001.

MINAYO, M. C. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde*. 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

OLIVEIRA, Valéria de Freitas. *A escola, espaço coletivo de formação continuada de professores em serviço: limites e possibilidades*. Universidade de Uberaba, 2006.

PETRAGLIA, Isabel Cristina. *Edgar Morin: A educação e a complexidade do ser e do saber*. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROSA, M. Renilda. *O papel do diretor na escola cidadã*. 223 f. Dissertação de Mestrado em educação – Faculdade de Educação, Universidade de Uberaba – UNIUBE, Uberaba, 2004.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERABA - DEPARTAMENTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA. *Sub-projeto: Formação Conti-nuada de Professores em Serviço*. Uberaba, 2007.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

UBERABA. *Lei Complementar n. 133, de 25 de dezembro de 1998*. Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Municipal de Uberaba. LEX Informativo Municipal, 1998.

UNIVERSIDADE DE UBERABA – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE

Concepções e políticas de formação continuada de professores: sua construção  
*Luis Eduardo Alvarado Prada, Valéria de Freitas Oliveira*

---

UBERABA. Curso de Gestão Escolar da Formação Continuada de Professores em Serviço do Sistema Municipal de Educação de Uberaba, Uberaba, 2005.



## **A CONVERGÊNCIA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA EM UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

*Eulália Henrique Maimone<sup>1</sup>*

*Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves<sup>2</sup>*

**RESUMO:** O objetivo do presente trabalho é o de relatar uma experiência de pesquisa em formação continuada de professores, como ilustrativa da convergência de duas correntes de pensamento, uma na área da Psicologia, com a vertente histórico-cultural representada por Vigotski e seus seguidores, e outra na área da Educação, na vertente da Pedagogia histórico-crítica conforme proposta de Dermeval Saviani. Apresenta uma proposta de formação continuada de docentes em serviço baseada na pedagogia histórico-crítica, que propõe uma reflexão sobre a formação continuada de professores. A pesquisa realizada procurou buscar uma compreensão crítica dos processos de formação continuada que mais dinâmicos, mais flexíveis, gestados no “chão” da escola podem ajudar a ultrapassar os modelos prontos e estabelecidos em que uns decidem e outros são meros executores de tais decisões. Os dados analisados foram obtidos a partir da entrevista semiestruturada, feita com todas as professoras de uma escola de Ensino Fundamental de uma cidade do interior de Minas Gerais. A análise dos dados foi orientada pela perspectiva histórico-crítica, cujo ponto de partida é a prática social das professoras, problematizando-a e instrumentalizando as participantes para uma mudança na prática da avaliação, após um provável mecanismo de catarse retornando, ao final, à nova prática social. Pontos de convergência dessa perspectiva com a Psicologia histórico-cultural são

<sup>1</sup> Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Professora aposentada da UFU e colaboradora do Mestrado em Educação da Uniube.

<sup>2</sup> Mestre em Educação. Formação de Professores, Universidade de Uberaba – MG, pedagoga e especialista em psicopedagogia e alfabetização, supervisora escolar. Professora de Currículos e Programas e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Fundação Educacional de Ituiutaba – MG, Campus Fundacional da Universidade do Estado de Minas Gerais.

apontados, como o modelo de pesquisa utilizado, a ativação da zona de desenvolvimento proximal das professoras, na apropriação do conhecimento científico da área de avaliação e a mediação da aprendizagem nesse processo, conduzindo ao desenvolvimento psicológico de todos os envolvidos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores. Pedagogia histórico-crítica. Psicologia histórico-cultural.

**ABSTRACT:** The aim of this paper is to describe an experience of research in continuing education for teachers, as illustrative of the convergence of two streams of thought, one in psychology, the historical and cultural aspect, represented by Vygotsky and his followers, and another area of Education, the aspect of historical-critical pedagogy, as proposed by Dermeval Saviani. This paper presents a proposal of continuous education of teachers in service based on the historical-critical pedagogy, which proposes a reflection on the continuing education of teachers. The research, sought to seek a critical understanding of the processes of continuing education that are more dynamic, flexible, put forth in the "floor" of the school can help to overcome the ready and set models in which some are deciders and that some others are mere executors of these decisions. Data were obtained from semi-structured interviews made with all the teachers in an elementary school in a city in Minas Gerais. Data analysis was guided by the historical-critical perspective, whose starting point is the social practice of teachers, questioning them and equipping the participants to a change in the practice of evaluation, after a probable mechanism of catharsis, returning in the end the new social practice. Points of convergence with the perspective of historical-cultural psychology are pointed out, as the research model used, the activation of the zone of proximal development of the teachers on the appropriation of knowledge in the field of evaluation and mediation in the process, leading to the psychological development of all the involved.

**KEYWORDS:** Teacher education. Historical-critical pedagogy. Historical-cultural psychology.



Muitas das reflexões trazidas para este artigo são parte da dissertação de mestrado, defendida na Universidade de Uberaba pelo programa de pós-graduação em Formação de Professores sob o título *Formação continuada de docentes em serviço: uma estratégia para a superação das práticas tradicionais de avaliação* (GONÇALVES, 2003), cuja questão norteadora era a seguinte: formam-se professores avaliadores?

Assim, convidamos os leitores a buscarem uma compreensão crítica dos processos de formação continuada que mais dinâmicos, mais flexíveis, gestados no “chão” da escola podem ajudar a ultrapassar os modelos prontos e estabelecidos em que uns decidem e outros são meros executores de tais decisões.

Justifica-se, então, conceituar formação continuada e para isso buscamos em Marin (2003, p. 46):

A formação continuada de professores deveria transformar a escola em espaço de troca e de reconstrução de novos conhecimentos. Deveria partir do pressuposto da educabilidade do ser humano, numa formação que se dá num *continuum*, em que existe um ponto que formaliza a dimensão inicial, mas não existe um ponto que possa finalizar a continuidade desse processo. Assim, a formação continuada é, em si, um espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais em que aos professores é permitido apropriarem-se dos próprios processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida.

O conceito de Marin contrapõe à prática de formação continuada, comumente instaurada em nossas escolas, secretarias de educação, as quais têm muito de simplificação e improvisação e, muitas vezes, não consideram a prática social exercida pelos(as) docentes. O que normalmente ocorre é que as propostas para formação continuada estão distanciadas da realidade, geralmente impostas aos professores e professoras a ponto de não conseguirem colocá-las em prática, por não se sentirem comprometidos com as orientações recebidas, pois estas, em grande parte, não estão adequadas ao contexto em que atuam, além de soarem como imposição causando um elevado nível de resistência à aplicação das mesmas, dessa forma, nada muda, exemplo disso são os cursos de treinamento de professores(as), cursos esses de curta du-

ração, executados geralmente por especialistas contratados como se fossem soluções adequadas para melhoria da qualidade da educação presente hoje nas salas de aula.

Pimenta (2000), ressalta que a prática mais frequente nas propostas de formação continuada têm sido a de realizar cursos de atualização dos conteúdos de ensino, pouco eficientes para alterar a prática docente e menos ainda as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática pedagógica nos seus contextos. Não colocando a prática como ponto de partida e ponto de chegada da formação, os cursos não propiciam que os(as) docentes ressignifiquem seus saberes, pela dificuldade que estes encontram no momento de fazer a transposição didática daquilo que ouviu para sua prática.

Sabemos que a qualidade na atuação profissional, em qualquer área, é hoje uma necessidade imposta pelas mudanças de paradigmas, pelo avanço tecnológico, pelas novas descobertas científicas e pela evolução dos meios de comunicação. É na formação continuada que professores e professoras poderão acompanhar o avanço dos conhecimentos universais e confrontá-los com seus saberes práticos. Devido a esse fato é cada vez mais premente a necessidade de se utilizar, como alternativa de formação de professores(as), a formação continuada em serviço que, segundo Alvarado Prada (1997, p. 89) é uma modalidade de formação que

[...] entende a pessoa como um ser humano integral, com múltiplos valores, conhecimentos, atitudes, aptidões e hábitos. Mas, tratando-se do trabalho cotidiano que exerce o profissional da educação é necessário que este seja melhorado para que desenvolva seu papel de artífice da transformação social presente e futura de seus estudantes.

O autor expressa a necessidade de uma formação para os(as) professores(as) que já se encontram trabalhando para que estes possam

[...] melhorar o seu trabalho, bem como atender às solicitações dos estudantes e da sociedade em geral, que acreditam que a educação é a solução de muitos de seus problemas. Isto não significa que a "qualificação dos docentes, seja a solução dos problemas sociais educativos,

todavia pode contribuir substancialmente na sua melhoria (PRADA, 1997, p. 93).

O desafio da formação continuada reside na necessidade de olhar o(a) professor(a) como ser humano que tem uma identidade pessoal e profissional, dar-lhe voz, concebê-lo(a) como produtor(a) de saberes. É preciso valorizá-lo(a) como sujeito capaz de produzir conhecimentos, pois o(a) professor(a) é:

[...] sujeito de um fazer docente que precisa ser respeitado em sua experiência e inteligência, em suas angústias e em seus questionamentos e, compreendido em seus estereótipos e preconceitos. Sujeito que deve ser reconhecido como desempenhando um papel central em qualquer tentativa de revitalizar a escola pois se é sujeito, é capaz de transformar a realidade em que vive. E se sujeito de um fazer, é também de um pensar e não um mero executor de tarefas impostas normativa ou acriticamente (SILVA, 1997, p. 43).

Pimenta (2002) sustenta que tomar a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma ressignificação desses saberes na formação do(a) professor(a).

A autora considera que é importante olhar a prática dos professores e professoras, porém o saber docente não é formado apenas da prática, é também nutrido pelos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Dessa forma, tais conhecimentos têm importância fundamental na formação dos docentes, pois

[...] dotam os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais e a si próprios como profissionais (PIMENTA, 2000, p. 24).

Esse foi um aspecto ressaltado neste estudo, ou seja, além de se partir da prática social exercida pelas docentes, foram buscados os conhecimentos produzidos historicamente, de forma a que as professoras participantes pudessem apropriar-se do mesmo e avançar no conhe-

cimento sobre a área, chegando mesmo a transformar suas práticas avaliativas.

Além disso, se caminhamos nessa direção, estamos considerando o processo educativo com base no conceito de humanização. Humanizar, conforme Duarte (1993), é apropriar-se dos elementos culturais necessários para formação. Para o autor, a cultura humana acumula-se nos objetos em si e na linguagem em todas as suas formas de manifestação. Assim, a apropriação subjetiva dessa realidade, seja na forma de ideias, de conhecimentos, de imagens e a criação de novas objetividades correspondentes aos desafios atuais são a base do processo de humanização. Essa é a tese defendida por Leontiev (1978), um dos seguidores de Vigotski.

Portanto, para este estudo fundamentamo-nos no conceito de humanização, priorizado pela teoria da Pedagogia histórico-crítica bem como pela da Psicologia histórico-cultural, já que ambas têm sua base filosófica na teoria materialista histórico-dialética. Constitui-se este um dos pontos de convergência entre as duas teorias, como bem mostram Longarezi e Alves (2009).

De acordo com Mazzeu (1998, p. 62), a teoria pedagógica considera especificamente a humanização do trabalho docente como “ampliação da autonomia do professor e ao mesmo tempo uma apropriação, por ele de conhecimento, habilidades e valores fundamentais da cultura existente, bem como de conhecimentos necessários para assegurar aos alunos apropriação ativa e criativa dessa cultura”.

A dimensão do trabalho coletivo é outro aspecto a ser considerado tendo em vista os processos de formação continuada. Vasconcellos (2001) afirma que cabe às instituições criarem esse espaço coletivo de discussão, diálogo e companheirismo entre os profissionais. Considera tal perspectiva decisiva na formação de professores, pelo fato de ser a escola um *locus* privilegiado onde os docentes, ao construírem propostas de ensino, têm como referencial a realidade onde atuam sem, contudo, ressaltar o autor, deixar de contemplar os conhecimentos socialmente produzidos. Assim se expressa o autor: “Negar o espaço de trabalho na escola é contribuir para o desperdício da cultura pedagógica desenvolvida”. (VASCONCELLOS, 2001, p. 149).

Sobre o coletivo da escola Vasconcellos é enfático:

O poder da mobilização das idéias é muito restrito quando desvinculado do compartilhamento [...], as relações afetivas, o companheirismo, o encontro, as trocas, a formação de grupos de estudo, a inter ajuda grupal, a construção de redes de solidariedade dentro e/ou fora do ambiente de trabalho, ajudam a fortalecer o *ânimo* e o *compromisso* (VASCONCELLOS, 2001, p. 176-177).

Uma pesquisa com essas características foi realizada por Maimone e colaboradores (2007), demonstrando ser possível obter a participação efetiva de professores, em um trabalho coletivo de formação, dentro de uma instituição de Educação Infantil. As autoras observaram que a autonomia das professoras pode ser exercitada, quando são convidadas a participarem de todo o processo, com o objetivo de atender a uma necessidade de mudança em sua prática docente. Essa forma de pesquisa foi denominada por Maimone (2006a) de pesquisa colaborativa, em que os princípios da Psicologia histórico-cultural são considerados. A autora justifica isso fazendo referência a como Vigotski (1988, 2001) agia em seus experimentos formativos, quando interagia com seus sujeitos dentro de uma postura coerente com a defesa que faz da existência da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) nos processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos. Como aprender e desenvolver acontecem durante toda a vida da pessoa, também o professor pode ter ativada a sua ZDP em um processo de formação, foi o que aconteceu na presente pesquisa e que será mostrado mais adiante.

Cortelleti, Ribeiro e Stedile (2002) consideram a formação continuada em serviço uma modalidade que valoriza o profissional oferecendo-lhe possibilidades de melhorar em seu trabalho, enquanto investe em sua experiência, permitindo a aquisição de conhecimentos científicos e práticos compartilhados.

Gasparin (2005, p. 152), por sua vez, relata uma experiência didática, em que professores e alunos puderam compartilhar a apropriação de conhecimentos científicos em situação escolar, a partir dos princípios da Pedagogia histórico-crítica e da Psicologia histórico-cultural, conforme afirma o próprio autor:

Neste trabalho, procurou-se operacionalizar as fases dessa pedagogia.

Foram buscadas na teoria psicológica histórico-cultural as bases para a elaboração dos conceitos científicos na escola. E concluiu-se que essa te-oria responde aos três grandes passos do método dialético de construção do conhecimento: prática-teoria-prática. Por isso entende-se que é viável a junção da pedagogia histórico-crítica com a Teoria Histórico-cultural na realidade de sala de aula.

No presente trabalho, também seguindo os mesmos três passos referidos acima, foi possível proceder à formação continuada de quinze professoras de uma escola de Ensino Fundamental particular, de uma cidade do interior de Minas Gerais, preocupados com o processo de avaliação escolar. Encontramos, então, outro ponto de convergência entre a teoria psicológica e a teoria pedagógica neste texto consideradas.

Para proceder à pesquisa utilizamos como instrumento a entrevista, a partir da qual pudemos conhecer melhor a prática das professoras e, conforme nos coloca Mazzeu (1998), a prática social deve ser o ponto de partida de todo o processo que se deseja conhecer, pois se configura no meio pelo qual os seres humanos tomam parte, ora produzindo, ora reproduzindo conhecimentos e estabelecendo relações sociais que permitem sua existência. Mas tal prática, segundo o autor, ao ser vivenciada pelo sujeito ao longo de sua vida, sofre interferências de relações contraditórias ocorridas entre os aspectos cotidianos e não-cotidianos e também entre as experiências que o sujeito tem e os saberes históricos e sociais acumulados pela sociedade.

Para Mazzeu (1998), são essas relações contraditórias que se percebidas e questionadas permitem ao ser humano melhorar aquilo que faz. Nesse sentido, em se tratando de um processo de formação continuada de professores, é fundamental conhecer a prática social das professoras e ajudá-las, se necessário, a vislumbrar novos saberes e novas práticas.

Os resultados encontrados a partir da conversa inicial, configuraram-se como problemas a serem enfrentados no processo de formação continuada das docentes, ou seja, é a *problematização* colocada por Mazzeu (1998), como momento de identificação das principais necessidades da prática cotidiana colocadas pela prática social. Trata-se, segundo Saviani (1991: 80), “de detectar que questões precisam ser

resolvidas no âmbito da prática social, e em consequência, que conhecimento é necessário dominar para que essas questões sejam resolvidas”. Esse é um momento em que a zona de desenvolvimento proximal do professor é ativada, ou seja, quando o mesmo começa a se questionar, quanto à sua prática, buscando apoio no conhecimento científico com assistência de um profissional da área, no caso a pesquisadora de campo. Identificamos neste trabalho mais um ponto de convergência entre as duas teorias, uma vez que ao colocar em dúvida a sua prática o professor está pronto a buscar respostas, que o impulsionam a dar um salto qualitativo na sua aprendizagem e, em consequência, no seu desenvolvimento cognitivo. Vigotski (2001) mostra esse movimento, indicando que a aprendizagem precede o desenvolvimento e a distância percorrida pelo aprendiz, entre o nível de desenvolvimento anterior e o próximo desenvolvimento, recebeu o nome de zona de desenvolvimento proximal, ou zona do próximo desenvolvimento, uma vez que essa zona é criada a cada vez que uma problematização dessa natureza ocorre. Como o autor refere-se a termos como distância e zona, a ZDP tem sido interpretada como um lugar, uma fase, e não como um movimento que pode ocorrer muitas vezes durante um curto ou longo período de tempo. Se o aprendiz recebe a assistência de outra pessoa, que já passou por situação semelhante e pode ajudá-lo, mais rápido ele passará ao próximo desenvolvimento.

Foram as seguintes situações problemáticas detectadas: I) concepções de avaliação e referenciais teóricos poucos consistentes; II) impedimentos de mudança na avaliação; III) avaliação baseada em provas; IV) percepções acerca da prova e da nota fundadas em atitudes inadequadas frente ao erro; V) ausência de perspectivas de mudanças na avaliação.

Ativada dessa forma a zona de desenvolvimento proximal das professoras participantes, iniciamos um grupo de estudos na própria escola, com todas as professoras do Ensino Fundamental. Estávamos certas de que não deveríamos apenas refletir sobre as necessidades que se emergiram da prática social, mas, conforme Mazzeu (1998), deveríamos romper com a forma cotidiana de apropriação de conhecimentos — como simples informação — e estabelecer uma relação consciente — sujeito/conhecimento — para que pudéssemos apreendê-lo. Isso

porque, segundo nos alertava Larossa (2002, p. 22), apenas com a informação nada nos acontece, nada nos toca, a informação apenas pas-sa com tamanha ligeireza, que não conseguimos sentir o que passa e para apreender alguma coisa o sujeito precisa sentir essa informação sendo transformada em conhecimento e este podendo transformar o sujeito. Esse é o sentido do conhecimento.

Assim, para dar sentido ao conhecimento a professora buscou aqueles conhecimentos historicamente acumulados, selecionando e questionando-os como possibilidade para resolver impasses de sua prática. Estratégia essa que lhe daria condições de perceber que tais conhecimentos são instrumentos necessários para que, como profissional, seja cada vez mais autônoma e capaz de fazer escolhas e tomar decisões.

Por outro lado, por ser um trabalho que envolvia as pessoas, aproximando-as pelos laços afetivos que estabelecem, pelos resultados que produzem, pelas mudanças que provocam, não se desconsiderou no grupo de estudos o estabelecimento de um “[...] rigor acadêmico, que mantivesse as reais dimensões do objeto de estudo e a produção efetiva de conhecimento científico relacionadas à realidade histórica concreta.” (GIESTA, 2001, p. 19).

Esse caminho passa pela reflexão sobre os problemas e necessidades de uma prática que pretende assegurar o sucesso escolar, procurando, ao mesmo tempo, propor procedimentos, materiais didáticos e textos de fundamentação teórica, que respondam às necessidades dessas professoras e que não se baseiem em condições idealizadas de trabalho, mas sim em condições reais e concretas. Supúnhamos que tudo isso só seria possível quando trabalhado de modo sistemático e constante, possibilitando à professora incorporar novos conhecimentos sociais e culturalmente produzidos e que isso fosse irreversível ao seu pensamento e à sua ação, passando a fazer parte dela, transformando-a.

Em se tratando de um estudo que articula a prática avaliativa da escola com uma proposta de redimensionamento da mesma, tivemos a participação voluntária e democrática de todas as professoras. Este foi o princípio básico que regeu os encontros do grupo, pois a participação voluntária e democrática, quando respeitada, pode produzir resultado positivo. Por isso, desde o início, tivemos o cuidado de explicar às



professoras que só teríamos bons resultados se todas se sentissem à vontade para participar do processo: imposições e pressões, geralmente são entraves para o desenvolvimento de qualquer trabalho. Assim fizemos e isso deu grande credibilidade ao processo. Esse momento de convencimento mostra um modelo de pesquisa, em que os participantes são chamados a construir conhecimentos junto com os pesquisadores, em uma relação sujeito-sujeito e não mais sujeito-objeto, como ocorria em experimentos tradicionais (MAIMONE, 2006b).

Dessa forma, procuramos, desde o início, estabelecer com as professoras uma relação de respeito, olhando-as como educadoras comprometidas com uma educação humanizadora e transformadora, mas com a convicção de que qualquer processo de mudança representa um longo caminho a ser percorrido.

Ao iniciar o trabalho no grupo de estudos, o exercício do questionamento e a busca da transformação do processo de formação foi o primeiro empreendimento. Não quisemos, em momento algum, fazer o papel de instrutores às professoras. Nos posicionamos durante todo o processo, como mediadora entre as professoras e os conhecimentos científicos disponíveis na área, a fim de que outros fossem construídos por todas nós.

No início, não foi fácil, pelo fato de o processo de formação vivido pelas professoras, até então, pautar-se no modelo “transmissão-recepção” de conhecimentos e esse é um sério problema da formação de professores, os quais foram acostumados, em sua formação, muito mais a receber conhecimentos que criá-los.

Cuidamos para que as atividades desenvolvidas envolvessem todas as professoras para que se sentissem, desde o início, mobilizadas a exporem seus conhecimentos, tanto teóricos como práticos. No entanto, algumas dificuldades surgiram: as professoras pareciam ávidas pelos conhecimentos que a pesquisadora lhes traria, possivelmente pela tradição de formação de professores da qual eram participantes. Elas não se viam detentoras de saberes, principalmente dos saberes práticos. Um exemplo disso foi a reação demonstrada por elas quando lhes foi mostrado que já exerciam algumas práticas próximas das orientações atuais para a avaliação da aprendizagem, como: a observação de atitudes e de comportamentos das crianças, bem como das aprendizagens e dificul-

dades destas. Apresentaram resistência inicial para compreender que aquilo que faziam no dia a dia da escola era parte de um saber construído, à medida que exerciam a docência, ainda que não fossem contemplados por elas como um saber real, pois eram apenas automatismos.

Esse foi um importante exercício no processo de formação, como pode ser observado no que as professoras manifestaram:

Há realmente, necessidade de estudarmos. Se não estivéssemos aqui estudando, eu nunca compreenderia isso e continuaria trabalhando sem pensar que o meu fazer pode me trazer conhecimentos também.

Acho que nos falta clareza sobre muita coisa. Nós não aprendemos isso. Aprendemos que os conhecimentos podem ser construídos por nós, mas não enxergamos isso, não enxergamos que nós os construímos.

Essas verbalizações focalizam o valor da reflexão sobre a prática, é o que mostra Pereira (2000), ao salientar que os professores só poderão transformar o processo ensino/aprendizagem, caso se percebam como detentores de saberes e se refletirem sobre sua prática pedagógica. Dessa forma poderão, segundo o autor, construir caminhos na troca de informações com seus pares, colaborando com seu próprio processo de formação.

Também, conforme aponta Tardif (2000), ver a prática profissional como produtora de conhecimentos propõe uma volta à realidade, isto é, centrar nos estudos dos saberes práticos é centrar em seu contexto real, em situações concretas de ação.

Assim, considerando que os saberes profissionais da ação são incorporados ao processo do fazer docente, os encontros do grupo de estudos sucederam-se em busca do reconhecimento desses saberes, como fonte produtora de novas práticas e compreensão, pelas docentes, de que são possuidoras de inúmeros saberes.

Uma das atividades desenvolvidas com as professoras foi uma dinâmica<sup>3</sup> em que, a partir de pequenos grupos, pudéssemos refletir e

---

<sup>3</sup> Esse tipo de dinâmica foi baseada em dinâmicas desenvolvidas no Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, ao início de cada nova turma, pelo Prof. Dr. Luis Eduardo Alvarado Prada, no período compreendido entre 1999 e 2008.

ilustrar com gravuras as nossas concepções de escola, aluno, avaliação. Tal atividade partiu de alguns questionamentos: Que escola queremos? Que tipo de alunos(as) queremos formar? Qual tipo de avaliação queremos praticar?

Fazer esses questionamentos implicou uma tentativa de destacar a dimensão sociopolítica da prática pedagógica das professoras, discutida por Marcondes (apud ROSA e SOUZA, 2002), cujo sentido é ampliar a visão estreita e, muitas vezes, puramente técnica que se tem do processo ensino/aprendizagem.

Os grupos discutiram e chegaram às seguintes respostas:

#### *Grupo 1: Nossa concepção de escola*

A nossa concepção de escola aqui representada (mostrando o cartaz) é em primeiro lugar de uma escola viva. A escola deve passar para seus alunos, em seu contexto, que é viva. Uma escola viva é aquela que está em movimento, buscando inovar, criar, acolher o aluno para a partir daí, trazer-lhe os conhecimentos que devem também ser vivos e significativos para os alunos. A escola tem que ser criativa, dinâmica, unida, aberta, iluminada e acima de tudo ousada, deve também provocar mudanças na vida das pessoas que ali estão, por meio do ensino também dinâmico e vivo que deve oferecer. Com um ensino assim, a aprendizagem se dará significativamente.

#### *Grupo 2: Nossa concepção de aluno*

Uma escola viva, provavelmente terá um aluno também vivo e, um aluno vivo é aquele que é feliz, entusiasmado com a escola, que gosta de aprender, que constrói seu conhecimento. O aluno deve ser alguém que participa da vida da escola, que sabe trabalhar em grupo, que sabe se relacionar. A escola deve proporcionar tudo isso ao aluno para que este possa construir conhecimentos que lhe serão úteis no seu dia a dia, na sua vida dentro e fora da escola.

#### *Grupo 3: Nossa concepção de avaliação*

A avaliação para uma escola e um aluno descritos aqui, só pode ser uma avaliação acolhedora, diagnóstica, contínua, uma avaliação em que ninguém fi que de fora, uma avaliação que transforma, que é inovadora, que

promove o crescimento do aluno, sem dor, sem sofrimento, sem tortura. Uma avaliação que não seja pautada em julgamentos, mas que seja mais uma forma de aprendizagem.

Como podemos ver, as professoras detêm um emaranhado de sa-beres que as mesmas não percebem e isso se comprova com o depoimento de algumas delas:

- É muito bom a gente poder expressar aquilo que pensa, torna-se algo vivo para nós.
- Esse é um momento especial que deveria acontecer com mais frequência, por essa forma de trabalho vemos o sentido daquilo que queremos e daquilo que fazemos.
- Acho que quando falamos a coisa fica real, e aí o compromisso aumenta.

É possível constatar que as professoras praticam pouco o exercício da reflexão. São raras, ainda, no meio educacional as situações de reflexividade e essa falta impede tomadas de decisões coerentes e criação de alternativas mais adequadas para as situações educativas. E sabemos que trabalhar sem fazer reflexões pode constituir-se numa prática ativista, espontaneísta. Além disso, ao expor o pensamento, ao mesmo tempo em que significa risco e vulnerabilidade, pelo fato de “ex-por” (LARROSA, 2002), fornece sentido à própria experiência, ao pró-prio saber.

Nos encontros que se sucederam, o exercício da reflexão foi ainda a estratégia utilizada. Sentimos nesse momento que conseguimos sensibilizar as professoras sobre a importância da reflexão no contexto escolar, e o mais importante foram as atividades de formação estarem se alicerçando no coletivo da escola e em conhecimentos historicamente produzidos trazidos para os encontros. Percebíamos claramente que as necessidades formativas das professoras construía-se em parce-rias, no diálogo umas com as outras. É certo que ouvindo e prestando atenção nas razões do outro podemos aprender muito e esse era um fato real que estávamos vivendo. Vigotski (2001) também acreditava que o conhecimento é sempre construído na inter-relação das pessoas e podemos, assim, considerar esse trabalho coletivo como outro ponto

de convergência entre as teorias pedagógica e psicológica neste artigo destacadas.

Essa é uma proposição discutida por Pimenta (2000), considerada no presente estudo: olhar o “outro” para se construir o “eu” pessoal e profissional. Tal procedimento foi imprescindível nesse processo de formação continuada: o compartilhar de ideias, o companheirismo, a solidariedade, a ajuda mútua e o clima democrático foram aspectos que fortaleceram o ânimo e o compromisso de todas, consigo mesmas, enquanto profissionais, e com as colegas de trabalho.

Percebemos um clima de harmonia entre as professoras e a abertura para o novo, numa demonstração de que existem escolas que reagem contra o imobilismo, criando espaços para refletir sobre suas práticas na tentativa de aperfeiçoá-las, instituindo trabalhos diferenciados.

Em publicação anterior as autoras chamam a atenção para os dois processos que se juntam neste estudo: o reconhecimento dos saberes teóricos e práticos das professoras participantes da pesquisa e a valorização do espaço escolar como espaço de formação (GONÇALVES e MAIMONE, 2008). O primeiro já foi discutido neste texto e o mais relevante foi terem as docentes tomado consciência de que são possuidoras de saberes importantes sobre sua prática; o segundo também não lhes era tão visível. Sempre que se reuniam, tratavam de assuntos cotidianos, mas nada tão intenso e profundo como fazíamos agora. Nas dinâmicas utilizadas durante os encontros o grupo de trabalho nunca era o mesmo, para que pudessem intensificar as relações, conhecer bem cada colega de trabalho, sua prática, aquilo que pensava, fazia, sentia, pois a operacionalização de um processo de formação requer tempo para olhar o outro, sentir a experiência do outro e só assim aprender com ele.

E foi nesse clima de confiança que o processo de formação continuada proposto transcorreu. Não poderíamos perder de vista esta conquista do grupo. Foi uma conquista, pois constatamos nas entrevistas que as professoras, ao discutirem sobre o processo de avaliação, faziam-no apenas com os pares da mesma série, o que não deixa de ser uma troca, mas bem menos intensa que a vivenciada naquele momento pelo grupo de estudos, o qual redimensionou o caráter quase solitário da ação docente.

Esse não foi um processo estabelecido logo no início dos encontros do grupo de estudos. Os primeiros encontros foram marcados por poucas falas das professoras, apenas aquelas mais extrovertidas falavam mais, as outras, em seu silêncio, pareciam querer primeiro conhecer “o chão onde estavam pisando”. Apesar de não haver ninguém estranho para o grupo nem mesmo a pesquisadora de campo, algumas professoras no início pouco participaram. “Creditamos esse fato aos mais variados motivos: a dificuldade de se expressar em um grupo maior, timidez, insegurança, pouco conhecimento e entendimento conceitual sobre os temas discutidos” (GONÇALVES e MAIMONE, 2008, p. 60). Enfim, a constituição de um grupo exige tempo, bem como o avanço no entendimento do conhecimento científico produzido sobre avaliação da aprendizagem e a reflexão sobre como agir em nossa realidade. Passamos todo o ano letivo com essas atividades de formação. Aos poucos, foram quebrando as barreiras do distanciamento levando à constituição de uma relação de conforto e intimidade entre nós, gestando-se ali uma nova identidade grupal, graças ao vínculo de parceria e confiança constituído no processo. E o mais importante foi descobrirmos nossas reais concepções e também as das colegas de grupo sobre o nosso papel de educadoras, a importância de uma proposta de avaliação coerente com nossas concepções de aluno, escola e educação. Foi essa conscientização, esse processo catártico, que nos encaminhou para uma nova prática social em que a avaliação da escola mudou, mudando também toda a prática docente, completando-se o terceiro grande passo do método dialético de construção do conhecimento.

Concluindo, vale lembrar que esse processo não para, uma vez que a nova prática social docente no momento em que encontrar um impasse vai criar outras necessidades e o processo todo se inicia a partir da problematização agora dessa prática. Como bem exemplificam Aguiar e Soares (2008, p. 226), “ao ser transferido para uma nova escola, onde a proposta pedagógica, os alunos e os colegas de trabalho são diferentes em relação à escola antiga, um professor pode passar por um processo de construção de novas necessidades”.

Quanto à questão colocada pela pesquisa: *formam-se professores avaliadores?* A resposta é positiva, ou seja, o professor pode ser formado também para ser um avaliador. Essa sua tarefa não está desvincu-

lada de todas as outras do ser docente, pois alterando-se uma de suas funções toda a prática se altera. É um novo professor que surge.

### Referências

AGUIAR, Wanda M.J.; e SOARES, Júlio R. A formação de uma professora do Ensino Fundamental: contribuições da Psicologia sócio-histórica. *Psicologia Escolar e Educacional*, vol. 12, n.1, jan./jun. 2008. p. 221-234.

ALVARADO, Prada, L. E. *Formação participativa de docentes em serviço*. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

CORTELLETI, Ivone A.; RIBEIRO, Liane Beatris M.; STEDILE, Nilva Lúcia Rech. *Reflexão sobre a ação: uma estratégia de formação de professores em nível superior de ensino*. Caxias do Sul: EDUCS, 2002.

GASPARIN, João L. *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2005.

GIESTA, Nágila C. *Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?* Araraquara: JM Editora, 2001.

GONÇALVES, Gláucia Signorelli de Q. *Formação continuada de docentes em serviço: uma estratégia para a superação das práticas tradicionais de avaliação*. Dissertação de Mestrado em Educação – UNIUBE, Uberaba, 2003.

GONÇALVES, Gláucia S. de; MAIMONE, Eulália H. Formam-se professoras avaliadoras? In: DONATONI, Alaíde R. (org.). *Avaliação Escolar e Formação de Professores*. Campinas: Alínea, 2008.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LONGAREZI, Andrea M.; ALVES, Tamarisa de C. A psicologia como abordagem formativa: um estudo sobre formação de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, vol. 13, n. 1, jan./jun. 2009. p. 125-132.

MAIMONE, Eulália H. A pesquisa colaborativa autoscópica na formação de professores na Educação Infantil. In: *Questões de pesquisa e práticas em Psicologia Escolar*. Itatiba: Casa do Psicólogo, 2006a.

MAIMONE, Eulália H. et all. Família-escola: uma relação possível. *Nuances*, ano XIII, n.15, jan./dez 2007. p.153-167.

MAIMONE, Eulália H. Pesquisa autoscópica colaborativa em Psicologia da Educação. In: MONTEIRO, Filomena M. de A.; MULLER, Maria Lúcia R. (org.). *Educação como espaço de cultura*. Cuiabá: EdUFTM, 2006b. vol. II.

MARIN, Alda Junqueira. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In: TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (orgs.). *Concepções e práticas de formação de professores – diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 57-73.

MAZZEU, Francisco, J. C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores numa perspectiva histórico-social. *Caderno Cedes*, ano XIX, vol. 44, p. 59-72, jan./dez. 1998.

PEREIRA, Wally Chan (org.). *Educação de professores na era da globalização: subsídios para uma proposta humanista*. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 21. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.



A convergência da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica em uma proposta ...  
*Eulália Henriques Maimone, Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves*

---

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação*. São Paulo: Libertad, 2001.

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

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.



## PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REVISÃO DA LITERATURA

Jorge Megid Neto<sup>1</sup>  
Maína Bertagna Rocha<sup>2</sup>

**RESUMO:** Realiza-se um levantamento bibliográfico em periódicos científicos nacionais e estrangeiros da área de Educação em Ciências, com intuito de identificar e descrever práticas de formação inicial ou continuada de professores para o ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais de escolarização. Os nove artigos selecionados são descritos e sinalizam para a realização de processos de formação prático-reflexivos, que envolvam a discussão dos conhecimentos e práticas trazidos pelos professores ou alunos em formação, fruto de suas experiências profissionais ou de suas vivências escolares anteriores; o desenvolvimento de práticas colaborativas entre os professores que atuam nos anos iniciais e também em parceria com professores/pesquisadores universitários; o desenvolvimento profissional entendendo o professor como pesquisador de sua própria prática; a inserção em programas de formação de curta ou longa duração que articulem a reflexão da prática pedagógica com a atualização de conhecimentos no campo científico e da metodologia de ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores. Pedagogia. Saberes docentes. Ensino de Ciências.

**ABSTRACT:** The study reported here comprised nine papers from Brazilian and foreign journals on Science Education, which are briefly described. With this literature review, we aimed to identify and describe pre-service and in-service teacher education practices for elementary school science teaching. Overall, the papers point to main issues con-

<sup>1</sup> Professor doutor da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas/Unicamp. megid@unicamp.br

<sup>2</sup> Doutorado pela Unicamp. maina@unicamp.br

cerning science teacher education practices: the attainment of teacher education processes which take into account the students' and teachers' previous knowledge, which are derived from previous school or professional experiences; the development of collaborative practices between elementary school teachers and university researchers; the teacher professional development which understands the teacher as a researcher of his own practice; and the need for long or short term teacher education programs which integrate the pedagogic practice with the scientific and teaching knowledge update.

**KEYWORDS:** Teacher education. Elementary teacher. Knowledge teacher. Science Education.

Um debate presente há décadas nas pesquisas sobre formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental diz respeito à aprendizagem dos conteúdos específicos das várias áreas curriculares, como Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Naturais, História, Geografia entre outras. No caso da área de Ciências, além dos conhecimentos específicos dos seus campos internos – Biologia, Física, Química e Geociências –, também se deve cuidar da integração entre esses campos, juntamente com as questões relativas ao “saber Ciências” e ao “saber ensinar Ciências”.

Alguns autores defendem a ideia de que, nos períodos iniciais de escolarização, os professores polivalentes não necessitariam “dominar” o conteúdo científico, uma vez que eles poderiam aprendê-lo enquanto ensinam. Além disso, dominar o assunto poderia não oportunizar aos alunos buscar seu próprio aprendizado. Outros autores afirmam que o grande desafio para esses profissionais e para seus formadores é o de romper com o modelo do déficit de conhecimento de conteúdo retirar, através da introdução de atividades investigativas no plano social da sala de aula (RUSSEL, 1976; CARVALHO, 1991; MAUÉS E VAZ, 2005; LIMA E MAUÉS, 2006).

Algumas pesquisas apontam, ainda, para certa “insegurança” ou para um sentimento de “incapacidade de ensinar Ciências” por parte dos estudantes dos cursos de Pedagogia e de professores em exer-

cício que ensinam Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental (ZIMMERMANN; EVANGELISTA, 2007). Pode se trazer um exemplo de Ducatti-Silva (2005), que analisou a formação para o ensino de Ciências em cinco cursos de Pedagogia de instituições de ensino superior do Estado de São Paulo. Nesse trabalho, quando os licenciandos foram questionados sobre as maiores dificuldades em ministrar aulas de Ciências, a falta de domínio do conteúdo e a sua contextualização foram as respostas mais frequentes.

A falta ou domínio do conteúdo (articulado às questões de metodologia do ensino) tanto em Ciências Naturais como em outras áreas (NONO; MIZUKAMI, 2006), pode influenciar na forma como os professores compreendem e abordam determinado campo do conhecimento na sala de aula. Tais influências podem estar presentes no planejamento de aulas, na elaboração de estratégias de ensino e seleção de conteúdos mais relevantes a serem ensinados, assim como nas crenças e concepções sobre o conhecimento científico e sobre o aprendizado e o ensino de determinada disciplina.

Diante disso, os professores “polivalentes” dos anos iniciais de escolarização acabam procurando outras fontes para o aprendizado e para o ensino das várias áreas disciplinares, como o livro didático, os cursos de atualização e de formação continuada, os grupos de estudos e pesquisas, a interação com os alunos em sala de aula, a interação com os pares na escola, entre outras fontes (AKERSON, 2005; SOCORRO et al., 2006; NONO; MIZUKAMI, 2006).

Algumas pesquisas afirmam que a utilização dessas fontes pode propiciar um desenvolvimento nos conhecimentos dos professores, no entanto, o processo de aprendizagem dos alunos ainda fica limitado. No contexto da Educação em Ciências, tais limitações podem se referir à perda de oportunidades do professor em entender o processo de construção do conhecimento dos alunos, levando-os a aprenderem o mínimo necessário; podem também se referir à manutenção de concepções equivocadas ou parciais sobre o conhecimento científico; e ainda se referir à recusa de propor questões de investigação e reflexão sobre o conhecimento científico para seus alunos (JARVIS; PELL, 2004; MON-TEIRO; TEIXEIRA, 2004; LONGHINI, 2008).

Outras pesquisas têm visado mudanças das concepções e práticas

docentes a partir do desenvolvimento de práticas alternativas e inovadoras de formação inicial ou continuada. Tais estudos partem da premissa de que a forma como os professores ensinam Ciências e também suas concepções sobre os conhecimentos científicos, podem influenciar as concepções, atitudes e motivações dos alunos em relação ao aprendizado de Ciências e, conseqüentemente, a qualidade do ensino de Ciências nas escolas (AKERSON, 2005; SOCORRO et al., 2006; ZIMMERMANN; EVANGELISTA, 2007; LONGHINI, 2008).

Em vista dessa problemática, como as pesquisas no campo da Educação em Ciências têm contribuído para resolver, minimizar ou pelo menos tratar essas questões do déficit de formação dos professores para o ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais de escolarização? A partir desse questionamento, realizou-se um levantamento bibliográfico em periódicos científicos nacionais e estrangeiros da área de Educação em Ciências, com o objetivo de identificar e descrever estudos que apresentaram propostas alternativas de formação inicial ou continuada de professores que ensinam Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental.

Os periódicos consultados foram: *Ciência & Educação*; *Investigações em Ensino de Ciências*; *Caderno Brasileiro em Ensino de Física*; *Revista do Centro de Educação*; *Revista Ensaio*; *Journal of Science Teacher Education*; *Research in Science Education*; *Journal of Elementary Science Education*; *International Journal of Science Education*. Estabeleceu-se o período de 2003 a 2008 para a recuperação de informações. Para maior segurança na recuperação de dados, não foram utilizadas palavras-chave para busca, e sim a leitura do sumário de cada número publicado e, quando necessário, dos respectivos resumos dos artigos publicados. De um universo relativamente grande de artigos apresentados nesses periódicos no período em questão, foram encontrados muito poucos estudos direcionados aos anos iniciais do ensino fundamental, sendo selecionados nove artigos diretamente relacionados à práticas de formação inicial ou continuada de professores, os quais passam a ser descritos a seguir.

No contexto da busca de mudanças das concepções sobre a Ciência e sobre o ato de ensinar Ciências, Zimmermann e Evangelista (2007) relataram a experiência de uma disciplina voltada para o curso

de Pedagogia de uma universidade pública, na qual era valorizado o papel do formador de professores, como mediador de tais mudanças. Para as autoras, os formadores de professores, ao proporem questões que desafiavam as concepções dos futuros professores sobre os significados da escola, da ciência, dos processos de aprender e de ensinar Ciências, poderão reduzir as inseguranças desses professores em relação ao ensino de Ciências e favorecer a busca de inovações em sala de aula.

As autoras desenvolveram o estudo no interior da disciplina “Ensino de Ciência e Tecnologia I”, a qual foi planejada com base na aprendizagem pautada em projetos, com o objetivo de auxiliar os alunos e futuros professores no desafio de suas ideias e na superação de suas inseguranças e atitudes em relação a ensinar conteúdos de Física no Ensino Fundamental. Primeiramente, foi aplicado um questionário para levantamento das concepções de Ciência dos alunos, seguindo de debates com o objetivo de promover uma mudança nestas concepções. Posteriormente, a disciplina foi dividida em três etapas: epistemologia da ciência; concepções de ensino de Ciências; e planejamento de projetos. A primeira parte, segundo as autoras, teve o objetivo de promover discussões sobre a construção do conhecimento científico, as origens da Ciência moderna, as diferenças entre o conhecimento científico e outros tipos de conhecimento, entre outras finalidades, visando a uma fundamentação filosófica para a segunda parte da disciplina. Nesta, refletiu-se sobre questões relativas ao ensino de Ciências. Para finalizar foram apresentados projetos temáticos de ensino de Ciências, elaborados em grupos pelos alunos. Os projetos visavam o letramento científico e tinham temas relativos ao ensino de Física para crianças. A análise dos resultados da pesquisa consistiu no diagnóstico de mudanças nas opiniões e atitudes dos alunos com relação ao ensino de Física nos anos iniciais.

Segundo as autoras, o planejamento e a organização dos projetos temáticos foram as atividades que mais contribuíram para a aprendizagem e modificação das concepções dos alunos, mesmo considerando que todas as atividades desenvolvidas durante o curso foram decisivas e certamente influenciaram os bons resultados obtidos com os projetos apresentados por eles. Além disso, outro ponto favorável da disciplina foi o fato de eles terem alcançado o patamar de “aprendizagem criativa”

(VILLANI; FREITAS, 1998), uma vez que os próprios foram em busca de seu aprendizado para o planejamento e a elaboração dos projetos de ensino de Física.

Depreende-se ter sido uma experiência rica e bem sucedida de formação, muito embora o tratamento específico de conteúdos do campo da Física, no contexto da preparação para o ensino de Ciências, possa reforçar uma visão fragmentária e compartimentada na abordagem dos conhecimentos da área de Ciências da Natureza, com respeito ao tratamento dos conteúdos disciplinares de forma integrada entre os campos científicos diretamente vinculados (Biologia, Física, Geociências e Química). Também a abordagem de outras áreas do conhecimento em articulação a esses campos, por exemplo Educação Ambiental, Educação em Saúde, Sexualidade, História, Geografia, entre outras, fica prejudicada nesta abordagem exclusiva de conteúdos do campo da Física no âmbito dos anos iniciais de escolarização.

Um segundo artigo (TRUNDLE et al., 2006) teve por objetivo descrever e identificar mudanças nas concepções de futuros professores sobre “Fases da Lua”. Os autores desenvolveram um curso de Física para 52 professores em uma Universidade do sudeste dos Estados Unidos. Para os autores, apesar das mudanças na aparência da Lua ser um fenômeno natural e familiar para a maioria das pessoas, é pouco provável que elas façam diariamente observações sistemáticas e analíticas sobre o padrão de transformação de suas fases, tornando-se assim um conhecimento muito superficial e somente baseado no senso comum. Por outro lado, o aprendizado dos padrões dos movimentos e das mudanças nas formas observáveis da é orientado pelos Parâmetros Curriculares oficiais para a Educação em Ciências (*National Science Education Standards*) dos Estados Unidos. Dessa forma, espera-se que os professores desse nível escolar sejam preparados para ensinar o tema “Fases da Lua” em sala de aula.

No curso foi feita a aplicação de um pré-teste, seguida de uma intervenção dos professores associada à observação das fases da Lua pelos alunos-professores, e de um pós-teste. O pré-teste e o pós-teste consistiam em desenhos feitos pelos alunos sobre os padrões dos movimentos e das mudanças nas formas observáveis da Lua, antes e depois das observações.



Na primeira aula, os alunos prepararam um calendário das observações das fases da Lua, em que foram desenhados o formato do astro e sua inclinação ou orientação em relação ao horizonte; a hora do dia ou da noite em que foi feita a observação; os ângulos entre a Lua, a Terra e o Sol; e a direção na qual os alunos observaram a Lua. Após as observações, foram feitas discussões em sala de aula sobre o que os alunos esperavam observar e os resultados encontrados com as observações.

Na sequência, cada aluno simulou os movimentos do sistema Sol-Terra-Lua com uma bola de isopor e uma lâmpada incandescente numa sala escura. A partir da experiência, eles concluíram que o movimento da Lua ao redor da Terra produzia as fases da Lua observadas por eles. Além disso, em resposta ao conhecimento do senso comum de que as fases da Lua são causadas pela sombra da Terra, pequenos grupos discutiram essa afirmação e foram estimulados a produzir um modelo para testar esse conhecimento. A partir do modelo, os alunos concluíram que o modelo da sombra da Terra não era consistente com as observações feitas por eles e acabaram rejeitando o dito popular.

A análise do pré-teste revelou que os alunos apresentavam um conhecimento fragmentado sobre as fases da Lua e que esse conhecimento era muito mais influenciado por fatores culturais do que pelos conhecimentos escolares ou oriundos da simples observação da Lua. Tal fato foi confirmado pelo maior número de desenhos da fase crescente da Lua no pré-teste, por exemplo. Por outro lado, após a intervenção, a análise do pós-teste revelou que a maioria dos alunos foi capaz de desenhar corretamente as fases da Lua.

Assim, tais resultados mostraram que, se forem consideradas as concepções dos alunos e desenvolvida uma intervenção que possibilite a construção de conhecimentos pelos alunos num curso de formação inicial de professores, esses passos poderão ser importantes para uma eventual melhoria no aprendizado de Ciências pelas crianças dos anos iniciais de escolarização.

Trundle et al. (2006) finalizam o trabalho afirmando que pesquisas futuras deveriam investigar o impacto das práticas de formação inicial na prática docente dos professores que ensinam Ciências nessa etapa escolar.

Novamente aqui encontra-se uma experiência de formação de pro-

fessores para o ensino de Ciências da Natureza, que aborda conteúdos de um campo exclusivo (Física), sem se preocupar com as articulações da temática com outras áreas do conhecimento. No caso do tratamento do tema Fases da Lua, poderiam ser incorporadas suas relações com outros temas, tais como: calendário, clima, navegação, mapas, gráficos, ângulos, fatores psicológicos ou aspectos artísticos e culturais, o que sinalizaria para os alunos/professores o potencial multidisciplinar do tema tratado no curso, e os estimularia a realizar abordagens multidisciplinares dos conteúdos de Ciências em sua futura atuação profissional. Além disso, há registros na literatura (por exemplo FRACALANZA et al., 1987) a respeito da inadequação de se representar com crianças os movimentos do sistema Sol-Terra-Lua com bolas de isopor, lanternas e animação pelas próprias crianças. O efeito positivo de aprendizado obtido por Trundle et al. (2006), pode ter sido alcançado por se tratarem de estudantes de curso de Pedagogia.

Outro artigo localizado, consiste do trabalho de Nilsson (2008), que analisou o papel da reflexão sobre a prática docente de futuros professores de Ciências e Matemática dos anos iniciais, que participaram do projeto “Jornada do Conhecimento em Física” (*Journey of Knowledge in Physics*) em um curso de formação inicial de uma Universidade dos Estados Unidos. Ao refletirem sobre sua própria prática era esperado que os alunos/futuros professores desenvolvessem uma profunda compreensão do ensino e do aprendizado de Ciências, principalmente com relação aos saberes sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 1986 – 1987). Esse conhecimento está relacionado à compreensão do professor sobre o significado de ensinar determinado conteúdo específico para seus alunos e que princípios e técnicas ele considera necessários para tal ensino.

No estudo de Nilsson (2008), procurou-se entender como os alunos mapeavam e conceitualizavam os conhecimentos que possuíam sobre a importância de ensinar conteúdos relacionados à eletricidade e à temperatura e sobre como ensiná-los nos primeiros anos de escolarização. Assim, ao longo de um ano letivo, as aulas de quatro alunos/futuros professores foram acompanhadas pela pesquisadora. Os alunos planejaram e ministraram as aulas. Estas foram filmadas pela pesquisadora e a gravação foi utilizada para que eles recordassem das suas ações,

refletissem sobre elas, percebessem a importância de seu próprio conhecimento para o ensino, bem como vivenciassem novas possibilidades de explorar as mudanças em suas concepções ao longo da prática docente.

A análise das reflexões mostrou que os alunos possuíam um repertório de métodos e experimentos para ensinar Física, no entanto, não conseguiram administrá-los completamente de forma a promover o entendimento e o aprendizado dos conteúdos de Física em sala de aula. Além disso, para os alunos o conhecimento pedagógico do conteúdo é um conhecimento que transcendeu a compreensão de uma simples variedade de procedimentos de ensino, que levam as crianças a aprenderem Ciências de forma lúdica e prazerosa, bem como para uma compreensão de que ensinar Ciências é também uma prática especializada e sofisticada, uma vez que envolve outros tipos de conhecimentos. Estes conhecimentos interagem e são construídos na prática docente, são relacionados ao próprio conteúdo específico da matéria a ser ensinada, à teorias e princípios interligados aos processos de ensinar e aprender, de desenvolvimento cognitivo de cada aluno, aos contextos educacionais, ao currículo, entre outros aspectos.

Assim, segundo a autora, é importante engajar os futuros professores durante sua formação em projetos que estimulem constantemente a vivência da sala de aula e a reflexão sobre sua prática docente, na tentativa de ajudá-los a compreender o significado de ensinar e aprender Ciências, bem como a desenvolver os conhecimentos do “quê” e de “como” ensinar Ciências, além de criar oportunidades para que os alunos reconheçam que aprender a ensinar também significa desenvolver sofisticados conhecimentos desde o princípio de sua formação.

Sem desmerecer a experiência realizada e seu potencial para a formação de professores que vão ensinar Ciências, ressaltar-se mais uma vez a abordagem exclusiva de conteúdos de uma única área, novamente Física, em detrimento do potencial multidisciplinar dos conteúdos de eletricidade e de temperatura abordados nessa experiência educacional.

Longhini (2008), professor-pesquisador da disciplina “Metodologia do Ensino de Ciências” na Universidade Federal de Uberlândia (MG), buscou entender como futuros professores que ensinarão Ciências nos

anos iniciais lidam com o conhecimento específico e pedagógico ao planejarem e ministrarem suas aulas. Ele acompanhou semanalmente duas alunas do curso de Pedagogia no processo de elaboração e implementação de cinco aulas sobre o tema “ar” para alunos da 2ª série do Ensino Fundamental. O trabalho das alunas-professoras oportunizou espaços de construção de conhecimentos relacionados aos conteúdos específicos sobre o tema e relacionados à forma de ensiná-los. Através da interação com as alunas foi possível Longhini perceber que estas possuíam um conhecimento do conteúdo “ar” insuficiente, o que acabou gerando dificuldades na elaboração e implementação de suas aulas. Segundo as alunas/professoras, a falta desse conhecimento impediu que elas propusessem e estimulassem as crianças por intermédio de questões investigativas sobre o tema e prejudicou a forma como elas agiam frente às respostas das crianças. Já em relação às estratégias utilizadas pelas alunas/professoras para ensinar o tema “ar” foi possível notar a carência de seus conhecimentos sobre o assunto. Isto fez com que elas suprissem tal carência através do auxílio do livro didático e de discussões com o professor-pesquisador, resultando numa ampliação e melhoria do nível de conhecimento das professoras sobre o tema e, por consequência, em um melhor desenvolvimento de suas aulas. Para Longhini (2008), os resultados possibilitaram refletir sobre a necessidade de se repensar as estruturas curriculares dos cursos de formação inicial, de modo não só a favorecer os processos de interação e de experiência com a prática docente, como também disponibilizar disciplinas que abordem e estimulem a construção de conhecimentos sobre os conteúdos específicos de Ciências por parte dos professores em formação.

Em outro trabalho, Longhini e Hartwig (2007) mostram ser possível que professores em diferentes estágios profissionais aprendam e desenvolvam conhecimentos necessários à docência, quando colocados em situação de parceria. Amparados pelo referencial teórico de Shulman (1986–1987), os autores identificaram alguns conhecimentos e influências da trajetória pessoal e profissional de duas professoras na elaboração e implementação também de um conjunto de aulas sobre o tema “ar”. Algumas sugestões de atividades, crenças sobre o ensino e a forma de agir com os alunos em sala de aula, segundo elas, foram influenciadas pela prática de seus professores na época escolar. De for-

ma similar, ao elaborarem e ministrarem suas aulas, elas recorreram às suas memórias da escolarização básica para suprir, em parte, a carência do conhecimento do conteúdo “ar”. Assim, no caso dessas alunas-professoras, se por um lado a parceria auxiliou em algumas trocas de conhecimentos entre elas sobre processos de aprender a ensinar, por outro lado tais processos foram permeados por diversos fatores, como aqueles relacionados ao perfil de cada professor, como a própria trajetória de escolarização. Além disso, a maior influência da formação escolar e do próprio livro didático na prática docente dessas professoras, se torna subsídio para a reflexão sobre o papel da formação inicial e continuada de professores dos anos iniciais de escolarização nos dias atuais.

Refletindo sobre essas duas últimas experiências, nota-se que o aprendizado da docência tem suas particularidades e sofre influências de diversas fontes do conhecimento, como o livro didático, a interação entre os pares, a história de vida e a trajetória profissional. Essas influências contribuem para a construção de saberes docentes sobre os processos de ensinar e aprender, a qual se inicia na escolarização básica e é moldada ao longo da trajetória de formação profissional do professor e pela vivência de sua prática docente.

Oportunizar momentos de reflexão sobre a prática docente e sobre os fatores que a determinam e a influenciam, pode auxiliar os professores a construir sua identidade profissional. Essa identidade pode ser construída, ainda, a partir de uma reflexão constante dos significados sociais da sua profissão, de suas crenças e tradições, como também da reafirmação de práticas que tradicionalmente permanecem significativas no cotidiano de sua docência.

Foi nesse contexto que Monteiro e Teixeira (2004), num curso de formação continuada, procuraram resgatar as memórias dos professores participantes, acerca de suas experiências com o ensino de conceitos da Física, enquanto alunos da educação básica e como profissionais, buscando relacioná-las com as práticas atuais desses docentes em sala de aula. Para os autores:

[...] nem sempre consciente dos processos que vão conformando sua maneira de ser e agir, o professor vai construindo, ao longo de suas experiências com o ensino, um saber docente que se inicia em seus primeiros

contatos com a escola, como alunos do Ensino Fundamental, passando pelas etapas relativas aos cursos de sua formação profissional inicial para ganhar contornos mais nítidos nas muitas e variadas vivências que o exercício de seu ofício lhe proporciona. (MONTEIRO; TEIXEIRA, 2004, p. 9).

O curso intitulado *A Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental* foi ministrado na Diretoria de Ensino da cidade de Guaratinguetá (SP) e contou com a participação de 24 professoras da rede estadual de ensino. Um dos pesquisadores conduziu as atividades com as professoras-alunas. A estrutura do curso buscou oportunizar momentos de reflexão e discussão sobre algumas crenças construídas por elas ao longo de suas experiências com o ensino de Ciências, no papel de alunas e de docentes, além de investigar a maneira como as estas dirigiam as atividades de conhecimento físico com seus alunos em situação real de sala de aula. As aulas abordavam conceitos de pressão do ar e do princípio da independência dos movimentos.

Através da análise destas aulas, os pesquisadores perceberam que elas reproduzem inconscientemente em sala de aula a mesma prática de seus mestres da escolarização básica, quando se deparam com a falta de conhecimento dos conteúdos específicos de Física. Segundo os autores, *o medo de não conseguir atingir seus objetivos e a falta de um conhecimento mais amplo sobre o que vai ensinar levam o professor a adotar estratégias de subterfúgio. Ao se sentirem ameaçados, retomam a prática que sempre trouxe segurança* (MONTEIRO; TEIXEIRA, 2007, p. 24).

Esse indicador inconsciente, característico da história de vida de cada professor, de certa forma condicionou suas ações em sala de aula. Vencer tais condicionantes, que muitas vezes os impedem de procurar e utilizar inovações no ensino de Ciências, pode ser um bom caminho para se estruturar cursos de formação continuada que visem ao reconhecimento deles como profissionais e a mudanças das suas concepções sobre os processos de aprender e ensinar Ciências.

Akerson (2005) também se preocupou com o modo pelo qual licenciados que ensinavam Ciências nos anos iniciais compensavam a falta de conhecimento do conteúdo em Astronomia em situações de ensino na sala de aula. A pesquisadora, ao acompanhar três professoras

norte-americanas da escola básica, percebeu que elas utilizavam livros paradidáticos para auxiliar no aprendizado de Astronomia dos alunos. Segundo ela, se por um lado tais livros podem auxiliar na construção do conhecimento desses conteúdos, por outro lado a simples leitura e a utilização dos livros como fonte de pesquisa não garante um entendimento por completo desses conteúdos.

No entanto, a autora afirmou que a necessidade das professoras em ajudar seus alunos na construção de conhecimentos em Astronomia foi desencadeada pelo fato de elas terem tido acesso aos livros e terem buscado outras formas de aprendizado dos conteúdos. Dessa forma, ela ressalta que a busca dos professores por um aprendizado de estratégias que estimule e explicita as ideias e concepções de seus alunos sobre determinado conteúdo, pode ser um fator que os leva a aprenderem mais sobre o conteúdo das Ciências Naturais para, posteriormente, ensiná-los em sala de aula.

No entanto, as intenções de mudanças nas concepções e práticas docentes dos professores participantes dos processos formativos relacionados ao ensino de Ciências nos anos iniciais pode ser apenas o primeiro passo. Para que a concretização dos objetivos das práticas de formação chegue à sala de aula é necessário um acompanhamento e uma avaliação das possíveis influências dessas práticas no ensino de Ciências. Nesse sentido, Dixon e Wilke (2007) procuraram indícios de mudanças nas concepções e na prática docente de três sujeitos que participaram de uma experiência de estágio de seis semanas em laboratórios do sudeste dos EUA, no programa denominado *Research Experience for Teachers – RET*. Para os autores, diferentemente dos professores formados para o ensino médio, que possuem formação acadêmica em áreas específicas das Ciências Naturais, pouca oportunidade é dada aos docentes do Ensino Elementar para vivenciarem o dia-a-dia de pesquisadores/cientistas com o objetivo de aprenderem como a ciência é conduzida nos ambientes de pesquisa.

As observações de aulas e entrevistas antes e depois da experiência dos professores nos laboratórios e a produção de um jornal *on-line* feita por eles durante a experiência, permitiu aos autores uma análise rica e detalhada do processo de formação e construção de conhecimento. Antes da experiência, estes utilizavam estratégias para “driblar”

sua insegurança em ensinar Ciências como, por exemplo, utilizando frequentemente o livro didático e ensinando Ciências somente por meio de atividades experimentais. Depois da experiência, eles despenderam mais tempo para o estudo e para a elaboração das aulas de Ciências, além de ficarem mais confiantes em conduzir suas aulas através de questões trazidas pelos alunos.

Já em relação às concepções dos professores sobre a natureza do conhecimento científico, as mudanças foram direcionadas para a visão da Ciência como um processo e não simplesmente “materiais e métodos”. Essas mudanças refletiram na prática docente de um dos sujeitos ao conduzir uma atividade de investigação com seus alunos.

Após a experiência no laboratório, a importância da Ciência e do ensino desta esteve marcadamente presente nas aulas dos professores, quando estes relacionavam os conteúdos tratados nas aulas com o dia a dia de seus alunos, discutiam as diferentes carreiras científicas e desenvolviam atividades de investigação. Por outro lado, mesmo após a experiência, os docentes não conseguiram diferenciar “atividades ex-perimentais” de “pesquisa científica” e ainda mantinham a ideia de que a atividade científica só admite resultados que confirmam uma determinada hipótese.

Para os autores, somente a experiência dos professores com a pesquisa científica não produziu mudanças suficientes para que eles redefinisse totalmente suas práticas docentes para o ensino de Ciências. Dessa forma, pesquisas futuras deveriam investigar como eles constroem seu entendimento sobre os conceitos científicos (teoria, experimento, replicação etc.) ao participarem de uma experiência como esta e como suas concepções podem influenciar em suas dificuldades em mudar certas concepções, principalmente aquelas relacionadas à Ciência e ao ensino desta.

Em outro trabalho, Jarvis e Pell (2004) observam que a permanência de algumas concepções sobre Ciência e ensino de Ciências e a falta de mudanças significativas na prática docente de professores que participam de cursos de formação faz refletir sobre as influências da história de vida e profissional de cada docente em suas concepções sobre os processos de ensinar e aprender. Os fatores pessoais como gênero, qualificações, experiência, responsabilidade com a escola e idade esco-



lar dos alunos, influenciaram o desenvolvimento cognitivo e as atitudes de professores em relação ao ensino de Física para os que não estão em fase inicial de escolarização, após a realização de um programa de formação continuada desenvolvido para aqueles que lecionavam em escolas carentes do Reino Unido.

Cerca de 70 professores participaram do módulo *Developing and Assessing Investigations*, que pretendeu desenvolver estratégias de investigações *open-ended* sobre conceitos da Física – eletricidade; derretimento; evaporação; dissolução; fricção – possibilitando aos integrantes estabelecer relações entre o conhecimento dos conteúdos científicos e as investigações demonstradas. Os professores e seus alunos responderam a questionários que tinham o objetivo de medir a confiança, as atitudes e o entendimento dos conceitos físicos (cognição) antes e de-pois da participação dos sujeitos no programa. Além disso, informações sobre o perfil pessoal e profissional deles serviram para complementar a análise dos dados.

Segundo Jarvis e Pell (2004), o programa promoveu resultados positivos com relação à confiança, à auto-percepção da competência, às atitudes em relação ao ensino de Ciências na sala de aula e ao entendimento desta pelos participantes. Apesar do aumento nos pontos da cognição e das atitudes dos alunos em relação à escola, a cognição e as atitudes em relação ao aprendizado de Ciências, variaram de acordo com os diferentes perfis de professores e com as mudanças trazidas por eles após a experiência no programa.

Mesmo após a participação no programa, os professores que se mostraram desanimados, em sua maioria atuantes na Educação Infantil, tiveram poucas mudanças em relação às suas atitudes, confiança e cognição. Da mesma forma, seus alunos apresentaram pequenos ganhos em relação à cognição, competência e confiança. Isso foi explicado pelo fato de esses professores demonstrarem pouca atenção e preocupação com seus alunos, no que se refere à aprendizagem de conceitos físicos, uma vez que não consideram importante ensinar conteúdos de Ciências para crianças muito pequenas.

Por outro lado, o programa para os professores mais entusiasmados aumentou suas qualidades. No entanto, seus alunos mostraram pouca mudança nas atitudes e na cognição, pois o nível de ensino dos

professores já era bom antes do programa e, além disso, a maioria de-les continuou o trabalho desenvolvido no programa, focalizando mais o trabalho com a escola como um todo do que especificamente com uma de suas turmas. Já os professores que apresentavam desenvolvimento cognitivo limitado, após o programa aumentaram suas atitudes, confiança e cognição, mas seus alunos não se desenvolveram cognitivamente, por falta de continuidade do trabalho desenvolvido anteriormente.

Por último, os professores que não foram influenciados pelo programa já apresentavam bom desenvolvimento cognitivo. Após o curso, estes mostraram relativa mudança em sua auto-confiança e competência, e já os seus alunos mostraram um ganho cognitivo. Segundo os autores, isso pode ser explicado pelo fato desses profissionais focalizarem seu trabalho na preparação de seus alunos para as provas da Avaliação Nacional de Ciências.

As contribuições desse trabalho são inúmeras para programas de formação continuada que visem a mudanças na confiança, na auto-percepção da competência e na cognição dos professores, principalmente com relação à necessidade de se estruturar um programa/curso de formação continuada a partir das características pessoais, concepções e trajetória profissional dos participantes. Para os autores se não forem consideradas tais características, esses cursos correrão o risco de causarem pouca mudança nas concepções e práticas dos professores e, por consequência, nas concepções e aprendizado de seus alunos.

De forma geral, as pesquisas aqui relatadas apontaram fatores que podem ter sido determinantes para o sucesso das experiências de práticas de formação de professores que ensinam Ciências nos anos iniciais da escola básica, como: a) identificação e compreensão dos conhecimentos prévios; b) compreensão via memórias sobre como ensinam e onde aprenderam o que ensinam; c) parcerias colaborativas professor/ professor e professor/professor universitário; d) atitude de pesquisador no sentido de assumir-se professor/pesquisador; e) a pesquisa como princípio educativo e de formação; e) conhecimento de métodos e estratégias alternativas de ensino; f) aprofundamento e atualização de conhecimentos.

A sistematização desses fatores pode levar à percepção de importantes contribuições para a formação inicial e continuada de professores

de qualquer área de ensino e nível de escolaridade. As experiências aqui relatadas utilizaram o conhecimento disciplinar (neste caso, o conhecimento das Ciências Naturais) como eixo norteador para o desenvolvimento de conhecimentos da prática docente, a partir de atitudes reflexivas, nas quais coexistiam as concepções prévias dos professores sobre os processos de ensinar e aprender e os novos conhecimentos que foram sendo vivenciados por eles, durante as práticas de formação. Esses processos formativos apresentam características do modelo de formação prático/reflexivo conforme características mencionadas por Jacobucci et al. (2009, p. 120-121):

Esse modelo faz menção ao processo de auto-formação na prática cotidiana da sala de aula, uma vez que está embasado no conceito de que o professor gera conhecimentos a partir da reflexão sobre sua prática, durante o ato educativo [...]. Assim, o profissional constrói o conhecimento prático através da reflexão durante a prática profissional, em situações concretas do cotidiano profissional, num ambiente propício à reflexão na ação.

A formação do professor, nesse contexto, é um processo que se dá diariamente e está baseado em todas as suas experiências e vivências. Essa formação contínua na prática ocorre mediante os desafios do dia-a-dia, na relação com os alunos e com outros professores, na reflexão sobre a prática e na discussão das teorias, das experiências e dos conflitos.

Como observado em vários artigos aqui descritos, num modelo prático/reflexivo os cursos ou programas de formação propostos por pesquisadores universitários passam a ter uma organização mais colaborativa entre os participantes. Segundo Jacobucci et al. (2009, p. 121):

Nesse modelo, o mediador (membro especialista integrante da equipe técnica) incentiva a discussão dos problemas reais enfrentados pelos professores por meio de atividades de reflexão sobre a prática pedagógica. Há propostas nas quais os professores são chamados a opinar sobre o desenvolvimento das atividades e outras em que os professores não têm a possibilidade de atuar em conjunto com a equipe técnica. Em caso de participação, há a constituição de um grupo de trabalho, onde os professores apresentam seus problemas da prática docente ao grupo e ao mediador.

As atividades são oferecidas no formato de cursos de média a longa duração, ou de acompanhamento dos docentes pelo mediador, que podem proporcionar a transformação da prática pedagógica e da realidade escolar.

Em contrapartida, do conjunto de artigos identificados e aqui descritos, deve-se atentar para a inconveniência de várias propostas e ações de formação inicial ou continuada que trataram conteúdos de uma área exclusiva das Ciências da Natureza (sempre conteúdos do campo da Física), em detrimento do tratamento multi ou interdisciplinar de temas e conteúdos científicos. Isso pode estimular os professores a manterem em suas práticas pedagógicas escolares abordagens metodológicas igualmente fragmentárias ou compartimentadas das Ciências da Natureza, impedindo um tratamento pleno e multidimensional dos fenômenos ambientais.

Em síntese, as experiências das práticas de formação inicial e continuada até aqui retratadas, podem ser consideradas um primeiro passo para uma revalorização dessas etapas de formação no desenvolvimento profissional de quem ensina Ciências na educação básica, uma vez que elas poderiam e deveriam influenciar as concepções e práticas destes. Mais do que isso, além das influências no professor, a formação inicial ou continuada deveria estar comprometida com a qualidade e a melhoria do aprendizado de Ciências de alunos nas etapas de escolarização básica.

Uma vez compreendido esse papel, surge a necessidade de se compreender quem é o professor dos anos iniciais, “polivalente” que ensina Ciências, mas que também ensina outras áreas de conhecimento nessa fase. É um professor que traz a sua história de vida e profissional para dentro da sala de aula e que necessita fazer constantes reflexões sobre suas concepções do que é Ciência, como, por que e para quem ensinar Ciências nessa fase escolar. Para isso, rememorar sua trajetória de vida e profissional, rever e reviver suas concepções e práticas são ações dos professores, deveriam ser somadas à busca de aprender sobre a(s) Ciência(s) e sobre como ensinar Ciências Naturais. Nesse sentido, os programas formativos têm como função auxiliar os profissionais no entendimento do complexo desenvolvimento de conhecimentos/

saberes, sobre os processos de aprender a ensinar Ciências, possibilitando a eles um reconhecimento como agentes das mudanças de sua própria prática, como mediadores do aprendizado de Ciências pelos seus alunos.

Os artigos aqui descritos sugerem várias medidas que podem ser tomadas em cursos de formação inicial de professores que vão ensinar Ciências, em especial nos cursos de Pedagogia, ou em cursos de formação continuada. Com certeza, um estudo mais aprofundado das pesquisas acadêmicas já produzidas no Brasil nesse contexto, poderia trazer subsídios importantes para a formação de docentes e para a formulação de políticas públicas educacionais adequadas, que visem superar as falhas ou insuficiências dos programas de formação de professores, bem como favoreçam condições adequadas para práticas escolares efetivas que alcancem a melhoria da educação científica nos níveis básicos de escolarização.

### Referências

AKERSON, V. L. How do Elementary Teachers Compensate for Incomplete Science Content Knowledge?. In: *Research in Science Education*. vol. 35, n. 2, 2005. p. 245-268.

CARVALHO, W. L. P. *O ensino de Ciências sob a perspectiva da criatividade: uma análise fenomenológica*. Campinas, 1991. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

DIXON, P.; WILKE, R. A. The Influence of a Teacher Research Experience on Elementary Teachers' Thinking and Instruction. In: *Journal of Elementary Science Education*. Peoria: Western Illinois University, 2007. vol. 19, n. 1, p. 25-43.

DUCATTI-SILVA, K. C. *A formação no curso de Pedagogia para o ensino de ciências das séries iniciais*. Marília. 2005. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

FRACALANZA, H.; AMARAL, I. A.; GOUVEIA, M. S. F. *O ensino de Ciências no primeiro grau*. São Paulo: Atual, 1987. 124 p. Disponível em: <[http://www.fe.unicamp.br/formar/pag\\_revista.htm](http://www.fe.unicamp.br/formar/pag_revista.htm)>. Acesso em: 7 jan. 2010.

JARVIS, T.; PELL, A. Primary teachers changing attitudes and cognition during a two-year science in-service programme and their effect on pu-pils. In: *International Journal of Science Education*. London: Routledge, 2004. vol. 26, n. 14, p. 1787-1811.

JACOBUCCI, D. F. C.; JACOBUCCI, G. B.; MEGID NETO, J. Experiências de formação de professores em centros e museus de ciências no Brasil. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. Vigo: Universidade de vigo, 2009. v.8, n.1, p. 118-136.

LIMA, M. E. C. C.; MAUÉS, E. Uma releitura do papel da professora das séries iniciais no desenvolvimento e aprendizagem de ciências das crianças. In: *Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências*. Belo Horizonte: Del Rey, 2006. vol.8, n. 2, p. 161-175.

LONGHINI, M. D. O conhecimento do conteúdo científico e a formação do professor das séries iniciais do ensino. *Investigações em Ensino de Ciências*. Porto Alegre: Universidade federal do Rio Grande do Sul, 2008. vol. 13, n. 2, p. 241-253.

LONGHINI, M. D.; HARTWIG D. R. A interação entre os conhecimentos de um professor atuante e de um aspirante como subsídio para a aprendizagem da docência. In: *Ciência & Educação*. Bauru: Faculdade de Ciências – Unesp, 2007. vol. 13, n. 3, p. 435-451.

MAUÉS, E.; VAZ, A. Conhecimento pedagógico de conteúdo geral e o conhecimento de conteúdo de ciências das professoras das séries iniciais. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS, 2005, Bauru. *Conhecimento pedagógico de conteúdo geral e o conhecimento de conteúdo de ciências das professoras das séries iniciais*. Anais. Bauru: 2005. (CD-ROM)

MONTEIRO, M. A. A.; TEIXEIRA O. P. B. O ensino de Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental: um estudo das influências das experiências docentes em sua prática em sala de aula. In: *Investigações em Ensino de Ciências*. Porto Alegre: Universidade do Rio Grande do Sul, 2004. vol. 9, n. 1.

NILSSON, P. Teaching for understanding: The complex nature of pedagogical content knowledge in pre-service education. In: *International Journal of Science Education*, London: Routledge, 2008. vol. 30, n. 10, p. 1281-1299.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Processos de formação de professoras iniciantes. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: INEP, 2006. vol. 87, n. 217, p. 382-400.

RUSSEL, M. E. *Didáctica de las ciencias aplicada a la escuela elemental técnica y materiales*. México: Editorial Trilhas, 1976.

SHULMAN, L. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*. vol. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: *Harvard Educational Review*, Harvard, vol. 57, n.1, p. 1-22, 1987.

SOCORRO, M.; MACEDO, A. N.; MORTIMER, E. F. Perfil de professores do primeiro ciclo: questões socioculturais e pedagógicas. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, vol. 87, n. 215, p. 29-43, 2006.

TRUNDLE, K. C.; ATWOOD, R. K.; CHRISTOPHER, J. E. Preservice elementary teachers' knowledge of observable moon phases and pattern of change in phases. In: *Journal of Science Teacher Education*. Pittsburgh, vol. 17, n. 2, p. 87-101, 2006.

VILLANI, A.; FREITAS, D. Análise de uma experiência didática na formação de professores de ciências. In: *Investigações em Ensino de Ci-*

Práticas de formação de professores para o ensino de ciências nos anos iniciais ...  
*Maína Bertagna Rocha, Jorge Megid Neto*

---

ências, Porto Alegre, vol. 3, n. 2, ago. 1998. Disponível em:  
<[http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol3/n2/v3\\_n2\\_a3.htm](http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol3/n2/v3_n2_a3.htm)>. Acesso  
em: 30 mar. 2010.

ZIMMERMANN, E.; EVANGELISTA P. C. Q. Pedagogos e o ensino de física nas séries iniciais do ensino fundamental. In: *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, Florianópolis: UFSC, 2007. vol. 24, n. 2, p. 261-280.



## GESTÃO INTERMÉDIA NAS ESCOLAS PORTUGUESAS — O CASO DO DIRECTOR DE TURMA E A MEDIAÇÃO DA COORDENAÇÃO CURRICULAR NO CONSELHO DE TURMA

Marília Favinha<sup>1</sup>

[...] a figura do Director de Turma sobressai enquanto coordenador de uma equipa com responsabilidades na própria gestão curricular e enquanto elemento privilegiado para a transmissão de informações que possam pautar acções concertadas do Conselho de Turma, e numa orientação bottom-up, do próprio Conselho Pedagógico.

(Peixoto et al, 2003)

**RESUMO:** O presente artigo tem como objectivo investigar a natureza do papel do director de turma enquanto gestor curricular, tendo em conta a interface interrelacional em que a função se desenvolve. Cons-cientes de que o papel do director de turma é de importância primordial nas organizações escolares, neste contexto foi nosso intuito estudá-lo sob o ponto de vista teórico do modo como a função é vivida, centrado numa escola. Aborda-se a figura do director de turma enquanto gestor pedagógico intermédio da organização escolar, tendo em conta as atribuições que lhe são consagradas na lei, os constrangimentos/dificuldades que encontra sua operacionalização, comparam-se as políticas com as práticas, o que a lei prevê e aquilo que o director de turma é na realidade, numa escola do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico de acordo com as perspectivas/representações dos próprios actores educativos. O estudo visou, em concreto, proporcionar uma análise sustentada pe-los processos de mediação, enquanto conceito analítico central utilizado para interpretar a função múltipla da Direcção de turma. Pretendeu-se, nomeadamente questionar teoricamente a interacção e a articulação entre a formação, actuação e as representações dos/e sobre os direc-

<sup>1</sup> Doutora. Departamento de Pedagogia e Educação/CIEP – Universidade de Évora Portugal.

tores de turma. Procurou-se, deste modo, elucidar em que medida o conceito de mediação é estruturante e operativo na construção de um perfil de desempenho de director de turma, enquanto coordenador da gestão curricular.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gestão curricular. Direcção de turma. Gestão intermédia. Mediação curricular. Cultura profissional. Trabalho colaborativo. Liderança.

**ABSTRACT:** The purpose of this article is to investigate the role of the classroom director as curriculum director at an inter-relational crossing point. Conscious of the fact that the role of the class director is of enormous importance within a school environment, our aim was to study this position from the theoretical point of view on the way it is implemented in a given school. The role of the classroom director is thus analyzed as a pedagogical director in a school setting, taking into consideration the rights conferred to him/her by law, the limits/difficulties of his/her powers, eventually comparing politics with practice, in accordance with what the Portuguese Law assigns to the class director in the 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> cycle of the Elementary School system. More specifically, this study is an in-depth analysis of the mediation processes, the latter considered as the leading analytical model of our research, with a particular emphasis on the multifaceted role of the classroom director. In other words, the interaction between theory and practice in the daily performance of the classroom director were questioned and studied for further analysis. Hence, questioned the way in which the classroom director, seen as a mediation agent, could be considered as a coordinator of the curricula and, if so, which were the consequences of such position, were also discussed.

**KEYWORDS:** Curriculum management. Class mentor. Middle management. Curricular mediation. Collaborative work. Leadership.

Não existe nenhum tema que não precise de ser mais investigado; é esta crença que dá sentido à vida de investigador.

(Bogdan, 1994)

Após o marco de ruptura, que foi o 25 de Abril de 1974, iniciou-se na sociedade portuguesa e, conseqüentemente, na escola um longo cami-nho de democratização e mudança das organizações. Evidenciado na rápida expansão quantitativa da população estudantil, do Ensino Básico ao Superior, o conceito de currículo desenvolveu-se em correlação com o alargamento do número de anos de escolarização e o tempo semanal de presença na escola. Este processo tem implicado transformações na escola, projectando sobre ela a assunção de novas responsabilidades que não têm sido partilhadas, ou entendidas, por todos os actores edu-cativos.

Vários factores têm confl uído para que a escola em Portugal passe a ser o centro da acção educativa: a dificuldade em gerir sistemas educativos centralistas e macrocéfalos, o rompimento com a ideia de uma educação nacional uniforme e a valorização da componente local ao nível político, social e cultural colocam a escola como o espaço onde decorre a acção educativa e onde se “jogam” as mudanças. A lógica uniformizadora e centralista que tem caracterizado o currículo em geral e, nomeadamente, do Ensino Básico em Portugal vem, assim, a ser contrariada por uma série de iniciativas na década de 1990 do século passado, em consonância com tendências de idêntico sentido operadas em numerosos países europeus.

Mais recentemente destacamos a Reorganização Curricular do Ensino Básico em Portugal (Decreto-Lei n. 6/2001, de 18 de Janeiro) que marca uma significativa alteração no paradigma curricular, evidenciando a necessidade de se evoluir de uma visão estreita do currículo, entendido como um conjunto de normas defi nidas pela administração educativa, para uma perspectiva que assume a centralidade da escola na construção do currículo, articulando a matriz curricular estabelecida a nível nacional com os projectos curriculares desenvolvidos a nível de cada escola.

É deste entendimento e neste contexto que resulta o interesse em

analisar a área da gestão pedagógica intermédia<sup>2</sup> e, particularmente, a actuação do director de turma no campo do currículo, enquanto coordenador de uma equipa de professores, no âmbito do Conselho de Turma na escola portuguesa.

Como refere Pacheco (1995, p. 57), “o ensino é uma tarefa profissional que exige um corpo de conhecimentos e saberes especializados e uma actuação racional, tornando-se necessário aplicar técnicas fundamentadas pedagogicamente e adaptadas à situação concreta”. Acompanhando esse pensamento, esse estudo passa pela compreensão do que como profissional o professor e muito especialmente o director de turma faz, e pode fazer, no campo da tomada de decisões em situações complexas onde teria de coordenar e gerir o currículo de acordo com um conjunto de processos e procedimentos que facilitem as decisões articuladas e adequadas aos diferentes alunos e contextos.

Assim, o presente artigo tem por base o entendimento de que o director de turma se encontra em posição privilegiada para poder agir, em conjunto com os outros professores, a nível do Conselho de Turma e tomar decisões mais concretas sobre as necessidades dos alunos, pensando em uma diferente organização do grupo-turma e até da escola (FAVINHA, 2002 a). E, também, que o director de turma corresponde, no plano da gestão, a um catalisador e gestor do esforço de todos os docentes do Conselho de Turma para prover a aprendizagem eficaz e o desenvolvimento integral do aluno, assim como para envolver todos na gestão colaborativa dos currículos, para que os alunos possam otimizar os seus rendimentos académicos (ROLDÃO, 1995) e que, desta

---

<sup>2</sup> As estruturas pedagógicas de gestão intermédia compreendem a coordenação das actividades dos professores da mesma disciplina (coordenação intradisciplinar vertical) e a coordenação das actividades dos professores do mesmo agrupamento de alunos (coordenação interdisciplinar horizontal). Nesse estudo iremos apenas nos debruçar sobre esta última estrutura – o Conselho de Turma e, especificamente, o papel de gestão por parte do Director de Turma nesta estrutura. A designação *Intermédia* decorre do facto de se situar entre a gestão geral ou de topo (Conselho Executivo e Conselho Pedagógico) e o nível de ensino de contacto: os alunos, os encarregados de educação, ou os outros professores da turma. Cf. FORMOSINHO, João. *A Forma-ção de Professores e Gestores Pedagógicos para a Escola de Massas*, comunicação apresentada no Encontro de Delegados à Profissionalização de Ciências da Educação do Ensino Preparatório. Porto, 17/18 Abr 1985. Citado em SÁ (1995, p. 9)

forma, por esta via se possibilite o seu crescimento pessoal e social.<sup>3</sup>

Reconhecendo-se o potencial que a direcção de turma encerra e que podia transformá-la num dos pivôs da organização pedagógica das escolas, a problemática que envolve todas estas questões não tem sido devidamente valorizada e debatida. Como refere Castro (1995, p. 19): “todos esses debates se têm centrado exclusivamente na área de direcção e gestão geral [...] relegando para segundo plano, ou até omitindo totalmente, a discussão à volta da gestão pedagógica intermédia.”. Não sendo um problema novo é actualíssimo, pois sabe-se que muito da vivência da conflitualidade e da aprendizagem na escola passa ou devia passar pela direcção de turma. Cada vez mais o professor/director de turma é solicitado para desempenhar várias tarefas de cariz burocrático-administrativo ou de cariz mediacional com os professores, encarregados de educação e os alunos em detrimento do seu verdadeiro papel a ênfase na função de gestor curricular.

Nesta perspectiva consideramos vital a aplicação e operacionalização do conceito de *mediação*, apresentando-se com um ritual feito de interações, permitindo colocar os problemas nos seus contextos e analisar as suas causas profundas favorecendo a mobilização de soluções alternativas que visem precisamente a regulação educativa (BONAFÉ-SCHMITT, 1996). De acordo com este autor, não se trata só de uma simples análise do sistema educativo e do reconhecimento das suas disfuncionalidades, trata-se sobretudo de uma nova forma de resolução de problemas.

Neste contexto, utilizaremos o conceito de *mediação* como instrumento conceptual organizador destas potenciais valências: a direcção de turma, como espaço de coordenação e liderança curriculares, e o Conselho de Turma, como espaço efectivo de gestão curricular — colaborativa.

Ao assumir-se — reconhecer-se e ser reconhecido — como mediador curricular, o director de turma favorecerá o “controle e a gestão” efectivas dos problemas dos alunos, para além da simples resolução dos conflitos interpessoais, levantaria em conjunto com os outros professores as dificuldades de adaptação dos alunos aos currículos, de

<sup>3</sup> Note-se que o crescimento pessoal e social integral preconizado pela escola é feito através do currículo e não pode ser entendido como complemento deste.

forma a proceder a uma cuidada gestão dos mesmos em função das características intrínsecas de cada aluno.

Trata-se, portanto, de investigar, em contexto natural, a escola com o objectivo de conhecer a acção dos protagonistas do estudo — os directores de turma —, a partir das suas próprias perspectivas e das perspectivas que os outros actores/professores revelaram acerca dos directores de turma.



Fonte: Leite, C. & Terrasêca, M. (2001), p. 29

A possibilidade do director de turma ser, efectivamente, o coordenador da gestão curricular no Conselho de Turma advém-lhe do facto de ele conhecer e trabalhar relacionalmente com todos os intervenientes directos no processo de ensino/aprendizagem. Conhece os alunos o seu meio familiar, os seus problemas, os seus interesses e expectativas. Conhece os professores da turma e os órgãos de gestão da escola. As-

sim, o director de turma está em condições de poder ser o dinamizador/mediador, por excelência: na sua relação com os alunos, na sua relação com o corpo docente, na sua relação com os órgãos de gestão da escola, na sua relação com os encarregados de educação, etc (FAVINHA 2002b). Tendo como base este pressuposto, esta é a proposta teórica e conceptual que pretendemos apresentar neste artigo.

O director de Turma, para se poder situar na organização escolar como uma verdadeira estrutura intermédia de gestão, encontra-se em posição privilegiada para em conjunto com cada professor, no Conselho de Turma, assegurar a coordenação do levantamento dos problemas curriculares e de estratégias, para diagnosticar e pensar as necessidades de apoio sócio-psicológico e resultantes da diversidade cultural para os alunos. Deverá assim centrar a sua atenção nas práticas de gestão integrada de currículos, pelo que terá efectivamente que conhecer o aluno e colocá-lo em situações valorizantes e em que será possível aplicar estratégias e meios que melhor lhe convém (FAVINHA, 2002a).

Num momento em que os directores de turma discutem a necessidade de se aumentar os tempos de disponibilidade para o seu trabalho não lectivo, este pode ser o momento exacto para repensar e transformar a sua actuação.

No Relatório Final da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1998) o director de turma aparece como o responsável pelo diálogo, pelo acompanhamento e pela promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos.<sup>4</sup> Mas este papel pode ser levado ainda mais longe, parece evidente que o director de turma não pode ser só um mediador de afectos ele também o é de saberes, pensamos que é da gestão des-sas duas vertentes que está o seu verdadeiro papel.

Assim, não se pretende que o director de turma substitua o professor de cada área disciplinar a quem cabe a gestão directa do currículo no terreno, mas, antes, que este assegure, por um lado, a coordenação entre os docentes da turma, por outro lado, a articulação com os outros intervenientes do processo ensino/aprendizagem: os alunos e os seus encarregados de educação. Segundo Santos Guerra (2000, p. 67), "Isto não significa que todos os professores e professoras tenham que pen-

<sup>4</sup> Veja-se sobre esta matéria o trabalho de: SÁNCHEZ, Romero. A dimensão orientado-ra do Director de Turma. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 1997.

sar e agir da mesma maneira, sem manifestar discrepâncias. Significa algo mais elementar e, simultaneamente, mais profundo: saber o que se pretende, quais as repercussões das nossas acções e de que forma mudar para melhorar as práticas.”

A interrelação e interacção entre os vários saberes constitui uma preocupação educativa central, de modo que as aprendizagens se integrem num todo com sentido e não pareçam segmentos curriculares separados que nada têm a ver uns com os outros. Assim a acção do Director tem todo o sentido. Sua acção será fundamental na definição de prioridades curriculares decorrentes da análise da situação da turma, do seu contexto socioeconómico e cultural e do seu percurso escolar anterior. Ainda, no estabelecimento consensual de um perfil de competências necessárias ao aluno que se pretende desenvolver através do conjunto das disciplinas e áreas curriculares, e na clarificação de atitudes e valores a promover através do trabalho concertado dos diversos docentes, de modo a evitar indesejáveis contradições interdocentes com que os alunos terão dificuldade em lidar. Não esqueçamos que o currículo é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de alterações, supressões e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase.

Numa palavra podemos dizer que o director de turma se encontra teoricamente na posse de todos os elementos para ser o coordenador da elaboração, desenvolvimento e avaliação do Projecto Curricular da Turma, ouvindo todos e mediando não só as relações interpessoais mas, sobretudo, as relações curriculares. Esta nova dinâmica exige uma mudança no funcionamento da escola no sentido da contextualização do currículo nacional, nas características da escola, de quem nela trabalha e do meio em que está inserida, dando, assim, mais atenção ao Projecto Curricular de Escola para se poder dar mais atenção ao Projecto Curricular de Turma.

O director de turma tem de estar consciente de suas funções e ter capacidade efectiva para as realizar e isso só se obtém ou com formação de base e/ou com formação contínua e continuada. Até o presente momento têm-se entregue esta importante tarefa ao arbítrio do “jeito” e da “carolice”, mas a inovação e o progresso contínuo de qualquer sistema educativo não se conseguem sem o correspondente esforço de



qualificação dos seus agentes educativos e, em particular, dos professores que servem, ou servirão o sistema (FAVINHA, 2002a). Impõe-se, pois, que os sistemas e programas de formação de professores sejam concebidos e se organizem no sentido de contribuir significativamente para a melhoria da qualidade profissional dos docentes, nomeadamente da função de direcção de turma, como órgão de gestão intermédia responsável pela coordenação da gestão curricular.

Neste sentido, os directores de turma devem estar em condições de proceder à adequação dos indivíduos, às exigências dos diferentes programas educativos, à adequação dos programas as peculiaridades dos indivíduos e manter constante a preocupação em que os alunos possam otimizar o seu rendimento académico, ao longo de todo o seu desenvolvimento escolar. Se o director de turma actuar com conhecimento efectivo da realidade que é o aluno, a turma e a escola, fazendo uma *mediação* organizada, planificada, consequente e não ocasional é possível resolver algumas das situações que afectam a escola, a nível da gestão do currículo.

Segundo Marques (2003, p. 14), “A chave para promover a mudança na escola é trabalhar com os professores excelentes. Quando eles vão em frente, os outros têm tendência a segui-los.” Apesar de percebermos o seu ponto de vista, contextualizado no livro que apresenta, pensamos que faz todo o sentido referir que a chave para promover a mudança na escola é trabalhar com os directores de turma, ou melhor, é o trabalho realizado com os professores pelo director de turma. Ainda segundo o mesmo autor (*idem*), movimentos do tipo *site-based management schools* têm pressionado para que aumente o nível de autonomia e de participação nas escolas por parte dos professores, no fundo estes movimentos vão no sentido de garantir mais poder de decisão para as escolas, nomeadamente ao nível da gestão curricular.

Em conclusão, a valorização do papel do director de turma, como um verdadeiro órgão de gestão intermédia, tem vantagens acrescidas: para a escola, porque proporciona uma melhor organização e optimização dos seus recursos humanos para os alunos, porque efectivamente podem usufruir de uma gestão curricular pensada e coordenada.

Só assim se pode entender os professores como profissionais da educação a quem cabe tomar, na sua prática diária, decisões de grande

envergadura para responder a diversidade de situações e de alunos. Nesta perspectiva, o perfil do director de turma é o de um verdadeiro profissional da educação, capaz de reconhecer e seleccionar informação pertinente, de tomar decisões conscientes e colectivas, de avaliar os seus resultados e, em função da sua adequação, modificá-las quando seja conveniente, agindo como um mediador curricular. Se o director de turma não intervém nas decisões consideradas “fundamentais”, dificilmente poderá avaliar as suas consequências e muito menos modificá-las para favorecer o processo educativo.

Em síntese, podemos dizer que a actividade de mediação requer do director de turma qualidades pessoais, desenvolvidas com o treino e a experiência a partir de bases educacionais e de formação, capacidades técnicas desenvolvidas por aprendizagem específica, capacidades de autoanálise e um conhecimento e interiorização dos aspectos potenciais da *mediação*. Segundo Vasconcelos-Sousa (2002, p. 159) as capacidades técnicas mais requeridas incluem:

Capacidade de separação do substantivo do subjectivo, argúcia na clarificação da diferença entre factos e opiniões, percepção dos elementos dedutivos e indutivos dos processos de raciocínio, conhecimento e utilização dos modelos de conceptualização de tomada de decisões, capacidade de utilização adequada de uma grande variedade de tipos de perguntas, capacidade de parafrasear e reformular as asserções dos envolvidos, capacidade de manejar técnicas de atribuição de poder (empowerment) e de pedagogia na acção (coaching), capacidades oratórias com linguagem neutra, sem preconceitos e sem palavras irritantes desnecessárias, conhecimento das técnicas de transformação de discurso centrado na atribuição de culpa e no passado para discurso centrado nas oportunidades decorrentes do processo de *mediação* e no futuro.

A inovação mais evidente na reorganização curricular passa precisamente pela transferência da gestão do currículo para quem o aplica, factor que obriga a uma maior responsabilidade de todos os órgãos da escola, particularmente dos professores a quem cabe a operacionalização deste processo, e que exige uma transformação das práticas pedagógicas (mais voltadas para um trabalho de natureza sistemática e colaborativa).

(Peixoto et al, 2003)

Tradicionalmente, um grupo é definido como um conjunto de pessoas que interagem, têm consciência uns dos outros e se percebem como um grupo, mas não basta que as pessoas estejam juntas para constituírem um grupo, é preciso que além da existência de uma “fron-teira” — que diferencia os que pertencem ao grupo dos que lhe são exteriores —, característica comum a todos os grupos, se verifique a apropriação individual de um projecto colectivo.

Os grupos e, nomeadamente, o Conselho de Turma para um funcionamento correcto têm de produzir mecanismos que consigam suprir: as necessidades de aceitação; as necessidades de reforçar o sentido de identidade e autoestima; as necessidades de reduzir a ansiedade, a insegurança e o sentimento de impotência; as necessidades de produzir e testar realidades sociais.

Segundo Castro (2003), consideram-se habitualmente os seguintes factores que fomentam a coesão do grupo: acordo quanto à tarefa e/ ou objectivos, frequência das inter-acções, boas relações, bom humor, competição intergrupos e avaliação positiva.

Havendo um processo comum, há consequentemente que atingir um sistema de valores interiorizado pelo conjunto dos elementos, para se atingir este envolvimento de socialização grupal, que releva do social ao afectivo e do cognitivo ao físico, é preciso assegurar aos diversos actores em presença a consideração das suas especificidades, pela valorização das identidades plurais.

O director de turma tem de estar atento a três tipos possíveis de respostas: a *conformação* — os sujeitos tentam levar a cabo comportamentos de acordo com as expectativas dos outros, o que não quer dizer que as aceitem psicologicamente; o *anonimato* — o sujeito tenta diluir-se no grupo, “apagar-se” entre os outros, funcionando assim, por vezes, o anonimato como um factor de desresponsabilização; *assimilação* — o sujeito tenta ser aceito, de tal forma que seja perfeitamente claro o seu sentido de pertença.

Assim, o director de turma terá de se situar nestes cenários possíveis para agir. Segundo Carvalho (2001), contra as práticas decorrentes de um posicionamento monolítico — que é segregador — é importante questionar sobre a valorização epistemológica do relativismo como instrumento da compreensão da realidade e como motor de uma participa-

ção — substantiva e não apenas formal — da construção dessa mesma realidade. Em qualquer organização e, especialmente, nas organizações educativas, as pessoas não podem ser apenas consideradas como recursos — possuidoras de habilidades, capacidades, destrezas e conhecimentos necessários às funções a desempenhar —, mas como seres individuais — detentores de características próprias de personalidade resultantes de processos identitários diversificados, carregando expectativas, valores, motivações e objectivos pessoais.

De acordo com esta autora (*idem*), os padrões de comportamento das pessoas nas organizações, o grau de participação e envolvimento resultam, portanto, do carácter multidimensional do actor humano e da relação que ele estabelece com as características dos contextos ambientais em que se move: grupos, organizações, instituições, sociedade. Existem, então, factores internos, decorrentes das características pessoais, da capacidade de aprendizagem, de motivação, de percepção do contexto de trabalho e do ambiente externo, de autorrealização, de reconhecimento profissional, de atitudes, de emoções, de valores; e factores externos, condicionantes institucionais, pressões hierárquicas, compensações materiais, influência dos colegas, características das organizações, incentivos e pressões.

Estes dois factores coexistentes e interrelacionados dinamicamente determinam forças que levam os indivíduos a posicionar-se favoravelmente — percebendo as pessoas e as situações como capazes de satisfazer os seus interesses —, ou negativamente — representando-as como ameaçadoras para os seus interesses —, relativamente aos contextos ambientais.

Tendo como pressuposto que o ser humano é produto do meio e reage a ele, mas também é pró-activo — capaz de provocar mudanças nesse meio, torna-se necessário compreender os mecanismos envolvidos nas representações e atitudes capazes de impedir ou favorecer a transformação do seu papel.

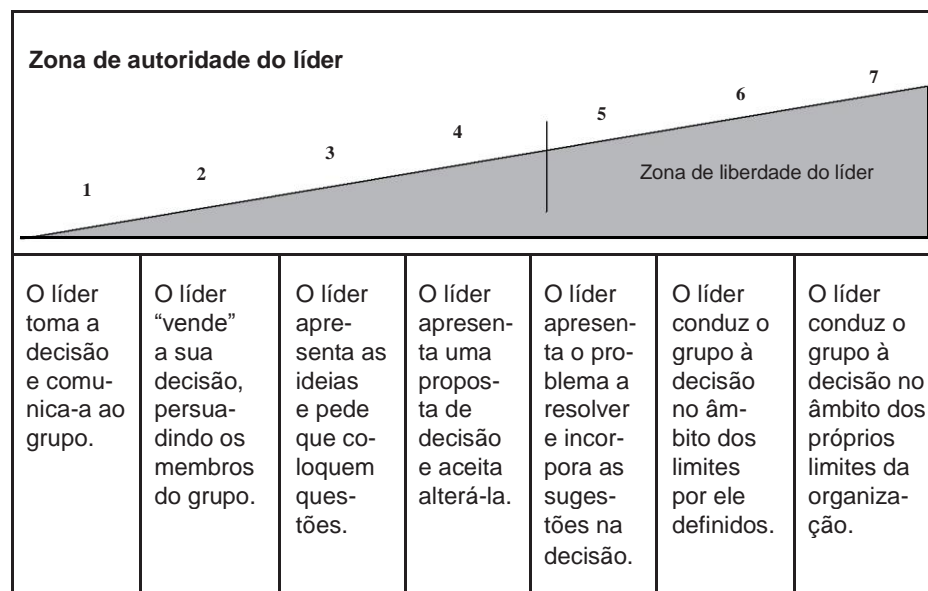
O alcance deste grau de maturidade processa-se gradualmente e exige, quer da parte dos membros quer da parte do director de turma, uma atitude permanente de atenção às dinâmicas que se instalam na equipa, de molde a favorecer a criação de um critério de excelência que não se reduz a obtenção de êxito na consecução da tarefa ou do produto,

mas exige a promoção do sucesso a nível dos procedimentos de forma a promover o desenvolvimento integral, pessoal e profissional de todos.

O diagnóstico permanente do processo, pela observação da comunicação e participação, do processo de tomada de decisões, dos conflitos e das suas causas, dos papéis desempenhados, das normas instituídas, da resolução de problemas, do clima grupal, é um dos factores essenciais para a percepção da cultura da equipa de trabalho. A liderança neste processo assenta num “contrato” de colaboração, cooperando ambas as partes na construção dos saberes, na resolução dos problemas práticos, na definição e concretização progressiva das competências a desenvolver.

Este processo de *mediação* colectivo exige que o director de turma possua as competências necessárias para actuar como um estimulador do processo. A cultura do grupo, o seu ciclo de desenvolvimento, as dinâmicas interpessoais, a emergência de conflitualidades podem exigir do director de turma a mobilização de estilos diversificados de liderança, mas actuando sempre no sentido de estimular a tomada colectiva de decisões:

QUADRO 15 – Contínuo de liderança



Fonte : Adaptado de Tannenbaum e Schmidt (1973) citado em Peixoto et. al., 2003, pág. 62

Segundo Vezzulla (2004), as relações conflituais podem ser mais produtivas ou mais erosivas e desgastantes: serão mais produtivas quando se situam na esfera do confronto de ideias e conceitos, e mais erosivas quando se situam na esfera do afectivo/emocional personalizado. No contexto do Conselho de Turma, cabe ao director de turma, como coordenador, fazer o ponto da situação tentando corrigir esses desvios, sem que isso signifique que deva esconder o conflito ou ignorá-lo. Nenhum projecto de trabalho se realiza sem se proceder à superação das contradições pela sua clara elucidação. Isto não significa que o consenso seja um dado adquirido, até porque consenso e conflito são partes constituintes da mesma realidade em processo de *mediação*.

Cada indivíduo está impregnado de um potencial cultural e praxeológico que se coloca ao serviço do grupo e dos alunos como objectivo final, sendo que este potencial de percurso deverá ser um factor potencializador e não de desestabilização. Deve fazer transitar o imaginário, o percebido e o subjectivo para o objectivo, ou seja, fazer-se a integração da acção no campo discursivo para poder tomar decisões.

Qualquer que seja o nível organizacional em que os actores se situem, todos tomam decisões. Nas diversas funções que os professores desenvolvem — a nível da planificação, organização, coordenação, orientação, execução, avaliação —, têm de tomar decisões que tanto podem implicar acção como inacção. A decisão implica uma “racionalidade limitada”, pois os professores, consciente ou inconscientemente, não dominam todo o conhecimento necessário para analisar as alternativas possíveis, têm dificuldades em avaliar os efeitos das decisões e não controlam o universo dos comportamentos dos que trabalham na organização.

O processo escapa, assim, à racionalidade programada das metodologias que conduzem à melhor decisão, tornada impossível pela imprevisibilidade dos comportamentos e pela complexidade das situações e dos contextos. Não obstante esta limitação do “racional”, numa tipologia da natureza do processo de tomada de decisões pode-se identificar sempre a tensão entre o consensual e o conflitual, em que a grande finalidade é a contribuição para a construção da organização.

Mintzberg (1955) definiu uma *decisão* como “um envolvimento na acção [...] assinala uma intenção explícita de actuação” (p. 80) e, por

isso, tem um processo de desenvolvimento que conduz ao produto final: a decisão. Este processo especifica-se nos seguintes passos:

Primeiro: a fase de identificação, que engloba as rotinas de reconhecimento — durante a qual se reconhece a necessidade de iniciar o processo de decisão — e de diagnóstico — na qual a situação de decisão é avaliada;

Segundo: a fase de desenvolvimento das soluções, com as rotinas de pesquisa — na procura de soluções já existentes — e de concepção — para desenvolver as soluções criadas;

Terceiro: a fase de selecção que inclui três rotinas: o escrutínio das soluções apresentadas, a avaliação/escolha de uma solução e a autorização da solução pelos indivíduos que não estiveram envolvidos no processo de decisão (*idem*).

Não existe nenhuma tipologia para os processos de tomada de decisão nas organizações, estas têm sido caracterizadas por processos de rotinas e processos *ad hoc*. Outra forma de as caracterizar é em função do seu domínio funcional, ou seja, da sua importância dentro da organização e, assim, temos: decisões operacionais, administrativas e estratégicas (*idem*). As primeiras, as operacionais, são tomadas de maneira bastante rotineira nos processos que são geralmente programados, isto é, onde o reconhecimento se encontra claramente definido, o diagnóstico e a concepção de soluções adaptadas a cada caso são praticamente inexistentes, onde existe apenas uma busca rápida, circunscrita a soluções já feitas e em que todas as fases da tomada de decisões operacionais são largamente predeterminadas. As segundas, as administrativas, podem ser decisões de coordenação — uma grande parte, incluindo as decisões de planeamento, de planificação e de orçamento — ou de excepção — feitas *ad hoc*, de maneira não rotineira e menos programadas que as operacionais e que as de coordenação.

- As decisões de coordenação, tal como o nome indica, guiam e coordenam as decisões operacionais em que os processos de decisão são geralmente de rotina, efectuados nas datas previstas; são bastante programadas, mas menos que os processos de decisão operacionais;

7 As decisões de excepções envolvem uma fase distinta de reconhecimento, sendo o diagnóstico, a pesquisa e a selecção geralmente mais elaboradas do que as fases das decisões operacionais e de uma grande parte das decisões de coordenação, também podem incluir a concepção de soluções adaptadas a cada caso.

As terceiras, as decisões estratégicas são, também, decisões de excepção — feitas ad hoc —, mas, por definição, “são decisões de grande impacto na organização” (Ibidem, p. 82).

Ao director de turma pede-se que assuma a liderança clara e assertiva, que crie condições facilitadoras do trabalho em equipa, mas, sobretudo, que coordene a tomada de decisões, para que os professores, no Conselho de turma tenham uma acção concertada e geradora do sucesso educativo. Destacando o protagonismo do Conselho de turma, enquanto órgão orientador das práticas educativas para o contexto turma, onde se tomam as principais decisões de âmbito transversal, a operacionalização desta concertação feita pelo director de turma envolve como temos visto a *mediação*. Esta evolui em várias fases que procuram encaminhar os envolvidos na procura de plataformas comuns e na sua gradual expansão a todos os pontos presentes na tomada de decisões, nomeadamente na gestão do currículo.

Assim, definir um grupo como um conjunto de pessoas reunidas e/ou utilizando a tipologia clássica de grupos primários — de pertença, familiares —, grupos secundários — de pertença no interior das organizações, ou espontâneos — é redutor; as interacções numa instância grupal — espontânea ou formalizada — constituída no interior de uma organização, em função de uma acção a realizar, de um projecto a implementar ou de uma tarefa a executar, tem um poder decisivo na transformação das perspectivas dos actores em presença em relação à mudança organizacional.

Segundo Carvalho (2000), havendo um projecto comum há, consequentemente, um sistema de valores interiorizado pelo conjunto dos elementos — ainda que se limite ao desenvolvimento do projecto de formação — que não se deve reduzir ao “querer em conjunto, mas ao sentir em conjunto”.



Para se atingir este envolvimento — socialização grupal — que releva do cognitivo e do afectivo, é preciso assegurar que os diversos actores em presença se considerem e sejam considerados na sua especificidade: trajectórias de vida e de formação, relações com o saber e os ciclos de formação, ritmos e estilos de aprendizagem, representações e relações com o social, o profissional e o organizacional.

Trata-se de um processo de conhecimento e gestão das diferenças — movendo-se entre o individual e o colectivo —, para que se possa instalar uma dinâmica de desenvolvimento pessoal e profissional que prolifere em proveito do grupo, da organização e do sistema educativo.

Para o director de turma, como para os elementos do grupo, o reconhecimento das identidades, bem como a reconstrução das trajectórias que conduziram à sua estruturação, são fundamentais para o desenvolvimento de dinâmicas interrelacionais e para o desenvolvimento de projectos que, sendo plurais, se traduzem na maturidade grupal e se projectam na transformação organizacional. Numa palavra o director de turma deve conhecer as motivações de todos, pois segundo Noronha & Noronha (1992, p. 109), “a palavra motivação significa etimologicamente um conjunto de forças que originam o movimento. Quando associadas ao comportamento, significam um conjunto de situações que ocasionam uma determinada conduta ligada a um objectivo ou finalidade.”

Um contexto de formação permanente em grupo deve envolver uma situação interactiva que, através do confronto de saberes plurais, seja promotora da construção de novos saberes. Em qualquer organização e, especialmente, nas estruturas das organizações educativas — como o Conselho de turma — as pessoas não podem ser apenas consideradas como recursos — possuidoras de habilidades, capacidades, destrezas e conhecimentos necessários às funções a desempenhar —, mas como seres individuais — detentores de características próprias, de personalidade resultante de processos identitários diversificados, carregando expectativas, valores, motivações e objectivos pessoais.

O relacionamento interpessoal pode tornar e manter-se harmonioso, permitindo o trabalho cooperativo, em equipa, com integração de esforços, conjugando as energias, conhecimentos e experiências para um produto maior que a soma das partes, ou seja, a tão procurada sinergia em torno de uma meta comum. Ou, então, tender a tornar-se

muito tenso, conflitivo, levando à desintegração de esforços, à divisão de energias e crescente deterioração do desempenho grupal para um estado de entropia do sistema e, finalmente, em casos extremos à desintegração do grupo.

O director de turma enquanto mediador — é um profissional especializado, cuja função pode ser facilmente confundida com a de intermediário, negociador ou árbitro. O que diferencia o director de turma, enquanto mediador, são os princípios e as técnicas que regem o seu trabalho: procura ouvir todos os factos, intenções, emoções, percepções, suposições, estereótipos e opiniões. Alguns desses elementos podem ser pertinentes e outros nem tanto, mas o director de turma tem que encontrar sentido para tudo com rapidez, reformular e devolver, para que a pessoa compreenda a repercussão e importância das acções do Conselho de turma.

Vejamos em esquema o papel que o director de turma assume na escola hoje:

QUADRO 16 – O papel do director de turma no conselho de turma

Papel do director de turma no Conselho de turma	Natureza da função do director de turma no Conselho de turma	Tipo de técnica	Interesse das partes
Implicado	Indiferenciada	Negociação cooperativa — sujeita a mecanismos burocráticos rígidos	Nem sempre acautelados

No exercício da *mediação* no Conselho de turma, o papel do director de turma é implicado, visto que é implicado no projecto que coordena<sup>5</sup> e não é um agente neutro, exterior ao processo. É diferenciado na hierarquia e no discurso normativo, pois ocupa uma função específica, mas indiferenciado na função que exerce na prática, porque é visto na cultura das escolas como apenas mais um professor que, por acaso, exerce funções de direcção de turma, sem assumir contornos de um

<sup>5</sup> Contrariamente a outras formas de exercício da *mediação*, nomeadamente aquelas que estão sujeitas aos processos formais das metodologias da *mediação*, onde o mediador é um agente neutro.

verdadeiro órgão de gestão intermédia. Os interesses das partes: alunos e professores, nem sempre são acautelados, a prova disto é, por um lado, o insucesso escolar, o abandono precoce dos alunos e, por outro, o mau estar profissional dos docentes.

De acordo com o que temos apresentado como necessário para que o seu papel se altere, tendo em vista sua actuação como coordenador da gestão curricular no Conselho de turma, vejamos em esquema como esta actuação se pode traduzir:

QUADRO 17 – O papel do director de turma no conselho de turma no quadro da mediação curricular

Papel do director de turma no Conselho de turma	Natureza da função do director de turma no Conselho de turma	Tipo de técnica	Interesse das partes
Implicado	Diferenciada	Negociação cooperativa — não sujeita a mecanismos burocráticos rígidos	Sempre acautelados

Assim, o papel do director de turma continua a ser implicado, talvez mais implicado, porque agora verdadeiramente empenhado na tomada de decisões e procura acautelar todos os interesses dos envolvidos, em especial dos alunos. A sua função é diferenciada, porque ele é um verdadeiro órgão de gestão intermediária e a sua função é fundamental na sua acção.

Este é um processo que Aldenucci (2000) chama “educar” os envolvidos para que tenham uma comunicação mais eficaz e precisa. Quando esta autora fala em educar refere-se ao poder de realizar mudanças, ajudando as pessoas a obter mais conhecimentos, maturidade e responsabilidade: a educação no seu sentido mais amplo e não formal.

Neste sentido, também Bush e Folger (1994, p. 84) tratam da *mediação* sob este enfoque diferenciado, com uma leitura filosófica, e argumentam:

O processo de mediação contém um potencial específico de transformação das pessoas, pois promove o crescimento moral ao ajudá-los a lidar com as circunstâncias difíceis e a salvar as diferenças humanas mesmo na situação de conflito. Esta possibilidade de transformação tem origem na

capacidade da mediação em gerar dois efeitos importantes: a revalorização e o reconhecimento. Na sua expressão mais simples, a revalorização significa a devolução aos indivíduos de um certo sentido de valor próprio, da sua força e da sua própria capacidade para enfrentar os problemas. O reconhecimento implica que se evoque nos indivíduos a aceitação e a empatia com respeito à situação e aos problemas de terceiros.

A importância da dimensão transformadora da *mediação* está na orientação do processo para uma nova visão social, é uma filosofia aplicada em prol da melhoria das relações. Mais que uma técnica ou receita de controlo disciplinar, é uma construção de valores.

É necessário que o director de turma interiorize esses valores que fundamentam toda a sua acção mediadora e que, por outro lado, os desenvolva naqueles com quem trabalha, para que mudem o seu estado de consciência e suas atitudes.

Segundo Aldenucci (2000), o movimento de aproximação é denominado processo associativo, que pode apresentar-se na forma de cooperação, acomodação e assimilação. O movimento de distanciamento é chamado processo dissociativo, que por sua vez se manifesta como: competição e conflito. Estes dois estilos de interacção estão presentes em toda a situação de interdependência.

Esta autora (*idem*) diferencia, assim, uma situação competitiva de uma situação cooperativa. *Competição* — “para que um dos membros alcance os seus objectivos, os outros serão incapazes de atingir os deles”, há uma declarada oposição de interesses. *Cooperação* — “os objectivos dos indivíduos são de tal ordem que, para que o objectivo de um deles possa ser alcançado, todos os demais integrantes deverão igualmente alcançar os seus respectivos objectivos”, todos precisam conhecer claramente os objectivos uns dos outros para ocorrer colaboração.

A meta constante da cooperação é o benefício mútuo em interacções humanas; ela é governada pelo princípio do respeito mútuo. A cooperação é uma responsabilidade de todos, requer o papel singular de cada indivíduo e resulta de uma permanente consciência da interdependência entre as pessoas, só neste sentido se pode entender a acção do Conselho de turma na construção do Projecto Curricular de Turma.

Cooperar é fazer junto, trabalhar em comum e para o bem comum.

A cooperação fortalece o espírito de grupo e enfraquece a competição e a necessidade de fazer prevalecer as nossas posições. Enfim, é reconhecer e aceitar o que é possível e melhor numa determinada situação.

O conflito bem resolvido pode significar criatividade, transformação e também crescimento. Não é o conflito, mas as soluções aplicadas a este que podem trazer consequências positivas ou negativas (ALDENUCCI, 2000).

Como acrescenta Vezzulla (2004), o conflito representa a ruptura da harmonia existente num relacionamento, a expressão de uma subversão dos papéis estabelecidos no relacionamento em forma contratual, tácita ou explicitamente. Entendemos que em consequência da ruptura dessa ordem estabelecida na relação, uma inadequada comunicação se estabelece, de imediato. As pessoas alteram o tom de voz, distorcem os factos para ajustá-los à sua própria necessidade e visão, não escutam os outros, cristalizam-se em posições defensivas e podem até deixar de se falar, usar sabotagens ou agressões. Tudo isso baixa a autoestima, trazendo sentimentos de insatisfação e desequilibrando as relações; o desejo de mudança é inconsciente e as reacções, muitas vezes, também, por isso é difícil perceber a totalidade do conflito. O que é tratado, de modo geral, são os actos que expressam o conflito e não as motivações e os interesses dos envolvidos.

É preciso reconhecer que o modelo de actuação/gestão que o director de turma propicia se reflecte por todo o Conselho de turma: se assume uma postura centralizadora, todos terão a tendência em delegar-lhe a decisão dos seus problemas, se assumir uma postura de indiferença e desconfiança, isso reproduzir-se-á entre os membros. Se o director de turma assumir uma postura de mediador, procurando ouvir os diferentes pontos de vista, acalmando as tensões emocionais, fazendo convergir os pontos de interesses e propiciando novas respostas aos problemas, sem dúvida essas atitudes generalizar-se-ão pelo Conselho de turma e por outros segmentos da comunidade escolar. Se uma forma construtiva e positiva de resolver conflitos reinar no Conselho de turma essa conduta irá reflectir-se nos alunos. Onde o respeito e as responsabilidades individuais são levadas a sério, surgem menos conflitos ou, pelo menos, torna-se mais fácil chegar a soluções adequadas.

Em síntese, podemos dizer que o papel do director de turma, en-

quanto mediador é, também, conduzir o Conselho de turma a um outro nível de consciência quando propõe, primeiro, uma mudança de visão do conflito — de destrutivo para construtivo ou transformativo; segundo, uma mudança na forma de discutir os problemas, centrada na solução e na satisfação de interesses, tendo como fim último e primeiro — a plena integração e sucesso do aluno num quadro de verdadeira gestão intermédia nas escolas.

### Referências

ACLAND, A. *Como utilizar la Mediación para resolver conflictos en las Organizaciones*. Buenos Aires: Ed. Piados, 1993.

ALDENUCCI, L. P. *Estudo sobre conflitos nas organizações*, Curitiba: Tese de Mestrado, 2000.

ALMEIDA, A. e VIEIRA, M. *A Escola em Portugal: novos olhares, outros cenários*. Lisboa: Ed. Imprensa de Ciências Sociais, 2006.

BARROSO, J. *et al.* As Políticas Educativas como objecto de estudo e de formação em Administração Educacional. In: *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*. Lisboa: s.e., n. 4, set./dez, p.5-2º, 2007.

BUSH, T. *Theories of Educational Management*. London: Harper and Row, 1986.

CARVALHO, A.; RAMOA, M. *Dinâmicas da Formação — recentrar nos sujeitos, transformar os contextos*. Porto: Asa, Cadernos Correio Pedagógico, 2000.

CASTRO, L. & RICARDO, M. *Gerir o trabalho de Projecto — Guia para a exibição e revisão curriculares*. Lisboa: Texto Editora, 2003.

CANÁRIO, R. *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora, 2005.

CANAVARRO, J. *Para a compreensão do abandono escolar*. Lisboa: Texto Editores, 2007.

ESTEVIÃO, C. *Globalização, Metáforas Organizacionais e Mudança Educativa*. Porto: Asa, 2002.

ESTEVIÃO, C. *Educação, Justiça e Autonomia*. Porto: Asa, 2004.

FULLAN, M. *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Asa, 2003.

HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

JARES, X. *Pedagogia da convivência*. Porto: Profedições, 2007.

LIMA, L. *Compreender a Escola como organização*. Perspectivas de análise organizacional. Porto: Asa, 2006.

MIRANDA, S. *Novas dinâmicas para grupos — a aprendizagem do convi-ver*. Porto: Asa, 2003.

MINTZERG, H. *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1995.

NÓVOA, A. *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: D. Quixote, 1992.

PEIXOTO, M. et al. *Manual do Director de Turma — contextos, relações, roteiros*. Porto: Asa, 2003.

PRETTE, A. E PRETTE, Z. *Psicologia das relações interpessoais — vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

ROLDÃO, M. C. Competências na cultura de escolas do 1º ciclo. In: CACHAPUZ, A. et al. *Saberes Básicos de todos os cidadãos no século XXI*. Lisboa: CNE-ME, 2004b. p.177-197

ROLDÃO, M. C. *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo* — que qualidade de ensino e de aprendizagem. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2005a.

\_\_\_\_\_. Para um currículo do pensar e do agir: as competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem. In: *Compétences et Cultures*. Suplemento da Revista da Associação Portuguesa dos Professores de Francês. Lisboa: AP.P.F., 2005b. p. 9-20

\_\_\_\_\_. Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino, *Revista Discursos*. Lisboa: Universidade Aberta, 2005c.

\_\_\_\_\_. Profissionalidade docente e qualidade de ensino — especificidades do ensino superior. Oração de Sapiência, proferida na abertura solene do ano lectivo de 2004-2005, do Instituto Politécnico de Santarém. In: IPS (Org.). *Discursos no IPS*. Santarém: IPS, 2005d. p.43-62

STOER, S. *Educação, Estado e desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.

TORREGO S. *Mediação de conflitos em Instituições educativas* — manual para formação de mediadores. Porto: Asa, 2003.

TORREMORELL, M. *Cultura de mediação e mudança social*. Porto: Porto Editora, 2008.

TORRES, L. Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. In: *Ensaio: avaliação políticas públicas*. Rio de Janeiro: s.ed., v.13, n. 49, p. 435-451, out./dez. 2005.

VERDASCA, J. *Elementos de análise em Administração Educacional*. Lisboa: s.e., 2008.

VEZZULLA, J. C. *Mediação — Teoria e Prática*. Guia para Utilizadores e



Profissionais. Barcelos: Agora Publicações, 2004.

VINYAMATA, E. e col. *Aprender a partir do conflito* — conflitolgia e educação. São Paulo: Artmed, 2005.



## EDUCAÇÃO CORPO INTEIRO

Tiago Adão Lara<sup>1</sup>

**RESUMO:** *Educação corpo inteiro* enfoca a educação numa perspectiva de superação dos dualismos homem/natureza, corpo/alma, valores/his-tória, transcendência/imanência e vida/escola. Coloca como fundamen-tal, para o educador profissional, o entusiasmo pela educação, tarefa primeira da vida de qualquer grupo humano. Procura situar o lugar da escola na educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Corpo. Estética. Educação. Escola.

**ABSTRACT:** The *whole body education* focuses education in a perspec-tive which overcomes the dualisms of human being/nature, body/soul, values/history, transcendence/immanence and life/school. It is set, as fundamental, for the professional educator, the enthusiasm for educa-tion, prime task of the life of any human group. It aims at demarcating the place of the school in the educational process.

**KEYWORDS:** Body. Aesthetics. Education. School.

Apraz-me participar deste número comemorativo dos 50 anos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. Aí, vivi 13 anos de animado trabalho profissional, antes de aposentar-me. A partir de 1993, mudei-me para Juiz de Fora, onde continuo o mesmo tipo de atividade. Penso não errar afirmando que o faço sempre com renovado entusiasmo. Por isso é sobre o entusiasmo pedagógico que vou escrever em primeiro lugar.

<sup>1</sup> Professor doutor do Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora – MG. Membro do NEC/Faced/UFJF.

## \endash      **Experimentar alegremente a educabilidade humana**

medida que os anos passam, vai se tornando mais claro para mim que a tarefa única do ser humano, nos limites do espaço-tempo de sua vida, é levar a efeito, da melhor maneira possível, a sua performance humana.

1.1 Nos inícios da Modernidade, houve um jovem superentusiasma-  
do que concebeu reunir em Roma os sábios da época, para discutirem e  
formularem uma como que síntese da cultura europeia. Trata-se de  
Giovanni Pico della Mirandola (1463-1494). Estamos no ano de 1486. A  
cristandade começa a desintegrar-se. Sopram ventos novos. O jo-vem  
arrojado, bem ainda no espírito medieval, aposta numa unidade europeia,  
em bases cristãs. Mas ele já é um humanista, aberto a outras perspectivas  
que não as, então, vigentes. Organiza 900 teses, das quais 500 são  
originais dele. As teses devem ser discutidas e, espera ele, san-  
cionadas, pelos doutores da cristandade. Afixou as teses em público, na cidade de  
Roma. É ousado.

Não vou recordar, aqui, as peripécias por que passou. A reunião não  
se deu. Pico de Mirândola morreu, com 31 anos de idade, vendo sua  
proposta condenada por aquela autoridade, que na época assenta-va-se  
na cátedra de Pedro, Inocência VIII. Mas restaram a sua ousadia e a  
grande ideia, que ele defendeu elegantísimamente, no preâmbulo,  
preparado para a exposição das novecentas teses. Esse preâmbulo ini-  
cialmente cognominado, após a morte de Pico de Mirândola, *Oração  
elegantíssima*, passou a chamar-se, a partir de 1557, *Sobre a dignidade  
do homem*. Vale a pena ler alguns de seus tópicos:

Pico de Mirândola imagina Deus, no momento de criar o ser hu-  
mano. Deus já levava a ato todas as essências possíveis de serem re-  
alizadas. O mundo estava, ali, numa beleza e perfeição insuperáveis.  
Ninguém, porém, existia para contemplá-lo e congratular-se com Deus.  
Foi, então, que decidiu Deus criar o ser humano. Não existia, porém,  
mais nenhum arquétipo a realizar-se. Todos tinham sido levados a  
efeito pela ação divina. O que faz Deus? Ouçamos ou leiamos Pico:

Dos arquétipos, contudo, não ficara nenhum sobre o qual modelar a nova  
criatura, nem dos tesouros tinha algum para oferecer em herança ao novo

filho, nem dos lugares de todo o mundo restara algum no qual se sentasse este contemplador do universo. Tudo estava já ocupado, tudo tinha sido distribuído nos sumos, nos médios e nos ínfimos graus... Estabeleceu, portanto, o ótimo artífice que, àquele a quem nada de especificamente próprio podia conceder, fosse comum tudo o que tinha sido dado parcialmente aos outros. Assim, tomou o homem como obra de natureza indefinida e, colocando-o no meio do mundo, falou-lhe deste modo: "Ó Adão, não te demos nem um lugar determinado, nem um aspecto que te seja próprio, nem tarefa alguma específica, a fim de que obtenhas e possuas aquele lugar, aquele aspecto, aquela tarefa que tu seguramente desejas, tudo segundo o teu parecer e a tua decisão. A natureza bem definida dos outros seres é refreada por leis por nós prescritas. Tu, pelo contrário, não constrangido por nenhuma limitação, determinarás para ti, segundo o teu arbítrio, a cujo poder te entreguei. Coloquei-te no meio do mundo para que daí possas olhar melhor tudo o que há no mundo. Não te fizemos celeste nem terreno, nem mortal nem imortal, a fim de que tu, árbitro e soberano artífice de ti mesmo, te plasmasse e te informasses, na forma que tivesses seguramente escolhido. Poderás degenerar até aos seres que são as bestas, poderás regenerar-te até às realidades superiores que são divinas, por decisão do teu ânimo" (MIRÂNDOLA, 1989, p.51-53).

1.2 Estupenda visão. Fora o que está marcado pelos esquemas da época, ela continua a desafiar-nos. No universo, encontramos-nos como que perdidos. À diferença de outros seres, dos quais sem dúvida dependemos e com os quais devemos conviver, não temos rota completamente definida a executar. Sentimos porém ou experimentamos, que sobre nós pesa a responsabilidade de abrir caminhos para a nossa realização. Escreve Manoel A. de Oliveira, em *Ética e práxis histórica*:

A experiência originária do homem sobre si mesmo é o experimentar-se como incumbência, como "obra" a realizar-se, na infinitude de suas relações, pela mediação da urdidura histórica de seu agir. O homem é, neste sentido, especialíssimo, "práxis", ou seja efetivação, concretização, posição de algo que não é ainda, a conquista trabalhosa de uma identidade a partir das diferenças, o tornar-se do que ainda não é (OLIVEIRA, 1995, p.62).

Isso pode expressar-se também dizendo que o ser humano, à diferença dos outros seres, sente-se responsável por si mesmo; é dotado do que chamamos possibilidade de escolha, não em um vazio de relações e condições, mas, pelo contrário, no cheio de inúmeros apelos, para ele decidir; apelos que lhe chegam do horizonte existencial, no qual é uma das presenças. João Guimarães Rosa sintetiza, mais ainda, essa tarefa — a tarefa humana — ao afirmá-la como construção da liberdade:

[...] mas liberdade — aposto — ainda é só alegria de um pobre caminhinho, no dentro do ferro de grandes prisões. Tem uma verdade que se carece de aprender — do encoberto — e que ninguém não ensina: o beco para a liberdade se fazer. Sou um homem ignorante. Mas, me diga o senhor: a vida não é coisa terrível? Lengalenga. Fomos, fomos (ROSA, 1986, p. 268).

1.3 Escrevo tudo isso para dizer que continuo cada vez mais encantado com aquilo que chamamos meio nebulosamente de educação, enquanto tarefa de cuidar, para que os seres humanos, nós mesmos antes de tudo é claro, nos entreguemos à única tarefa que realmente importa: realizarmo-nos saborosamente. Parece-me que neste aspecto está toda a dimensão ética, ecológica, política, religiosa, estética, pedagógica da existência. E está à sabedoria, que é sabor da vida, que é, portanto, a felicidade à altura das possibilidades do ser humano.

João Guimarães Rosa adverte-nos, contudo, que “se carece de aprender a viver [...] e que ninguém não ensina.” Somos todos aprendizes, que tateiam. Aprendemos uns com os outros, uns dos outros. Na visão de Pico de Mirândola essa é a nossa grandeza; embora Rosa, por isso, ache a vida terrível. É verdade que o próprio Rosa afirma, em outra passagem da sua grande obra, *Grande sertão: veredas*, a admiração que sente ele por esse destino humano:

Mire e veja: o mais importante e bonito do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas — mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão (ROSA, 1986, p.15).

Por que estou a citar expressões variadas de uma mesma experiência? Porque somente se essa experiência existe e continua a ser aprofundada, com entusiasmo, na vida dos que se dizem educadores profissionais, é que podemos falar, com propriedade, de educação. É preciso que o espaço dessa experiência, dilatado continuamente, seja o horizonte de compreensão do nosso discurso e da nossa práxis pedagógica. Há uma destinação ontológico-histórica do homem para a educação. É isso o que chamamos a educabilidade, ou seja, a capacidade que cada ser humano tem de levar a termo o processo originalíssimo da própria realização, incapaz de ser previsto, ou tecnicamente delineado. Não existe técnica que garanta tal realização. E, se existir algo chamado êxito, a esse respeito, aquilo que chamamos educação abortou, a favor da dominação e da domesticação. O fruto da educação só pode colocar-se na linha da realização artística do cuidado-de-si, na linha do que Rosa afirma ser o beco para a liberdade se fazer. O educador tem de apostar que cada ser humano é chance de um novo mundo acontecer: “Minha senhora dona, um menino nasceu — o mundo tornou a começar” (ROSA, o.c., p.412).

1.4 Hugo Assmann, em *Reencantar a educação*, recorda os educadores profissionais que a pedagogia não nasce na escola. Transcende a mesma:

A pedagogia nasceu do carinho dos genitores e das ambiências de sobrevivência e das formas de convivalidade, que a espécie humana aprendeu a configurar, para lhe servirem de nichos vitais. Esta origem da relação pedagógica não pode ser esquecida, em função dos contextos habilitadores de existências já adultas, porque em cada vida humana essa origem se repete e constitui uma influência determinante (ASSMANN, 1998, p.50).

Vale, portanto, a grande advertência que, logo depois, sai também da pena de Assmann:

[...] os contextos educacionais no sentido amplo e a escola em particular podem propiciar, mas também podem frear, impedir e até fazer regredir processos de aprendizagem relativos à capacidade adaptativa dos seres humanos a seus contextos vitais. Em outras palavras, já que processos

cognitivos e processos vitais são praticamente a mesma coisa, a educação deve saber que está mexendo com a própria teia da vida (idem, p.54).

E essa me parece a motivação radical, ou seja, de raiz, para cobrar do educador que ele seja um entusiasta da educação; e para cobrar de uma faculdade de educação e de um curso de pedagogia que sejam, antes de tudo, dispositivos em função do entusiasmo pela educação.

## 2. Grandes apostas

Nesta segunda etapa da minha escrita, gostaria de demorar-me um pouco na explicação das grandes apostas que fazemos, se considerarmos a educação, a partir do que foi afirmado na parte primeira.

### 2.1 Primeira aposta: A vida valor primeiro

Apostamos na vida humana, enquanto valor primeiro, que de graça recebemos e pelo qual nos sentimos comprometidos. Comprometidos com quem? Com o conjunto dos outros seres, sobretudo com os outros seres humanos.

Repito aqui as palavras de Manfredo, já citadas atrás: “a experiência originária do homem sobre si mesmo é o experimentar-se como ‘obra’ a realizar-se, na infinitude de suas relações, pela mediação da urdidura histórica de seu agir.”

A dimensão ética da existência humana está, pois, na base da própria compreensão que o ser humano tem de si. Dom e tarefa é o existir. Maior o dom se revelará, quanto melhor for a performance da sua presença na história; quanto maior for a riqueza do existir. E existir é relacionar-se; educar-se é o cuidado com a trama desses relacionamentos; realizar-se e ser feliz é saborear o gosto de convivência saudável, que mantém e promove a vida.

A educação tem, pois, a dimensão da totalidade da vida. Não é questão para determinado momento da existência. Se há momentos e espaços específicos institucionalmente constituídos, para pensar e realizar a educação — a escola por exemplo — a tarefa primeira desse espaço-tempo institucionalizado é *educar para um educar-se contínuo*. Não educação continuada como continuação da escola, mas educação



continuada como atitude existencial, carinhosamente cuidada ao longo de toda a existência. A escola, pois, antes de ser dispositivo para asse-nhorear-se de saberes e atitudes já acumulados e tradicionalizados pelo grupo, é, sobretudo, o dispositivo que provoca e aguça a educabilidade do ser humano. Provoca a que ou para quê? A que invente com toda a tradição cultural, que, na escola, deve fazer a sua epifania da maneira mais estrondosa possível, novas performances humanas e novos mundos, a fim de que a humanidade não traia o seu destino: o de acontecer como pastora do ser, segundo Heidegger.

A educação se perfaz com êxito, portanto, somente a partir do enraizamento cultural, pois essa é a condição do existir; e a partir do exercício da liberdade, justamente aí, na maneira como se dá o enraizamen-to. É na capacidade de inventar “becos para a liberdade”, “no dentro do ferro de grandes prisões”, em que uma tradição cristalizada ou fossilizada pode se tornar, que está a tarefa primeira de qualquer processo educativo.

Desmonta-se, dessa maneira, toda atitude teórico-filosófica que aponte para essências e ideais de realização humana. Desmonta-se a mentalidade de que há técnicos e doutores que têm a chave da educação, pois a conseguiram na contemplação do que transcende as vicissitudes do “aqui e agora” do processo histórico.

O jovem Pico de Mirândola já no século XV advertia-nos: “temos de inventar historicamente a nossa essência, a nossa maneira ‘humana’ de ser; a nossa articulação de convivência; a nossa riqueza de produção de sentidos para viver.” Essa é a tarefa de todo ser humano, no *concer-to* dos outros seres; tarefa de todo ser humano, a qual a escola tem de estar atentíssima.

Antes de se dizer capaz de contribuir para a educação, a escola se interrogue sobre a sua capacidade de ver, ouvir, sentir e interpretar o que a humanidade está sendo ou, melhor, como está acontecendo; como está a humanidade se questionando; quais anseios humanos se tornam crítica ao constituído, e apelo a um porvir melhor, como desafio e tarefa. Ler a realidade, para poder melhor intervir na reescrita da mesma, eis a tarefa da escola. Expressando a mesma coisa, de maneira diversa: à escola cabe o empenho, o cuidado de criar condições para o emergir de processos de subjetivação, nos quais o gosto sadio pela

vida supere “realismos” derrotistas e “ingenuidades” de idealismos. Pé no chão, pois, da cultura herdada, compromisso com o concreto da vida, sabendo que a concretude de todo processo cultural é histórica, é he-rança, é incontornável, mas não é destino, determinismo, fatalidade. No atual do concreto, pululam as virtualidades, e é para elas que apontam as linhas de fuga, às quais toda educação, que se preze, deve estar atenta. É preciso recriarmo-nos sempre.

## 2.2 Segunda aposta: nova perspectiva antropológica

Estamos apostando também numa ruptura com a concepção de ser humano, que se configurou, na história do Ocidente, a partir da tradição greco-romana; se firmou e se sacralizou, com a versão cristã medieval; e adquiriu contornos mais precisos na Modernidade. Nessa perspectiva, o homem foi se erigindo como centro do universo, enquanto razão e liberdade. Razão e liberdade, por sua vez, traduziam um certo desenraizamento histórico da humanidade e a invocação de uma transcendência do interior humano, em relação ao exterior do mundo. Resvala-se, na Modernidade, para um processo radical de absolutização do interior, ou seja, do *eu*, do *sujeito*, diante da relatividade ou precariedade do exterior, que é o mundo objetivo.

2.2.1 Em *A barbárie interior*, Jean-François Mattéi analisa esse processo. Mostra como *alma*, *homem interior*, *pessoa* e *consciência*, noções atinentes ao ser humano em sua especificidade, apontavam, na sua origem, para um descentramento. Escreve Mattéi (2002, p. 143)

Essas instâncias tiravam sua essência e sua dignidade de uma origem exterior ao homem, divina ou demoníaca, quer na tradição grega, quer na doutrina cristã. O homem sentia seu princípio vital (alma) num descentramento de todo seu ser, o qual lhe impedia repousar em si.

A mesma afirmação vale para as outras três noções.

Para Mattéi, é com Boécio que, no século VI, começa a configurar-se, de maneira enfática, a valorização da individualidade humana, ao definir ele, pessoa, como: *naturae rationalis individua substantia*, ou seja, a pessoa é uma substância individua de natureza racional. Mattéi

recorda ainda Agostinho (séc. V) “que fixa, de maneira decisiva, o espírito de Deus, como regra moral universal, na consciência; e a consciência, na interioridade; ao mesmo tempo que defende a exterioridade da fonte” (MATTÉI, o.c., p.146). A partir do Renascimento, porém, dá-se o processo de apagamento progressivo dessa ligação da razão e da consciência humanas com um transcendente. Consciência e razão humanas se erigem como fontes últimas da verdade e do bem. Quando, nas primeiras décadas do século XVII, Descartes escreve o seu *Discurso do método* expressa, de maneira clara, o que passará a reger hegemonicamente a mentalidade moderna: o *eu penso* é o fundamento, sobre o qual, construção sólida intelectual pode elevar-se, colocando também bases seguras para uma reconstrução da cultura e da civilização. Co-meçou-se logo a perceber, por parte de intelectuais mais sensíveis, o risco que se corria.

Schiller, em *Cartas sobre a educação estética do homem*, já advertia, em 1795:

O homem pode ser oposto a si mesmo de duas maneiras: como selvagem, quando seus sentimentos imperam sobre seus princípios, ou como bárbaro, quando seus princípios destroem seus sentimentos. O selvagem despreza a arte e reconhece a natureza como sua soberana irrestrita; o bárbaro escarnece a natureza, mas continua sendo escravo de seu escravo por um modo freqüentemente mais desprezível que o do selvagem (SCHILLER, 1989, p.33)

A crítica era à barbárie do seu tempo, esplendor do Iluminismo, que endeusava a razão, às expensas do esquecimento da dimensão estética da vida.

Estamos, ainda hoje, com as mesmas urgências. Pesam sobre nós, de maneira às vezes escandalosa, “os ferros de grandes prisões” de uma educação e de uma escola pensadas, realizadas e vividas como se o ser humano fosse quase que só cabeça pensante. Haja vista que pensar uma escola é pensar, antes de tudo, em salas de aula. Ensino-aprendizagem soa como comunicação feliz ou bem sucedida de programas teóricos encarados como luzeiros a iluminar os caminhos da vida. Urge, portanto, descobrirmos a dimensão estética da vida e da educação.

2.2.2 É bom recordar que a categoria estética, aqui, não é tomada na sua referência primeira ao belo das artes ou mesmo da natureza. Ela aponta para algo mais radical, aponta para corporeidade do ser humano, para sua afetação ativa ou passiva, no mundo dos corpos; para o fato de a nossa situação existencial primeiríssima ser presença corporal, no conjunto e no entrelaçar de outras presenças, que nos atravessam, como cada um de nós atravessa os outros corpos. Somos sensores, capacidade de receber e provocar afetos, ou seja de afetarmos e sermos afetados. Nossos pensamentos, por mais lógicos e abstratos que sejam, nossas decisões, por mais autônomas que se manifestem, são concebidos gestados e vêm à luz da realização, de permeio com o intrincado dessas afetações, das quais não são possíveis consciência plena e controle absoluto. O Eu ou o Sujeito, diante da própria transparência e com plenitude de autonomia, é abstratamente pensável, mas não experimentável.

Apontar para a dimensão estética da vida e da educação é conclamar para uma antropologia, que, por contraditório que possa parecer, se coloca no marco da desconstrução da dicotomia alma e corpo, ao mesmo tempo que, por outro lado, chama atenção para a multiplicidade e a complexidade dos elementos ou das forças que tecem a realidade humana.

2.2.3 A crise que nos envolve a todos, nos tempos atuais, é aquela entrevista por Foucault em 1966, ao publicar *As palavras e as coisas*. Assim termina ele seu escrito:

Uma coisa em todo caso é certa: é que o homem não é o mais velho problema nem o mais constante, que se tenha colocado ao saber humano. Tomando uma cronologia, relativamente curta e um recorte geográfico restrito — a cultura europeia desde o século XVI — pode-se estar seguro de que o homem é, aí, uma invenção recente [...] O homem é uma invenção cuja recente data a arqueologia de nosso pensamento mostra facilmente. E talvez o fim próximo (FOUCAULT, 1990, p.403-4)

Foucault, em pleno século XX, anunciava, à maneira de Nietzsche, no século XIX, não a morte de Deus, mas a morte do homem moderno e do humanismo dele resultante. O homem da Modernidade foi se

constituindo, sobretudo, a partir de uma identidade baseada na autorreferência, na autopoisição do sujeito. Essa identidade era pensada como nuclearmente já constituída, a desdobrar-se historicamente.

O novo paradigma vai na contramão dessa explicação. Aposta num processo continuado de forças históricas, dobrando-se em interioridades subjetivas, constitutivamente abertas e inacabadas, diante do fora, com o qual se estabelecem totalizações subjetivo-objetivas, em contínuos fazimentos e desfazimentos de eus e seus mundos, ou de mundos e seus eus. Passa-se de uma perspectiva, que não enfatiza ou, até, desconhece a historicidade da produção humana, para uma concepção, na qual as categorias espaço-tempo culturais, categorias da materialidade ou corporeidade, assumem papel constitutivo para a existência humana.

2.2.4 Essa mudança de perspectiva não se dá assim, gratuitamente, pelo puro prazer teórico da especulação. Está em jogo a avaliação do processo cultural ocidental, como processo que resultou em apequena-mento das possibilidades humanas, em nome de uma moral idealista escravizadora do corpo, roubando-lhe a alegria e o vigor da vida e propiciando a constituição de processos de subordinação cada vez mais sofisticados.

Na primeira parte de seu livro *A vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporânea*, escreve Peter Pál Pelbart (2002, p.12):

Parafraseando Jameson, seria possível dizer que o capitalismo tardio, multinacional, global, globalitário, mundial integrado, em suma, chame-se como quiser esse momento que vivemos, de fato tomou de assalto a subjetividade para investi-la numa escala nunca vista. Félix Guattari já chama-va a atenção para essa preponderância dos fatores subjetivos na lógica capitalista e sobretudo para o modo pelo qual as máquinas tecnológicas de informação e de comunicação operam no coração da subjetividade humana, não só na sua memória, na sua inteligência, mas também na sua sensibilidade, nos seus afetos, nos seus fantasmas inconscientes.

Como se vê o cuidado com dimensões outras da vida humana, que não somente as dimensões da racionalidade, é imperativo cada vez maior, uma vez que forças mais poderosas e sofisticadas ameaçam continuar a achatar a existência humana, no unidimensionalismo da

eficiência tecnológica, embora várias vezes o discurso soe como liberação das forças vitais dos corpos humanos.

2.2.5 O convite é, pois, para escutarmos a sóbria afirmação de Espinosa (1992, p. 263):

A maior parte daqueles que escreveram sobre as afecções e a maneira de viver dos homens parecem ter tratado, não de coisas naturais que seguem as leis comuns da Natureza, mas de coisas que estão fora da Natureza. Mais ainda, parecem conceber o homem na Natureza, como um império num império. Julgam, com efeito, que o homem perturba a ordem Natural mais que a segue, que ele tem sobre os seus actos um poder absoluto e apenas tira de si mesmo a sua determinação. Procuram, portanto, a causa da impotência e da inconstância humana, não na potência comum da Natureza, mas não sei em que vício da natureza humana, e, por essa razão, lamentam-na, riem-se, desprezam-na, ou, o que acontece mais frequente-mente, detestam-na.

Espinosa condena de cheio o dualismo natureza/homem, pelo qual o homem se torna um império à parte. À parte dos outros reinos: mine-raís, vegetais, animais. Lembramo-nos muito bem dessa nomenclatura. Usamo-la com frequência. Não nos damos conta da sua pregnância ideológica: a realidade compartimentada, para que se estabeleça o império do homem, o animal racional e livre. Mas toda arrogância (*hybris*) paga um preço. Aqui, o preço é jogar sobre o homem, sobre sua razão e sua liberdade o peso todo do desarranjo do mundo. É olhá-lo dotado de uma natureza má. Certo discurso ecológico corre o risco de não ver a contradição em que cai, quando elogia a bondade e a beleza da natureza em detrimento do ser humano declarado sutilmente como depravado.

A advertência de Espinosa é em direção oposta. Quem é o ser humano, de onde veio, quais as forças que o mantêm e o impulsionam? As antropologias, esquecidas dessa origem evidente, teorizam sobre um homem que, com a razão e a liberdade, sobrepassa às vicissitudes das forças que o engendram, o mantêm e o impulsionam. No entanto, somos filhos da Natureza. Dando-nos à luz, a Natureza não cortou o cordão umbilical que a ela nos prende. Somos corpos, corpos naturais. Nossa racionalidade e nossa liberdade não são fantasmas desencarna-

dos esvoaçando sobre nós ou intrometendo-se nas juntas de nossos corpos, reduzidos a simples máquinas. Somos corpos vivos que sentem, que afetam e são afetados, que se emocionam, que correm o risco de sucumbir nessa concorrência de afetações, que vão nos moldando, constituindo-nos historicamente. Por isso sofrem. Não somos senhores absolutos de nós mesmos, pois não há como dar-mos conta da riqueza do acontecimento que somos. É claro que somos corpos que adquirem alguma transparência de si mesmos; corpos que decidem, até, algo a respeito de si, corpos humanos. Mas nossa consciência e nossa liberdade são realidades encarnadas. Têm sua carne, seus ossos, seus nervos, seus humores, sua espacialidade e temporalidade. O que significa tudo isso pedagogicamente? Que a educação, hoje, tem de estar atenta ao fato que educamos homens concretos, não abstrações; que não podemos mais agir como se “cabeças bem feitas” fossem suficientes para gerar corpos saudáveis. Recordo-me, então, da advertência de Espinosa: “ninguém, na verdade, até o presente, determinou o que pode um corpo”. A educação tem a ver com corpos humanos inteiros, expressões de poderes incalculáveis, cuja riqueza a educação se propõe a explorar, através da criação de condições de cultivo. Recordo-me também da advertência de São João Bosco, fundador dos salesianos, ao dizer que é no pátio que se conhece melhor os alunos; não é, certamente, nas salas de aula. É, portanto, aí que os educadores devem primar pela presença participativa. Genial observação, num contexto de educação, chamado, às vezes, pejorativamente, de tradicional. Sábia tradição. Essa afirmação de São João Bosco, educador católico do século XIX, dá-me margem para passar à última das apostas que estamos fazendo.

### **2.3 Terceira aposta: a escola como grande valor**

Apostamos na necessidade da função específica da escola, como espaço e tempo institucional, encarregado de ser consciência crítica e atividade planejada, para o cultivo da humanização do homem.

2.3.1 Afirmando enfaticamente, atrás, que o processo de humanização, ou seja, o processo no qual e pelo qual atualizam-se as virtualidades do acontecer dos homens como seres, nos quais as diferenças afloram em infinitas manifestações é algo que se realiza, no conjunto do processo cultural. Esse, como presença e atuação, precede a escola e

continua, após o período escolar da vida. Mas a escola tornou-se, no processo vital de um povo, função eminente, de capital relevância. É preciso que, junto com os demais cultivos necessários para a sobrevivência da espécie humana, um cultivo exista que se debruce, com especial cuidado sobre a produção das subjetividades; pense-o criticamente; e, a partir desse pensar crítico, crie dispositivos, que ajudem as novas gerações aceder ao nível de consciência e de sensibilidade, afinados com a urgência da tarefa de descobrir-se como seres humanos integridos, no conjunto dos outros seres, mas em contraponto a eles, nas suas diferenças. Essa é a tarefa da escola.

2.3.2 Do ponto de vista linguístico, é bom recordar, com Mattéi, a história do termo *Scholé*, ligado à educação. Inicialmente, esse termo grego significava *parada, repouso*. Aquela parada e aquele repouso das atividades atinentes às necessidades da sobrevivência biológica do indivíduo e da espécie. Em segundo lugar, *Scholé* passou a indicar a atividade do homem ocioso; o que não é nada contraditório, pois ócio, no caso, não está a indicar inatividade, mas libertação da premência de certo tipo de atividade. O ócio criava a oportunidade para o homem livre ter tempo de “cuidar de si”. No ócio, o ser humano entrega-se “à plenitude de uma reflexão estudiosa”. Essa atividade Cícero chamou *cultura animi*, que poderíamos, justamente, identificar com a educação. Só num terceiro momento, é que *scholé* se referiu a um estudo regular e constante, conduzido num espaço-tempo institucionalizado, como as escolas filosóficas do mundo grego.

Mais importante, porém, é o fato de que, na origem das escolas filosóficas gregas tenha sido viva a consciência da grandeza de seu significado sociocultural. No *Teeteto*, Platão enfatiza o caráter eminente da função da escola. Faz isso no contexto de uma sociedade, na qual as agruras do trabalho manual, necessário para a sobrevivência da cidade-estado, pesavam inclementes sobre a maioria dos “não educados”, para possibilitar aos “ociosos” se entregarem aos esforços do próprio cultivo, tornando-os “educados”. Aristóteles elevou mais ainda a escola, comparando as atividades, que nela se realizam, às atividades de Deus, pensamento de pensamento.

2.3.3 É claro que estamos em tempos diferentes. Queremos escolas para todos. Reconhecemos, como de todos, o direito de ter aces-



so ao espaço-tempo do ócio, para se entregarem, esforçadamente, ao cultivo do humano, em si mesmo, como compromisso primeiro com a humanidade. E é justamente por isso que urge recordarmos as origens da escola, como ruptura com a rotina da necessidade biológica e abertura para o espaço-tempo da cultura, sem criar, contudo, entre *ruptura* e *abertura* o abismo da dicotomia, pois o ser humano, na sua característica imanente às condições do existir e, ao mesmo tempo, transcendente a elas, torna isso possível.

A escola tem, assim, marcado o seu destino meio contraditório. Ela nunca está pronta, acabada. Nunca é adequada. Aliás, ela não é, simplesmente, nem iniciada, pelo puro ato da sua constituição física e jurídica. Ela começa a constituir-se somente quando se cria o espaço-tempo do “ócio”, que possibilite o pensar do concreto da vida, que é, também, necessidade do “negócio”, negação do ócio. A Escola se torna, ela mesma, produção cultural, ruptura com os determinismos, “beco para a liberdade se fazer”. Mas, tem de lutar para isso, se não quiser vir a ser a tumba do pensar, o instalar-se das múltiplas necessidades, que injunções mil criam, a pretexto de ordem, de eficiência, de progresso.

2.3.4 Olhos abertos para a totalidade da realidade humana; tato disponível a receber todas as mais duras afetações do jogo bruto da história; ouvidos aguçados para os gritos e gemidos, que expressam a sofrida experiência humana do existir ou do viver; faro, para as possíveis emanações de um futuro incerto, que se anuncia, a escola deve, no entanto, ser também recolhimento e silêncio, no qual o trabalho do conceito se dê, à procura da construção de sentidos existenciais. O gosto desses é a meta.

Vou terminando com uma espécie de *nota bene*: não aposto em educação, que se processa em determinado espaço-tempo físico institucional, como um amontoado de professores e alunos. Aposto, sim, numa escola, num colégio, como produção cultural, como espaço-tempo em processo contínuo de produção de si mesmo. A primeira tarefa dos educadores profissionais é investir na produção desse espaço-tempo, como terreno minado de provocações para o gosto do saber. Se crianças e jovens não levam susto, com as bombas que aí explodem, com o *fora*, o *inesperado* que lhes aguça o desejo do *desconhecido*, a aprendizagem não se dá. Aquela aprendizagem que dá gosto substancial à vida.

## Referências

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

ESPINOSA, Bento de. *Ética*. Introdução e notas de Joaquim de Carvalho. Lisboa: Relógio d'Água, 1992.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução de Salma Tannus Muchail. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

MATTÉI, Jean-François. *A barbárie interior: ensaio sobre o i-mundo moderno*. Tradução de Isabel Maria Loureiro. São Paulo: Editora da Unesp, 2002.

MIRANDOLA, Pico della. *Discurso sobre a dignidade do homem*. Edição bilingue. Tradução de Maria de Lurdes Sirgado Ganho. Lisboa: Edições 70, 1989.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Ética e práxis histórica*. São Paulo: Ática, 1995.

PELBART, Peter Pál. *A vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporânea*. São Paulo: Iluminuras, 2000.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. 32ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SCHILLER. *A educação estética do homem: numa série de cartas*. Tradução de Roberto Schwartz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1989.

# DEMANDA CONTÍNUA



## INVASÃO DA RUA NO MUNDO DA ARTE: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE ARTE PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

*Mara Rúbia Alves Marques<sup>1</sup>*  
*Marisilda Sacani Sancevero<sup>2</sup>*  
*Luciano Maurício de Mendonça<sup>3</sup>*

Se a construção da realidade continua a ser a missão das artes, o propósito da arte-educação, então, é contribuir para o entendimento dos panoramas social e cultural habitados pelo indivíduo. As crianças do amanhã precisam das artes para capacitá-las a compreender e a comunicar-se com os termos de sua sociedade, para que elas possam ter um futuro nessa sociedade!

A. D. Efl and<sup>4</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é apresentar aos professores das séries finais do Ensino Fundamental uma proposta de ensino de arte contemporânea, no âmbito das artes visuais. O sentido é contribuir para a superação de problemas recorrentes no âmbito da arte-educação como a dicotomia entre fazer arte e ensinar arte, e a persistência de métodos de ensino equivocados baseados no uso de imagens estereotipadas por crianças e adolescentes na escola. Após considerações sobre o ensino de arte na LDB e nos PCN, tratamos dos aspectos gerais do ensino de arte e dos princípios metodológicos renovadores baseados na “proposta triangular” de Ana Mae Barbosa. Posteriormente, indicamos aspectos da contemporaneidade e do ensino da arte contemporânea como a mul-

---

<sup>1</sup> Professora doutora de Políticas e Gestão da Educação, da Faculdade de Educação e no programa de Pós-graduação da UFU.

<sup>2</sup> Professora mestre aposentada da Faced da UFU; professora de Didática da Faculdade Católica de Uberlândia.

<sup>3</sup> Artista plástico Licenciado e Bacharel em Artes Plásticas, pela Universidade Federal de Uberlândia/UFU.

<sup>4</sup> EFLAND, A. D. (2005, p. 183).

ticulturalidade, a interculturalidade e a pluralidade cultural para indicarmos a proposta de ensino propriamente dita, com enfoque na *arte do grafite* e nas obras de Jean-Michel Basquiat.

**PALAVRAS-CHAVE:** Arte. Ensino. Proposta triangular. Grafite.

**ABSTRACT:** This paper aims at presenting a proposal of teaching contemporary art in the scope of the visual arts, for teachers of the last grades of the Elementary Level. We intend to contribute with a solution for recurrent problems in art education such as the dichotomy between doing and teaching art, and the existence of erroneous teaching methods that are based on the use of stereotyped images by children and teenagers in the school environment. Considering the teaching of art guided by LDB and PCN we discuss general aspects of teaching art and methodological renewal principles as well, which are based on the “triangle proposal” of Ana Mae Barbosa. In a second moment we take aspects of the contemporary world, and of the contemporary art teaching such as multiculturalism, interculturality and cultural plurality in order to present our teaching proposal focusing the graffiti art and Jean-Michel Basquiat’s work.

**KEYWORDS:** Art. Teaching. Triangle proposal. Graffiti.

Este artigo tem como objetivo apresentar aos professores da Educação Básica, particularmente dos anos finais do Ensino Fundamental — 6º ao 9º ano, uma proposta de ensino de arte contemporânea, no âmbito das artes visuais. O sentido é contribuir, em última instância, para a superação de problemas recorrentes no âmbito da arte-educação, a partir dos seguintes supostos:

— a arte-educação ainda é marcada pela dicotomia entre fazer arte e ensinar arte, associada à separação entre bacharelado e licenciatura, ou entre universidade e Educação Básica — que, em síntese, configura o problema do distanciamento entre o artista e o professor de arte, na perspectiva de Rejane Coutinho (2002);

— na arte-educação ainda persistem métodos de ensino equivocados.

dos, resultantes de falhas na formação docente e baseados no uso de imagens estereotipadas, conforme Maria Letícia Viana (1995), comumente valorizadas no universo infantil e no contexto escolar, por meio da repetição e da naturalização de seu próprio uso pedagógico. Os desenhos estereotipados empobrecem a percepção da criança, embotam seus processos mentais, de modo que alguns métodos de ensino tendem a prejudicar a imaginação infantil. Neste ponto se inclui o método enciclopédico da “verossimilhança” para treinar a criança, bem como o método visual da “dessemelhança” que associa as figuras às palavras por meio da mera tarefa da colorização em sala de aula pelos alunos, de modo a subestimar o poder das primeiras imagens, favorecendo o aparecimento de desenhos-clichês na expressão gráfica das crianças — desenhos baseados no animismo, ou seja, marcadas pelo antropomorfismo ou zoofomorfismo, que tenderão a persistir nas imagens escola-res posteriores dos alunos.

Em face destes pressupostos, após breve consideração acerca do ensino de artes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB n. 9394/96, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN (Brasil, MEC, SEF, 1998, 1998a), consideramos os aspectos mais gerais do processo de ensino de arte em termos de planejamento e avaliação, bem como alguns supostos ou princípios teórico-metodológicos assumidos enquanto tendências renovadoras para o ensino de arte na Educação Básica, com destaque para a “proposta triangular” defendida por Ana Mae Barbosa (1998). Posteriormente, esclarecemos aspectos do contexto da contemporaneidade e do ensino da arte contemporânea associado às tendências históricas, epistemológicas e pedagógicas da multiculturalidade, da interculturalidade e da pluralidade cultural. Por fim, indicamos a proposta de ensino propriamente dita, intitulada “A invasão da rua no mundo da arte”, com enfoque na *arte do grafite* e por meio da leitura de imagens das obras de Jean-Michel Basquiat.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Jean-Michel Basquiat (1960-1988). Nascido nos Estados Unidos, de pais haitianos e porto-riquenhos, começou como grafiteiro nos final dos anos de 1970, usando o rótulo SAMO (Same Old Shit). Suas criações iradas e contestadoras protestavam, entre outras coisas, contra o preconceito racial (DEMPSEY, 2003, p. 272-273).

## 1. O ensino de artes visuais na LDB e nos PCN

A arte foi incluída no currículo escolar na LDB de 1971, como Educação Artística, embora como “atividade educativa” e não como disciplina. Na Lei n. 9.394/96 a arte é considerada disciplina obrigatória na Educação Básica, mobilizando diferentes tendências curriculares. Nos PCN, por sua vez, o sentido é apresentar a arte como área de conhecimento e superar as práticas artísticas na escola como “[...] atividades importantes apenas para recreação, equilíbrio psíquico, expressão criativa ou simplesmente treino de habilidades motoras (BRASIL, MEC, SEF, 1998, p. 63).<sup>6</sup>

O aluno aprende com mais sentido para si mesmo quando estabelece relações entre seus trabalhos artísticos individuais, em grupos, e a produção social de arte, assimilando e percebendo correlações entre o que faz na escola e o que é e foi realizado pelos artistas na sociedade no âmbito local, regional, nacional e internacional. Aprender Arte envolve, além do desenvolvimento das atividades artísticas ou estéticas, apreciar arte e situar a produção social da arte de todas as épocas nas diversas culturas (BRASIL, MEC, SEF, 1998, p. 63).

Como diretrizes para o ensino de artes, em geral, e de artes visuais em particular, o PCN de Arte para 5ª a 8ª séries (BRASIL, MEC, SEF, 1998) destaca, entre as várias propostas disseminadas atualmente, “[...] uma educação estética que não propõe apenas o código hegemônico, mas também a apreciação de cânones de valores de múltiplas culturas, do meio ambiente imediato e do cotidiano” (p. 28). Além disso, o documento supracitado associa diretamente a arte com os temas transversais, isto é, com as “questões sociais da atualidade” (p. 37-43).

Esta relação, nos remete às possibilidades pedagógico-curriculares presentes nos PCN, quanto aos princípios da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade e à incorporação de novas temáticas e objetos à educação escolar, destacados por Mara Marques (2002, 2004, 2008)

---

<sup>6</sup> A propósito consultar: MATTOS, P. B. *A arte de educar* — cartilha de arte e educação para professores de ensino fundamental e médio. São Paulo: Antonio Bellini Editora & Cultura, 2003.



que apontou, a despeito de críticas às políticas que lhes deram origem e aos processos de sua elaboração e implementação, o significativo avanço na própria proposta dos temas transversais para o ensino (Brasil, MEC, SEF, 1997).<sup>7</sup> Podemos acrescentar, ainda, a menção dos PCN ao paradoxal “espaço da rua”. Por um lado,

A rua, particularmente nas cidades médias e grandes, representa um espaço de duplo sentido, temido pelas famílias e desejado por grande parte dos adolescentes e jovens. Espaço público que permite o encontro com os iguais e com os diferentes, a rua aparece como um espaço a ser disputado (BRASIL, MEC, SEF, 1998a, p. 120-121).

Por outro lado, “A rua é um espaço dinâmico, vivo, que pode propiciar aprendizagens imediatas e atraentes” (BRASIL, MEC, SEF, 1998a, p. 121); o que justifica a presente proposta de ensino, *A invasão da rua no mundo da arte* — que bem poderia ser “a invasão da arte no mundo da rua”.

Cabe considerar os supostos teórico-metodológicos do ensino de Arte e seus desdobramentos em termos de ensino de Arte Contemporânea.

## 2. Princípios metodológicos para o ensino de arte

Compreender menos, ser ingênuos, espantar-se, [...] reações que podem nos levar a enxergar mais, a aprender algo mais profundo, mais próximo da natureza

C. Ginzburg<sup>8</sup>

Uma concepção renovada e importante para o ensino/aprendizagem está em concebê-lo como processo dialógico e cooperativo com vistas à renovação das metodologias de trabalho do professor e à auto-nomia intelectual do aluno. Uma relação que considera o aluno sujeito e construtor de conhecimento a partir das experiências cotidianas que

---

<sup>7</sup> Os temas transversais à época propostos tanto para as séries iniciais como para o ciclo de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, são: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e orientação sexual, e trabalho e consumo — específico para 5ª a 8ª série (Brasil, MEC, SEF, 1997, v. 10).

<sup>8</sup> GINZBURG, C. (2001, p. 29).

lhes oferecem sentidos e significados sociais, culturais e históricos; e o professor como mediador do processo de construção do conhecimento pelo aluno, conforme Selma Garrido Pimenta (2001). Mediação possibilitada, sobretudo, pelas ações acadêmicas, políticas e técnicas implicadas no ato de planejar.

O planejamento na escola e na sala de aula é interpretado como instrumento fundamental para a organização de conteúdos em torno de projetos de ensino, que expressa a necessidade de definição do tempo e do espaço, de metas objetivas — objetivo geral e objetivos específicos —; do desenvolvimento das etapas do trabalho — metodologia e cronograma — e do acompanhamento dos processos e/ou dos resultados — avaliação. A avaliação, especialmente a avaliação em arte, significa o acompanhamento contínuo e qualitativo do processo de criação do aluno, enquanto trajetória pessoal, por meio de instrumentos avaliativos adequados.<sup>9</sup>

Dito isto, cabe destacar que o planejamento dos professores há que se considerar a realidade da comunidade, da escola e, em última instância, dos alunos.

[...] o universo cultural da comunidade em que a escola está inserida precisa ser estudado pelo professor, para que ela possa atuar nesse contexto de maneira eficiente e não invasiva. Especialmente o professor de artes precisa conhecer e buscar compreender os códigos visuais e estéticos presentes, de maneira a utilizá-los como seu referencial e ponto de partida, construindo a partir daí a abordagem metodológica e a estrutura de conteúdos a serem trabalhados (RICHTER, 2002, p. 91-92).

Uma abordagem metodológica avançada de referência para os professores de Arte é a *proposta triangular*,<sup>10</sup> considerada um processo de

<sup>9</sup> Neste caso concordamos com Soraia Lelis, (LELIS, 2004, p. 61 apud HERNANDEZ, 2000, p. 163) quando, a partir do suposto de que arte se ensina, se aprende e, portanto, se avalia, acata a pertinência do uso do *portfólio* como recurso e instrumento de avaliação que permite a reconstrução do processo de aprendizagem consciente, de modo a oferecer evidências da compreensão alcançada pelo aluno ao longo do processo de aprendizagem. Assim, “Tendo-se, portanto, claros os objetivos da educação em arte, a pasta, o caderno de arte, o dossiê ou a nova roupagem paradigmática - o *portfólio* — uma denominação bem escolhida, adequada, pontual [...]” (LELIS, 2004, p. 63).

<sup>10</sup> No PCN de Arte há uma menção direta a esta proposta, no Brasil desenvolvida por Ana Mae Barbosa, a saber: “Encontra-se ainda difundida no país a abordagem para o

educação crítica pelo qual a construção do conhecimento pelo aluno se faz pela mediação do professor considerado elemento motivador da ex-periência estética do aluno. Trata-se de uma abordagem da aprendizagem construtivista, interacionista, dialogal, multicultural por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula. A proposta triangular inclui os componentes do ensino/aprendizagem por três ações: o fazer artístico — criação —, a leitura da obra e a contextualização, de acordo com Ana Mae Barbosa (1998).

O *fazer artístico* desenvolve a criação de imagens expressivas. Os alunos conscientizam-se das suas capacidades de elaborar imagens experimentando os recursos da linguagem, as técnicas existentes e a criação de outras formas de trabalhar a sua expressão criadora. O processo de criação em artes entendido como “[...] os caminhos percorridos pelo sujeito (autor/fazedor de arte) até a conclusão de sua obra (o pro-duto artístico)” (DUARTE, 1996, p. 31).

O apreciar arte — *leitura* — desenvolve a habilidade de ver e descobrir as qualidades da obra de arte e do mundo visual que cerca o apreciador. A partir da apreciação, educa-se o senso estético e o aluno pode julgar com objetividade a qualidade das imagens. Leitura como questionamento, descoberta e interpretação da obra, sendo que o objeto da interpretação é a obra e não o artista, embora deva se considerar dados captados fora da obra, como a biografia e a vida do artista. Interpretar é perceber, implicando também uma visão do mundo, implicando interpretações contraditórias e competitivas de um mesmo trabalho.

O conhecer arte — *história/contextualização* —, possibilita o entendimento de que a arte se dá num contexto tempo e espaço onde se situam as obras de arte. Nesse sentido é que se pode considerar o ensino da Arte Contemporânea.

### 3. Contemporaneidade e ensino de Arte Contemporânea

Em tese, pois, se tudo é lícito, nada pode ser descartado — nem o mercado de consumo, nem as minorias, nem as exclusões nem sequer as opressões e os preconceitos subsistentes nas dobraduras sociais: seja o

---

ensino da arte que postula a necessidade da apreciação da obra de arte, da história e do fazer artístico associados (BRASIL, MEC, SEF, 1998, 28-29).

que o forem, terão de ser expressos e ajustar-se aos novos tempos.

J. Guinsburg e N. Fernandes<sup>11</sup>

Pressupomos a arte contemporânea como inserida no período desencadeado a partir da segunda metade do século XX até os dias atuais, quando começa a incorporar ao seu repertório questionamentos diferentes das rupturas propostas pela arte moderna e pelas vanguardas modernistas, bem como uma desconcertante profusão de estilos, formas, práticas e programas (ARCHER, 2001). No entanto,

A riqueza e a diversidade da prática artística contemporânea [...] não são sintomáticas de um estado de coisas caótico; certos temas principais revelam-se por meio de um estudo da arte dos últimos quarenta anos. Em especial, os artistas reexaminaram alguns dos gestos da vanguarda modernista realizados anteriormente, reinterpretando-os e desenvolvendo-os (ARCHER, 2001, p. x).

Isto significa que a arte contemporânea nunca rejeitou, conforme a autora,

[...] as perenes preocupações com a beleza, com as qualidades modificadoras da forma e com a busca de um significado que parece se estender para muito além do presente imediato. A luta, contudo, centrou-se na maneira de encontrar os meios de abordar as preocupações que são apropriadas ao caráter da vida contemporânea (ARCHER, 2001, p. 236-237).

A apropriação e reinterpretação de características do modernismo se deram no contexto de valorização contemporânea da multiculturalidade, da interculturalidade e da pluralidade cultural, considerados como termos sinônimos, ressaltando que:

[...] é a denominação de “multicultural” que se encontra consagrada na literatura, tanto na área da Educação quanto da Arte—Educação, pois é desta forma que a questão da diversidade vem sendo estudada e discutida há muito tempo. Atualmente, utiliza-se o termo “interculturalidade”, que implica em uma inter-relação de reciprocidade entre culturas. Esse termo

---

<sup>11</sup> GUINSBURG, J.; FERNANDES, N. (2005, p. 14-15).

seria, portanto, o mais adequado a um ensino-aprendizagem em artes que se proponha a estabelecer a inter-relação entre os códigos culturais de diferentes grupos culturais (RICHTER, 2002, p. 86).<sup>12</sup>

A relação entre o modernismo e o contemporâneo em arte, entretanto, bem pode ser compreendida pelas suas evidentes diferenças, que alguns autores interpretam como o contraste entre modernismo e pós-modernismo. É o caso de Arthur Efland (2005), quando trata do referido contraste como indicador de “mudanças de conscientização”, problematizadoras da arte-educação, conforme o quadro abaixo.

#### CONTRASTES ENTRE MODERNISMO E PÓS-MODERNISMO

TÓPICO	MODERNISMO	PÓS-MODERNISMO
NATUREZA DA ARTE	Arte é um objeto esteticamente único, que deve ser estudado isoladamente de seu contexto específico.	Arte é uma forma de produção cultural que deve ser estudada dentro do seu contexto cultural.
VISÃO DE PROGRESSO	Como todos os empreendimentos humanos, a arte engendra progresso. Progresso é uma narrativa desdobrando-se no tempo. O estudo deveria organizar-se em torno desta narrativa.	Não há progresso, apenas trocas, com avanços numa área à custa de outras áreas. O estudo deveria organizar-se em torno de narrativas múltiplas.
VANGUARDA	O progresso é possível graças à atividade de uma elite cultural. A educação deveria possibilitar às pessoas apreciarem as contribuições dessa elite.	A autoridade autoproclamada das elites está aberta a questionamentos. O estudo deveria dar destaque à crítica, dando possibilidade aos alunos para levantarem questões pertinentes.
TENDÊNCIAS ESTILÍSTICAS	Estilos abstratos e não representacionais são preferidos em detrimento de estilos realistas. Os estudantes devem ser encorajados a experimentar com estilos abstratos e conceituais.	O realismo é aceito mais uma vez. Estilos ecléticos são evidentes. Os estudantes têm permissão de escolher entre os vários estilos e usá-los isoladamente ou em conjunto.
UNIVERSALISMO VERSUS PLURALISMO	Toda variação estética pode ser reduzida ao mesmo conjunto universal de elementos e princípios, e estes devem ser centrais no ensino de Arte.	O pluralismo estilístico deve ser estudado para possibilitar que os alunos reconheçam e interpretem diferentes representações da realidade.

FONTE: Arthur D. Efland (2005, p. 179-180).

<sup>12</sup> A propósito, a autora destaca que “Ana Mae Barbosa vem, há muitos anos, batalhando pelo desenvolvimento, em nosso país, de uma visão multicultural para o ensino de Arte” (RICHTER, 2002, p. 87).

Depreendemos que, de fato, este quadro é pertinente ao provocar “mudanças de conscientização” quanto à arte e seu ensino, no que se refere ao contexto, à narrativa, à autoridade, ao estilo e à pluralidade de expressões estéticas, justificando a opção de nossa proposta de ensino, que detalhamos a seguir.

#### 4. Apresentação da proposta de ensino

*Tema:* A invasão da rua no mundo da arte.

*Justificativa*

A presente proposta se justifica pela necessidade de os alunos pensarem no grafite como movimento artístico realizado em espaços públicos, desempenhado com qualidade artística e contextualizado, e não como prática de pichação ou vandalismo associada à poluição visual. De modo que a mesma possibilita desenvolver procedimentos de criação, organizados pelo professor, “[...] que viabilizam a construção no espaço bidimensional e/ou tridimensional de sinais que representem a natureza, artefatos, cenas, sentimentos, invenções, transformações, criações dos sujeitos nas áreas gráfica e pictórica das Artes Plásticas e Visuais” (DUARTE, 1996, p. 33).

*Objetivo Geral*

A partir da contextualização e leitura das obras de Jean-Michel Basquiat e decorrentes registros mentais dos alunos, expressos em *moleskini* e sistematizados em *portfólio* orientado,<sup>13</sup> os alunos deverão ser capazes de desenvolver o seu fazer artístico e de expressá-lo coletivamente.

*Objetivos Específicos*

- a-identificar o grafite como arte e não como vandalismo;
- b-reconhecer e refletir referências visuais externas e internas de trabalhos de Basquiat;
- c-expressar e demonstrar sensibilidade estética individual;
- d-utilizar com propriedade diferentes materiais e técnicas, por meio de pesquisa, experimentação e comunicação próprios;

---

<sup>13</sup> O *moleskine* é um bloco individual usado para anotações e registros plásticos, utiliza-se pelo aluno nesta proposta de ensino, e que, como veremos adiante, será objeto de acompanhamento e avaliação da produção artística do aluno.

e) compor plasticamente um trabalho coletivo de grafite. Conteúdo

Introdução: O Grafite — arte ou vandalismo? Jean-Michel Basquiat: o artista

Biografia e vida

Interpretação da obra

3. Expressão por registros mentais Procedimentos Didáticos

1º momento — Aula expositiva ilustrada introdutória, com base:

— na imagem: “Enquanto isso em Glasgow...”.<sup>14</sup> — A interpretação do grafite como arte.

— na imagem: “Bienal de SP conhece a rua”.<sup>15</sup> — A interpretação do grafite como vandalismo.

— no texto: “Grafite”.<sup>16</sup>

2º momento — Aula expositiva ilustrada e dialogada para contextualização da vida e obra, e leitura das imagens para interpretação do processo de criação, com base:

— no texto: “Samo como Forma de Arte Neo — Infância e Juventude”.<sup>17</sup>

— no vídeo: “Jean-Michel Basquiat”.<sup>18</sup>

— na imagem: “A peregrinação” (Acrílico e tinta de óleo em barra sobre papel, esticado sobre tela, 153x153 cm. Coleção particular, 1982).<sup>19</sup>

3º momento — Orientação do fazer artístico dos alunos, realizado, respectivamente, por meio de: desenho de objetos memorizados e desenho de cena — registrados no *moleskine* — e trabalho coletivo de grafite.

*Recursos*

Quadro de giz ou branco; equipamento multimídia; papel *craft* como suporte; giz de cor, pincel atômico, caneta hidrocor e tinta guache.

---

<sup>14</sup> Disponível em: <outroangulo.blogspot.com/2008/10/bienal-de-sp.conhece-rua.html>

<sup>15</sup> Disponível em: <www.laurie.com.br/category/geral/grafite/>

<sup>16</sup> Disponível em: <www.brasilecola.com/artes/grafite.htm>

<sup>17</sup> EMMERLING, L. *Jean-Michel Basquiat*. Colônia: Taschen, 2005. p. 11-16.

<sup>18</sup> Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=KxgohVpU90oY>

<sup>19</sup> EMMERLING, L. *Jean-Michel Basquiat*. Colônia: Taschen, 2005. p. 18.

### *Avaliação*

Acompanhamento contínuo dos registros dos alunos no *moleski-ne* e produções individuais sistematizadas no *portfólio*, bem como avaliação do grafi te produzido coletivamente pelos alunos, com base em critérios qualitativos, adequada e expressa em valoração quantitativa, quando couber, conforme as exigências institucionais da escola.

### **Considerações finais**

[...] a atividade do artista tem algo de aventura; trata-se de realizar uma possibilidade que só depois de realizada é que podemos compreender que era uma possibilidade realizável. A obra de arte não existe como possibilidade à margem de sua realização; daí a aventura, o risco, a incerteza que atormenta o artista.

A. S. VÁZQUEZ<sup>20</sup>

Este artigo constituiu em uma proposta de ensino de Arte Contemporânea para o Ensino Fundamental, como contribuição aos professores de arte-educação da Educação Básica, por meio da indicação de uma metodologia de ensino da proposta triangular, e com base na leitura de imagens das obras artísticas de Jean-Michel Basquiat.

Demonstramos a possibilidade de os alunos romperem com as recorrentes imagens escolares estereotipadas e entenderem o fazer artístico como expressão sistemática construtiva, criativa e autônoma. Além disso, “A INVASÃO DA RUA NO MUNDO DA ARTE” remeteu a um fazer artístico acessível, desmitificando a arte como expressão elitista, daí o sentido de uma metodologia de ensino provocativa e, ao mesmo tempo, desconstrutiva, em termos de mudanças na questão do desenho ou da linha, na questão da cor e na questão do olhar. Sendo assim, o tema “A invasão da rua no mundo da arte”, sintetizou a *arte do grafite* e as obras de Basquiat, haja vista que a rua, o grafite e um jovem artista negro americano parecem não “combinar” com a arte, o progresso, a elite e o estilo.

---

<sup>20</sup> VÁZQUEZ, A. S. (1977, p. 87).



## Referências

ARCHER, M. *Arte contemporânea — uma história concisa*. Tradução Alexandre Krug, Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Coleção a.

BARBOSA, A. M. Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. In: \_\_\_\_\_. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998. p. 30-51.

BRASIL, MEC, SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: Apresentação dos temas transversais e ética*. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 8

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: Introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: Pluralidade cultural e orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 10

BRASIL. *Lei diretrizes e bases da educação nacional: nova LDB (Lei n. 9.394)*. Rio de Janeiro: Qualitymarc, 1997. p. 58

COUTINHO, R. G. A formação de professores de arte. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 153-159.

DEMPSEY, A. *Estilos, escolas e movimentos*. Tradução Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Cosac Nayfy, 2003.

DUARTE, M. L. B. Arte, ensino e procedimentos de criação. In: *Tuiuti — ciência e cultura*, n. 23, out. 2001. p. 27-42.

EFLAND, A. D. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-

moderno. Tradução Ana Amália T. B. Barbosa e Jorge Padilha. In: BAR-BOSA, A. M.; GUINSBURG, J. (Org.). *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 173-188.

EMMERLING, L. *Jean-Michel Basquiat*. Colônia: Taschen, 2005.

GANZ, N. *Graffiti — arte urbano de los cinco continentes*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2004.

GINZBURG, C. *Olhos de madeira — nove reflexões sobre a distância*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GINZBURG, J.; FERNANDES, N. No rastro do pós-modernismo. In: GINZBURG, J.; BARBOSA, A. M. (Org.). *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 11-15.

LELIS, S. C. C. *Poéticas visuais em construção — o fazer artístico e a educação (do) sensível no contexto escolar*. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 2004.

MARQUES, M. R. A. Educação e movimentos sociais: tendências curriculares na escola. In: SILVA, M. V. da; CUNHA, M. D. da. *Políticas e práticas docentes — alternativas em construção*. Uberlândia: Edufu, 2004. p. 17-39.

\_\_\_\_\_. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade nos PCN: os temas transversais. *O Pedagógico*. Uberlândia, jul. 2002. p. 3. Jornal informativo do curso de Pedagogia da UFU.

\_\_\_\_\_. LDB, PCNs e tendências curriculares: uma interpretação à luz dos movimentos sociais. In: MARQUES, M. R. A.; SILVA, M. V. (Org.). *LDB — balanços e perspectivas para a educação brasileira*. Campinas/SP: Alínea, 2008. p. 23-49.

MATTOS, P. B. *A arte de educar — cartilha de arte e educação para professores de ensino fundamental e médio*. São Paulo: Antonio Bellini

A invasão da rua no mundo da arte: uma proposta de ensino de arte para o ensino fundamental  
*Mara Rúbia Alves Marques, Marisilda Sacani Sancevero, Luciano Maurício de Mendonça*

---

Editora & Cultura, 2003.

PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2001.

RICHTER, I. M. Multiculturalidade e interdisciplinaridade. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 85-93.

VÁZQUEZ, A. S. *filosofia da práxis*. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIANA, M. L. Desenhos estereotipados. *Advir*, n. 5, abr. 1995. p. 55-60.



## O ENSINO DA AÇÃO DE LER E SUAS CONTRADIÇÕES

Dagoberto Buim Arena<sup>1</sup>

**RESUMO:** O artigo aborda as dificuldades encontradas pela escola brasileira para ensinar os alunos no início de seu processo de escolarização o ato de ler. Para analisar essas dificuldades, parte-se do pressuposto de que historicamente esse ensino apoia-se predominantemente na ênfase em pronúncia fluente sem considerar a intenção do leitor de atribuir sentido diante do texto, em situações sociais, históricas e culturais. Nessa perspectiva, a escola costumeiramente ensina aos alunos como dominar alguns dos aspectos do sistema linguístico, por não compreender que o ato de ler é uma ação cultural, plural, histórica e social. O artigo conclui que a educação da América Latina tem um caminho a percorrer: o de aprender a ensinar o ato de ler como prática cultural, em vez de entendê-lo apenas como o domínio das bases do sistema linguístico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura. Metodologias. Práticas de leitura.

**ABSTRACT:** The article broaches the difficulties found by the Brazilian school on teaching the act of reading to students in the beginning of their scholarship process. In order to analyze those difficulties, one must start from the assumption that, historically, this teaching finds mostly basis on the emphasis on the fluent pronounce without considering the reader's intention to achieve meaning before the text, in social, historic and cultural situations. On this perspective, the school usually teaches students how to dominate some of the aspects of the linguistic system, for not comprehending that the act of reading is a cultural, plural, historical and social action, that uses this system. The article concludes that Latin America's education has a path to run: the one to learn to teach the act of reading as a cultural practice, instead of simply understanding it as

<sup>1</sup> Professor Assistente Doutor do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista – Unesp, campus de Marília, Estado de São Paulo, Brasil. Pós-Doutorado pela Universidade de Évora, Portugal.

the domain of the linguistic system basis.

**KEYWORDS:** Reading. Methodologies. Reading practices.

## Introdução

Os estudos sobre o ensino da língua materna escrita para as crianças pequenas no mundo ocidental indicam a existência de problemas históricos. Pesquisas no final do século XX na França (CHARMEUX, 2000; FOUCAMBERT, 1998) e nos Estados Unidos (SMITH, 1989; 1999) revelam baixos índices de jovens estudantes que poderiam ser considerados leitores. Esses problemas criados por ações do próprio processo educacional e pelas políticas educacionais têm raízes fincadas em múltiplas áreas que se confundem, por envolver aspectos de natureza histórica, vinculados a concepções sobre o que se considera *saber ler*; sobre o desempenho do bom leitor; sobre o que é leitura, sobre os escritos utilizados para ensinar a ler e, sobretudo, como as crianças podem aprender a ler.

Esses múltiplos aspectos, do ponto de vista histórico, provocaram celeumas intermináveis entre políticos, pedagogos, psicólogos, linguistas e médicos, acerca da formulação do método mais eficiente para ensinar a língua escrita alfabética ocidental, principalmente em relação ao ato a que se dá o nome de ler. Apesar de todas as experiências, de todos os métodos (FOUCAMBERT, 1998), o mundo ocidental segue enfrentando problemas nessa área, porque nem todos os alunos chegam à idade adulta com alta probabilidade de compreender um texto escrito, nas suas relações com o mundo de seu entorno sócio-cultural.

Minhas preocupações, como estudioso do tema, são as de estimular a reflexão dos meus leitores (e de mim enquanto escrevo), de instaurar a dúvida em pensamentos e argumentos aparentemente considerados consensuais, e, de outra parte, argumentar em favor de alguns princípios que podem ajudar, sem a pretensão de resolver, na superação das dificuldades encontradas por alunos e professores, nos anos iniciais da escolaridade com o ensino e a aprendizagem do ato de ler em português. O foco do meu raciocínio procurará se concentrar no ato de

ensinar e aprender a ler, porque quero eleger como objeto os conceitos do que seria aprender a ler; do que seria saber ler e quais as características de quem seria considerado leitor durante a trajetória escolar e além dela.

Definidos os objetos de minha reflexão — o ato de ler e o lugar de onde olho para ele —, o da Pedagogia, anuncio por quais áreas passarão minhas preocupações e minha argumentação. Primeiramente, farei um contraponto entre aspectos que considero contraditórios praticados pela didática escolar, por meio de observações e pesquisas realizadas em ambientes escolares; mostrarei os aspectos históricos dessas contradições; as concepções de linguagem que permeiam os atos linguísticos no interior e fora das escolas; a relação entre o ato de ler, as mudanças de tecnologias e o modo de pensar do homem em evolução.

### **Contradições, metodologias e heranças históricas**

As queixas frequentes de professores nos anos iniciais da escolarização são dirigidas para as dificuldades apresentadas pelos alunos em relação à compreensão ou interpretação dos textos que lhes são recomendados, sejam eles de qualquer natureza: informativos, originários das diversas áreas do currículo, ou mesmo textos literários apropriados para a sua faixa etária. Analisadas por outros ângulos, essas manifestações podem encontrar suas raízes nas metodologias e na própria herança cultural e educacional, considerados também os aspectos políticos e econômicos que contribuem para o delineamento da ação pedagógica. Antes de avançar nessas análises, gostaria de destacar que evitei, até este momento, referir-me ao ensino ou aprendizagem da *leitura*, concentrando-me, todavia, em acentuar a expressão ensino e aprendizagem do *ato de ler*, considerado como prática social, histórica e cultural.

No percurso inicial, na tradição histórica predominante do ensino das línguas alfabéticas, e no nosso caso, do português, a ênfase do ensino do ato de ler é colocada sobre a relação grafofônica, como se fosse o essencial a ser dominado, isolado do aspecto semântico, que seria entendido como consequência natural daquela relação, uma vez que a compreensão seria conquistada naturalmente pela verbalização durante o ato de ler. Inicialmente, pois, a conduta didática seria, nessa tradição

histórica das línguas alfabéticas, ensinar a pronunciar para que, em etapa subsequente, o próprio aluno pudesse aprender a atribuir sentido.

Há, até aqui, duas situações distintas: na primeira, o professor ensina a correspondência, portanto se trata de uma ação didática intencional de ensinar, mas a outra se configura como uma ação de aprendizagem feita pelo aluno, sem a intenção clara do professor, porque, em tese, o aluno já saberia ler, isto é, saberia pronunciar e teria, por essa lógica, o domínio do sistema linguístico. Se não o faz, portanto, não seria uma questão vinculada à didática, isto é, ao ensino, mas um problema de aprendizagem e de quem a realiza — o aluno. No percurso inicial, os agentes escolares, pela própria natureza da língua e pela própria herança social, educacional e cultural, ensinam e avaliam o desempenho no ato de um modo — a capacidade de pronunciar bem as sequências silábicas, mas, logo adiante, avaliam de outro modo: a capacidade de compreender o pronunciado ou o murmurado. A contradição se estabelece claramente, uma vez que essa capacidade se mostra, na verdade, como uma incapacidade, porque no percurso inicial os alunos aprenderam a ler, mas depois não mais sabem. Esse desconcerto revela o empenho apoiado sobre a crença de que a produção de sentido dar-se-ia pela própria pronúncia, porque, por esse raciocínio, quem fala teria, conseqüentemente, de compreender a sua própria fala. Entretanto, o aluno que pronuncia o escrito, reproduz a fala de um outro; a preocupação está em cumprir exatamente o que pensa ser o ato de ler e, nessa perspectiva, a intenção de compreender não lhe foi intencionalmente ensinada, nem aprendeu a movimentar todo seu acervo cultural para dar sentido ao que as marcas gráficas sugerem; nem aprendeu as práticas sociais, culturais e históricas do ato de ler criadas e renovadas nos contextos sociais e nas relações entre os homens e os objetos em sua ação de ler.

As raízes dessa contradição não foram nem são produzidas pela escola, nem é possível atribuir a essa instituição sua incompetência em tentar ensinar a ler. A escola refletiu e reflete os movimentos históricos e as concepções historicamente construídas. Nesse caso, especificamente, delineiam-se o embate e a transição entre os comportamentos de organizações sociais centradas no oral em deslocamento para a valorização dos comportamentos das sociedades contemporâneas, nas



quais suas manifestações são organizadas e compreendidas pelo uso da língua escrita. Há, portanto, um processo de transição secular de sociedades orais para sociedades gráficas. Por essa razão, o ensino do ato de ler, que tem sua referência na língua escrita, apoia-se predominante no seu início, ainda na produção da oralidade, como se essa ação constituísse, em sua essência, a leitura. Essa ação didática envolve, desse modo, heranças históricas, que por sua vez determinam a elaboração de conceitos sobre como se ensina a ler, em contradição ao que se espera que um bom leitor faça ao ler (BAJARD, 2002).

### **O foco no aspecto material da língua escrita: aspectos históricos e manifestações atuais**

Os novos comportamentos dos novos leitores não substituem os do velho leitor, nem na escola, nem fora dela, porque os comportamentos coexistem, os novos incorporam os velhos, superando-os, embora sejam outras as condições sociais e também outras as exigências relacionadas à vida individual. Essa coexistência, contudo, não poderia ser convertida no argumento de que o ensino do ato de ler nas escolas deveria privilegiar a transmissão ou a recuperação da língua oral organizada na modalidade escrita, ignorando a evolução histórica do ato e suas manifestações plurais como prática cultural.

Há, em consequência, uma pergunta inevitável, reveladora também de uma contradição. Se a situação socialmente esperada é a de um leitor de sentidos, e se o entorno das crianças é a fonte de seu desen-volvimento (VYGOSTKY, 1935), não seria necessário, desde o início da escolaridade, que a escola, constituinte também desse entorno, pudes-se ensinar a conduta de um leitor de sentidos da língua escrita não dis-sociada de suas práticas culturais? Qual seria a importância do entorno para o desenvolvimento da leitura? As perguntas trazem em si mesmas as próprias respostas. O entorno da criança, na concepção vigotskya-na, o seu mundo histórico e cultural é a fonte privilegiada da qual ela se apropria da cultura e do conhecimento produzidos, pela ação dos outros seres humanos que compõem esse entorno e com os quais relaciona, pois

à medida que começa a andar pelos arredores, seu entorno se expande e se vão formando novas relações entre a criança e as pessoas que a rodeiam. E, mais tarde, seu entorno muda de acordo com as diferentes classes de entorno que proporciona cada etapa de sua educação durante seus primeiros anos de vida, ao círculo infantil, durante seus anos imediatos da idade pré-escolar, ao jardim infantil, e durante a idade escolar. Em dada idade a criança se depara com um entorno organizado de modo especial, por isso o entorno, no sentido puramente externo da palavra, se mantém em mudança na medida em que a criança passa de uma idade para outra (VYGOTSKY, 1935, p. 237).

A importância do meio constituído pela cultura e pelas relações entre seus membros revela a necessidade de, desde o início, colocar em prática atitudes do ato de ler que indiquem para a criança a intenção clara de que ler é a ação de atribuir sentido por meio de sinais gráficos, em situações elaboradas pela cultura humana. Essas atitudes, constituintes do entorno, são vitais para a formação do leitor e são desenvolvidas nas relações com os gêneros enunciativos porque são as relações culturais que orientam os modos de ler. É importante entender que ensinar o sistema linguístico não é ensinar a ler; ensinar a ler é ensinar as próprias práticas sociais e culturais que exigem o domínio desse sistema.

A atitude de ensinar seria a de desenvolver essa atitude inerente ao próprio leitor deste novo século, para quem a língua, antes de ser um instrumento de comunicação, seria um instrumento do pensamento (FOUCAMBERT, 1998; VIGOSTKI, 2000). Essa outra função da língua escrita, pouco discutida nos séculos passados, assume, pelos escritos vigostkianos, um novo lugar nos estudos deste início de século. Por essa razão, acredito ser necessário discutir sobre a redescoberta de outra função da língua escrita: a de ser utilizada como instrumento de formação do pensamento.

Para isso, redireciono meus comentários com uma pergunta dirigida ao aprendiz: Por que é preciso aprender a ler nestes tempos? Mais que pensar em galgar degraus acadêmicos ou postos de trabalho, creio que aprender a ler é necessário para a transformação contínua, progressiva, para um modo cada vez mais abstrato e profundo de pensar, que somente a relação com essa tecnologia chamada escrita

pode proporcionar ao homem. Vista do ângulo da antropologia, a escrita apropriada pelo leitor revela-se como um poderosíssimo instrumento de desenvolvimento da mente humana, das funções psíquicas superiores, constituintes do progressivo processo de humanização de acordo com o pensamento de Vigostki (2000).

Não se trata, desse modo, de insistir apenas na natureza comunicativa da língua escrita, mas no aspecto transformador das funções superiores que permitem a inserção do homem diretamente nas relações humanas permeadas pelo gráfico, atualmente potencializado pelos processadores eletrônicos. Se escrever é entendido como o ato de construir sentidos pelo discurso, o ato de ler também seria a ação de construir sentido. Essa função transformadora da língua obriga a didática da leitura a elaborar novas condutas metodológicas para atender a esse novo leitor e às funções redescobertas do ato de ler.

### **O ato de ler, mídia e consensos**

No início deste artigo, fiz referências a possíveis entendimentos sobre ensinar a ler e ensinar leitura. De um modo geral, as grandes campanhas da mídia ou dos organismos educacionais utilizam a expressão *desenvolvimento* ou *fomento da leitura* para destacar a sua importância para a formação do homem. Na escola, os professores seriam os responsáveis pela ação de ensinar leitura. Gostaria, entretanto, de discutir brevemente essa possível diferença entre *ensinar a ler* e *ensinar leitura*, porque leitura me parece como produção protagonizada pelo sujeito que tenta ler. A leitura somente ganha existência quando o leitor a cria na relação entre o que ele é, o que sabe, e o que o texto criado pelo outro está a oferecer. Ao apoiar-me nessa argumentação, poderia entender que professor ensina o ato de ler, isto é, o modo como o leitor em formação deve agir sobre o texto para, nesse processo, criar leitura. Dessa maneira, não seria possível ao professor ensinar a leitura, mas ensinar o aluno a ler, como ato cultural, para criar a sua própria leitura, nos limites de sua potencialidade, na sua relação com os diferentes gêneros e suportes textuais que possibilitam a formação crescente e permanente de modos de pensar cada vez mais abstratos.

Queria fazer avançar minhas reflexões para outra expressão muito

frequente nos planos escolares e nos discursos de educadores. Trata-se da expressão que diagnostica os alunos como incapazes de ler, de compreender e de interpretar textos. Ao analisar essa expressão — *ler, compreender e interpretar* — é possível detectar, em sua gênese, uma visão do ato de ensinar a ler que compreende três etapas distintas: a primeira, de ler; a segunda, de compreender; e a terceira de interpretar, como se o ato de ler pudesse ser dividido em três ações. A primeira, a de ler, seria, em verdade, ler o nada, ler para nada, ler para pronunciar, ler sem nenhuma preocupação com a atribuição de sentido. A segunda, depois de realizada a primeira, seria a de compreender nas linhas e na superfície o que o autor do texto quis dizer, de um modo até certo ponto literal. A terceira, a de interpretar, estaria relacionada à capacidade do leitor de fazer inferências e relações com o conhecimento organizado em sua mente, e, além disso, se possível, com visão crítica. Essa des-crição do que possivelmente está por trás do ato de ler, e da expressão frequentemente utilizada, merece os reparos adiante registrados.

Outra visão do que seria o ato de ler poderia colocar em xeque essa outra há pouco descrita, porque entenderia o leitor no interior da escola ou fora dela, em atitude sempre de tentar compreender o que lê, no limite do conhecimento linguístico que detém, no limite do seu conhecimento sobre o assunto, e no limite de domínio que possui sobre a estrutura do gênero textual, de seu suporte e de suas práticas. Não teria, desse modo, outra ação para o ato de ler se não a de tentar com-preender e interpretar, sempre no limite das suas possibilidades, já que não seria possível ler por ler, isto é, pronunciar e ler o nada, porque essa ação escapa aos atos inteligentes e consequentes de qualquer leitor em formação, com cinco ou com 50 anos. A concepção descrita em páginas anteriores, ao destacar as etapas, revela a sua própria contradição, por-que quer atribuir ao ler uma ação desprovida de qualquer sentido, que somente seria obtido nas duas etapas subsequentes.

A grande diferença está na atitude de ensinar a ler. O sistema linguístico do português, ou de outras línguas ocidentais, pode ser considerado uma tecnologia elaborada cultural, social e historicamente, em profunda e contínua evolução, porque não está congelada em abstrato, mas, pelo contrário, está viva na relação entre os seus usuários e seus escritores na Europa, na Ásia, na África e na América. Esse sistema é

apropriado pela criança na escola, porque essa criança também é um ser cultural, histórico e social que motivada por essas relações quer co-nhecer o mundo por esse sistema. Nessa linha de raciocínio, os elementos técnicos dessa tecnologia cultural devem ser dominados, porque existe uma atitude de leitor que busca o sentido, esse sim o motivo que cria a necessidade de a criança querer aprender a ler. A língua escrita só pode ser lida porque há nela um sentido a ser recriado por um sujeito cultural. A diferença está, pois, na atitude do leitor, orientada pelo professor que sempre tenta atribuir *um* sentido e não *o* sentido (FOUCAM-BERT, 1998), embora para isso seja preciso dominar o funcionamento do sistema linguístico e das relações entre as letras, sem descuido da atitude primeira para a formação do leitor: a de atribuir sentido.

Esse estado, contudo, não seria consequência de qualquer leitura criada pelo leitor, porque a atitude de aprender a ler determina a esse mesmo leitor a criação de perguntas com base em múltiplos indícios, cujas respostas podem ser encontradas no texto. O dado que alimenta o ato de ler é a ação intencional do leitor de elaborar perguntas, efêmeras e precárias, em busca de respostas também efêmeras e provisórias, desde o início de seu processo de escolarização. Saber ler, entre tantas conceituações, seria aprender a fazer perguntas e a procurar as suas respostas no texto. Nesse percurso, as respostas provisoriamente encontradas podem trazer um estado de satisfação pelo fato de terem sido compreendidas, mas não trazem, necessariamente com elas, o estado de prazer tal como é entendido, porque, mesmo em Literatura, a leitura de um conto fantástico pode trazer ansiedade, medo, angústia, como uma notícia de jornal pode trazer alegria, tristeza, inquietação. O prazer não é o sentimento definidor de um bom leitor, nem é o guia para ensinar a ler. A direção, creio, está em criar necessidades geradoras de perguntas que exigem respostas: essa corrente é a formadora do leitor flexível e múltiplo dos tempos atuais.

Uma das práticas mais comuns de avaliação de leitor é aquela em que o professor apresenta um texto e, logo abaixo, as perguntas que deverão ser respondidas. Na maioria das vezes, o aluno, obediência, lê o texto, mas sem saber com qual finalidade, com quais objetivos e, principalmente, sem ter perguntas. Se não há objetivos, finalidades, nem perguntas, não há como mobilizar os conhecimentos de que

já dispõe, nem pode, por isso, elaborar perguntas. Desse modo, essa leitura prévia não pode ser leitura, porque as condições são totalmente adversas para o aprendiz. A função do professor é a de ensinar, por isso deve oferecer as melhores condições e essas condições exigem que o aluno tenha objetivos para ler, conhecimentos a mobilizar e perguntas a elaborar. Por essas razões, suas chances de sucesso serão maiores se as questões vierem antes, para que não descubra o que seria esperado que fizesse, em que detalhes ou episódios deveria centrar sua atenção.

### **Conclusão**

No início deste artigo afirmei que minhas preocupações eram as de estimular a dúvida a respeito de ideias e modos de pensar aparente-mente consensuais para, desse modo, promover a reflexão de educadores sobre aspectos históricos e contemporâneos sobre o ato de ler e seus desdobramentos didáticos. Tentei apontar algumas contradições, assim por mim consideradas, sobre práticas e argumentos históricos a respeito da didática e da concepção do ato de ler. Defendi, com apoio de outros pesquisadores, a concepção de que é necessário dominar o sistema linguístico, porque o sentido assim exige e, nesse processo, o leitor em formação tem as possibilidades de dominar o ato de ler em toda a sua complexidade, com flexibilidade e ousadia, a ponto de poder transformar o próprio modo de pensar e se constituir como formador do pensamento em seu movimento dialético.

Entendo, também, que as mudanças didáticas entre o professorado não se dão por determinação ou orientação de outro, de fora da sala, mas estão incluídas em alterações de concepções tanto políticas, quanto econômicas, científicas, culturais, e por essas mesmas razões, muito longe de se tornarem consensuais. Os movimentos históricos na área indicam claramente essas divergências que permanecerão em livros, em artigos como esse, em artigos de opinião em grandes jornais, em documentos oficiais de órgãos de educação, mas, sobretudo, continuarão presentes e vivas nas salas de aula, porque cada professor faz parte de cultura, da história de seu país, das relações que mantém com seu entorno e com o movimento ininterrupto de reorganização da sociedade. Talvez seja esse movimento irrefreável a alavanca para mudanças

neste novo século, alimentado por uma nova revolução nos sistemas de informação, como já aconteceu em outras épocas quando da criação do livro, da imprensa, do telefone, da máquina de escrever e da copiadora. Atualmente os *softwares* de computador, em quantidade e funções in-descritíveis, promovem uma revolução espetacular que explode na tela e nas impressoras, verdadeiras gráficas domésticas a produzir e repro-duzir a língua escrita, em proporções também indescritíveis, para um novo leitor, de uma nova época.

### Referências

BAJARD, E. *Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2002.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

CHARMEUX, E. *Aprender a ler: vencendo o fracasso*. São Paulo: Cortez, 2000.

FOUCAMBERT, J. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. *El problema do entorno*. 4ª Conferência. Mimeo, 1935.





## ENSINAR A LER NA ESCOLA: A LEITURA COMO PRÁTICA CULTURAL

*Fabiana Rodrigues Cruvinel*<sup>1</sup>

**RESUMO:** Assumindo o ato de ler como objeto de cultura, este artigo busca apresentar a contribuição dos estudos de Vigotski e da teoria da enunciação de Bakhtin para o ensino dessa atividade na escola, com o objetivo de evidenciar em seus trabalhos as relações entre o processo de escolarização e a formação do leitor. A princípio, discute-se a partir de Vigotski o papel do processo de escolarização para a formação do indivíduo, focando a questão da formação do leitor. Na sequência, são expostos os pressupostos e a contribuição da teoria de Bakhtin em relação ao desenvolvimento e apropriação da linguagem tecendo relações com o ensino do ato de ler na escola. Finalmente, o texto propõe uma interlocução entre as duas teorias indicando o ensino da leitura como prática cultural.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura. Processo de escolarização. Prática cultural.

**ABSTRACT:** Accepting the reading as an object of culture, this article tries to present the contribution of Vigotski's studies and Bakhtin's theory of enunciation to the teaching of this activity at school, with the objective of showing in their work the relationships between the process of schooling and the reader's formation. At first, starting from Vigotski, it is discussed the role of the process of schooling in the individual's formation focusing on the reader's formation. Then, the assumptions and the contribution of Bakhtin's theory are exposed in relation to the development and appropriation of the language, creating relationships with the teaching of reading at school. Finally, the text proposes an interlocution between both theories suggesting the teaching of reading as a cultural practice.

**KEYWORDS:** Reading. Process of schooling. Cultural practice.

<sup>1</sup> Profa. Dra. da Faculdade de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

## 1. A leitura e o processo de escolarização sob a perspectiva dos estudos de Vigotski

Um dos pressupostos centrais da teoria histórico-cultural e que será o ponto de partida para esta discussão é a tese de que o homem não nasce humano, mas se torna humano. Diferentemente dos animais, é um ser de natureza social. Ao nascer, não se adapta à natureza, mas começa a aprender a ser homem iniciando um processo de apropriação das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana. Assim, a criança não nasce dotada de um conjunto de aptidões e capacidades a se desenvolver, mas precisa de se apropriar delas no decurso de sua vida em sociedade. Nas palavras de Leontiev (1978), “a sociedade forma a natureza humana”, uma vez que é por meio da relação com o mundo que o rodeia que o homem pode reproduzir as aptidões e funções humanas historicamente formadas. A experiência social, portanto, é a fonte do desenvolvimento; é por meio da relação com o outro, com as pessoas adultas e com as crianças mais velhas, que a criança se apropria da cultura de acordo com as situações e com o momento histórico em que vive. E esse processo de apropriação é, de acordo com Vigotski (1996), um processo de educação, pois o homem só se humaniza, só se torna homem, aprendendo com os outros.

Nesse sentido, a educação ocupa papel central no processo de desenvolvimento, uma vez que o processo de apropriação da cultura pela criança não ocorre de forma espontânea, mas por meio do processo de educação. Não se aprendem os conhecimentos da vida cotidiana e os conhecimentos mais intelectualizados sozinho ou de forma automática; aprende-se no processo de interação com o outro que já se apropriou do conhecimento e das práticas com as quais se pode compreender o mundo. O homem se humaniza quando, por meio do processo de educação, apropria-se da cultura criada pelas gerações precedentes. Como afirma Leontiev (1978, p. 267),

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

Assim, a continuidade do progresso histórico da humanidade está atrelada à educação. É por meio do processo educativo que se transmitem às novas gerações as aquisições da cultura. Educar, portanto, não é tarefa corriqueira e sem intenção. É tarefa complexa e sempre implica uma dada intenção, pois, como aponta Vigotski (1996), a função essencial da educação é a socialização do saber historicamente produzido tendo em vista a máxima humanização dos indivíduos. Por isso, na tarefa de educar assume-se um compromisso político-pedagógico e um compromisso histórico-social ante as novas gerações. Nesse cenário, a educação escolar desempenha um papel fundamental, uma vez que para se atingir a máxima humanização é necessária a apropriação de formas elevadas de cultura que ultrapassem a vida cotidiana.

A escola, desse ponto de vista, é, por excelência, a instituição responsável por propiciar a apropriação do saber historicamente produzido e organizado pela humanidade com o objetivo de promover a elevação cultural dos indivíduos. A educação escolar, ao promover essa elevação cultural, torna possível a transformação da sociedade por meio da transformação das consciências; assim, espera-se que a escola possibilite a apropriação do conhecimento pelas crianças, pois é a partir dessa apropriação da cultura que o ser humano se desenvolve e desenvolve a sociedade. Para Vigotski, o desenvolvimento é resultado da aprendizagem:

A aprendizagem não é em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança ... conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente. (VIGOTSKII, 2006, p.115).

Com esse pressuposto, o autor legitima o papel do processo de escolarização para o desenvolvimento de novas qualidades tipicamente humanas, uma vez que, ao invés do ensino adaptar-se ao que a criança já sabe, ele precisa ir à frente, impulsionando o desenvolvimento dela. Mukhina (1995, p. 52), ao tecer uma análise da teoria histórico-

cultural em relação ao desenvolvimento da infância, afirma que “quando o ensino avança, abre caminho para o desenvolvimento psíquico, pode orientar o desenvolvimento dos processos psíquicos, levar à formação de determinadas qualidades psíquicas [...]”. Esse ponto é importante, pois o processo de escolarização precisa ser visto como etapa essencial ao desenvolvimento do indivíduo e não mera extensão da vida cotidiana ou, ainda, simples socialização daquilo que já se sabe. Os sujeitos precisam ir além do seu meio, ultrapassando os conceitos formados no dia a dia para alcançar a apropriação dos conceitos científicos. Daí a necessidade de superar a visão de que basta o acesso dos indivíduos à escola e de entender essa instituição como espaço para a formação cultural, o que implica um compromisso não apenas com o acesso, mas com o sucesso dos sujeitos, buscando criar condições para que possam se apropriar das máximas capacidades humanas.

Isso nos leva a reconhecer que na escola as situações didáticas precisam ser planejadas de modo a resultar em novas aprendizagens, ou seja, aprendizagens que ao transformar as qualidades psíquicas adquiridas anteriormente levem à formação de novas qualidades. Nessa direção, ao ensinar a ler, a educação escolar deve considerar as apropriações das crianças em relação a essas qualidades adquiridas até o momento, afastando-se do pressuposto de que a criança nada sabe ou que ainda não está pronta para, a partir daí, organizar um ensino que, de fato, resulte em aprendizagem dessa atividade como uma prática cultural construída historicamente pela humanidade, e não como uma técnica cujo uso se restringe à escola. Ao processo de escolarização fica a incumbência de assegurar às crianças a apropriação desse objeto da cultura, a leitura, tornando-as leitoras nas mais diversas situações sociais e, assim, possibilitar a apropriação das formas elevadas da cultura humana.

Sob esse olhar, o desencontro entre processo de escolarização e formação do leitor poderia ser superado se a instituição escolar concebesse a leitura como objeto de cultura herdada histórica e socialmente das gerações precedentes e que, portanto, só pode fazer sentido para os indivíduos quando eles aprendem seu uso social. Insistir em ensinar a ler como um sistema de decodificação, como uma técnica mecanizada de transformar letras em sons, é contribuir para que cresça ainda mais o

número de pessoas que, apesar de ter vivenciado o processo de escolarização, não se apropriou dessa função psíquica que é a leitura como prática cultural e, portanto, não é capaz de objetivá-la nas relações sociais. Ao discorrer sobre a relação entre os processos de apropriação e de objetivação como a dinâmica da formação do gênero humano segundo os pressupostos da teoria histórico-cultural, afirma Duarte (1999, p. 53) que:

[...] os indivíduos para se inserirem nesse processo histórico do gênero humano, precisam se objetivar, isto é, precisam produzir e reproduzir a realidade humana, o que, porém, não podem realizar, sem a apropriação dos resultados da história da atividade humana.

Aprendendo a leitura como uma técnica as crianças não poderão objetivar-se em relação a essa atividade, uma vez que na cultura ela não existe como tal e, portanto, o processo de apropriação dessa atividade como prática de cultura e fruto da história da humanidade não poderá ocorrer. Ao impossibilitar a relação entre o processo de apropriação e de objetivação, a escola não cumpre sua missão em relação à leitura, não forma leitores, pois “o indivíduo se forma, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação se realiza através da relação entre objetivação e apropriação.” (DUARTE, 1999, p. 47). A criança se apropria da leitura quando é capaz de objetivá-la inserindo-a em sua atividade social. Dessa forma, é relevante nos dedicarmos ao ensino da leitura como ela é de fato objetivada na sociedade, e isso só é possível quando a escola se torna mediadora entre as crianças e o mundo da atividade humana objetivada, quando ensina a leitura para além de seus muros.

Leontiev (1978), ao ressaltar o processo de desenvolvimento como um processo de educação, evidencia esse aspecto colaborativo da aprendizagem que prevê sempre o papel do outro mais experiente como mediador entre a criança e o conhecimento historicamente produzido e organizado pela humanidade. Segundo o autor,

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura

material e espiritual que as encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, os órgãos da sua individualidade, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um pro-cesso de educação. (LEONTIEV, 1978, p. 272).

Assim, pontuada a relevância do processo de educação para o desenvolvimento, e conseqüentemente a relevância do processo de escolarização para a apropriação das qualidades tipicamente humanas, cabe nesse momento discorrer sobre a tese de que as crianças se apro-priam dessas qualidades sempre por um processo de aprendizagem colaborativo, como indica o autor.

Para isso é necessário ressaltar que, na trajetória do desenvolvimento infantil, Vigotski (1995) aponta a formação de dois processos intrincados, o primeiro de ordem biológica, espontânea e natural, os chamados processos inferiores, e o segundo de ordem social, histórica e cultural, os processos superiores. Esses últimos referem-se às estruturas com-plexas que nascem no decorrer do desenvolvimento cultural do sujeito, como a linguagem oral, o desenho, a leitura, a escrita, as operações matemáticas, o pensamento lógico entre outras. Dessa forma, apropriar-se das máximas capacidades humanas é criar novas funções psíquicas. Afinal, diferentes dos animais, nós não nos desenvolvemos por um processo de adaptação, mas pelo processo de apropriação, reproduzindo as aptidões e funções humanas historicamente formadas. (LEONTIEV, 1978). Nesse sentido, as funções psicológicas superiores se formam na interação social, são inicialmente intersíquicas, partilhadas entre as pessoas; formam-se no processo de vida por meio da educação que as transforma em intrapsíquicas. Como afirma Luria (2006, p. 27),

[...] os adultos são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo. Mas à medida que as crianças crescem, os pro-cessos que eram inicialmente partilhados com os adultos acabam por ser executados dentro das próprias crianças.

Assim, as funções superiores primeiro se manifestam na vida coletiva da criança e apenas depois se tornam individuais. Para Vigotski, (1995, p. 361, tradução nossa) “o individual é o social assimilado.” Nas palavras do autor,

[...] sabemos que a continuidade geral do desenvolvimento cultural da criança é a seguinte: primeiro outras pessoas atuam com respeito a ele; se produz depois a interação da criança com seu entorno e, finalmente, é a própria criança quem atua sobre os demais e tão só ao final começa a atuar com relação a si mesmo. (VYGOTSKI, 1995, p. 232, tradução nossa).

Se o individual é o social assimilado, podemos compreender facilmente a necessidade de as crianças conviverem com as formas ideais de características superiores humanas. A criança apropria-se das capacidades humanas de acordo com a qualidade de sua interação com o outro mais experiente. Se essa interação for deficitária ou não existir, seu desenvolvimento cultural estará comprometido, afinal, como afirma Vigotski (1996), o homem é um ser social e, portanto, não pode desenvolver-se em nenhum dos atributos sem a interação social.

[...] quando por diversas razões externas ou internas se rompe a interação entre a forma final que existe no meio e a forma rudimentar que possui a criança, o desenvolvimento deste se torna muito limitado, e isso resulta em um estado mais ou menos subdesenvolvido das formas de atividade e dos traços apropriados da criança. (VYGOTSKI, 1996, p. 23, tradução nossa).

Assim, se o que buscamos na escola em relação à leitura, processo psíquico de ordem superior, é a formação de leitores, não podemos privar as crianças de vivenciarem situações de prática cultural envolvendo o ato de ler. Não podemos dedicar um ano da educação infantil e um ano do ensino fundamental ao ensino das letras, sílabas, palavras, decodificação de textos, para somente após nos dedicarmos à tarefa de formar leitores. Se as funções psíquicas superiores são formadas a partir da interação social é imprescindível que desde o início do processo de escolarização as crianças convivam em contextos em que haja prática efetiva da leitura, nas quais os adultos leem para elas, em que sejam

ensinadas a ler, em que sintam a necessidade de se apropriarem dessa prática cultural. Isso implica compreendermos que na escola o ensino da leitura acontece através do movimento e não de forma estática. Afinal, Vigotski (1996) ressalta que a aprendizagem se realiza sempre em forma de colaboração com sujeitos mais experientes por meio de uma interação intencional, organizada com objetivos definidos e alunos ativos nesse processo.

O professor no exercício de sua principal tarefa dirige o processo educativo, sendo responsável por planejar situações de ensino que permitam a formação do aluno impulsionando seu desenvolvimento. O ensino gera aprendizagem e a aprendizagem conduz o desenvolvimento. Como indica Vigotski (2007), só é boa a aprendizagem que passa à frente do desenvolvimento e o conduz; por isso se faz necessário que o professor conheça o nível de desenvolvimento real dos alunos, as aprendizagens que já foram consolidadas e os conhecimentos que já foram apropriados, para poder planejar situações de ensino que objetivem novas aprendizagens, novos conhecimentos. Apenas nesse processo é possível impulsionar o desenvolvimento. “Estabelecer o nível real de desenvolvimento é uma tarefa essencial e indispensável para a solução de todas as questões práticas relacionadas com a educação e a aprendizagem da criança...” (VYGOTSKI, 1996, p. 265-266, tradução nossa).

Conhecendo o nível de desenvolvimento real, o professor pode conhecer o desenvolvimento próximo do aluno, aquilo que a criança não consegue realizar sozinha, mas com ajuda do outro mais experiente é capaz de realizar. Assim, de acordo com Vigotski (1996), a segunda tarefa do professor é determinar os processos não maduros, que se encontram em vias de amadurecer, e determinar a zona de desenvolvimento próximo:

Ao investigar o que pode fazer a criança por si mesmo, investigamos o desenvolvimento do dia anterior, mas quando investigamos o que pode fazer em colaboração determinamos seu desenvolvimento de amanhã. (VYGOTSKI, 1996, p. 269, tradução nossa).

Conhecer o desenvolvimento real e o desenvolvimento próximo é condição para o professor poder, de fato, intervir no processo de apren-



dizagem do aluno contribuindo para seu desenvolvimento. Em relação à leitura, cabe ao professor investigar o que as crianças já sabem e o que são capazes de realizar com sua ajuda para planejar situações de ensino que de fato promovam aprendizagem, porque, concordando com Vigotskii (2006, p. 109), “a aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história”. Dessa forma, é inaceitável e incompreensível acreditar que todo e qualquer ensino de leitura na escola deva começar pelo funcionamento do sistema de escrita, ensinando primeiro o som das letras. Seria mais aceitável começarmos por investigar o que as crianças são capazes de ler e como o fazem, pois não lemos sons nas palavras, lemos o sentido que elas adquirem no contexto em que surgem (VIGOTSKI, 1998).

Mais uma vez, ensinar a ler é colaborar para que o sujeito se aproprie de uma prática cultural e não de um processo mecanizado de correspondência grafema-fonema. Por isso, o processo de escolarização acaba não promovendo o aprendizado dessa atividade quando a reduz a um ato mecânico e isolado de oralização da língua escrita.

A esse respeito, escreveu Vigotski (1995, p. 183):

A diferença do ensino da linguagem oral, a qual se integra na criança por si só, e do ensino da linguagem escrita é que se baseia em uma aprendizagem artificial que exige enorme atenção e esforço por parte do professor e do aluno, devido a se converter em algo independente, em algo que se basta a si mesmo; a linguagem escrita viva passa a um plano posterior. Nosso ensino da escrita não se baseia ainda no desenvolvimento natural das necessidades das crianças, nem em sua própria iniciativa: ela chega de fora, das mãos do professor e lembra a aprendizagem de um hábito técnico, como por exemplo, tocar piano. Como semelhante proposta, o aluno desenvolve a agilidade de seus dedos e aprende, lendo as notas, a tocar as teclas, mas não o introduz na natureza da música. (Tradução nossa).

Ainda nos dias de hoje, a escola tem insistido em ensinar a ler como se estivesse ensinando a tocar piano, ou seja, como técnica. As crianças aprendem o funcionamento do sistema linguístico, mas muitas não aprendem a ler, não compreendem o sentido daquilo que está diante

dos olhos, não entram no mundo da linguagem escrita, no círculo dos que compartilham dispositivos, comportamentos, atitudes e significados culturais, acabando por limitar seu desenvolvimento cultural. Nessa direção, é preciso ir além de ensinar como funciona o nosso sistema de escrita e introduzir as crianças desde o princípio em situações vivas de leitura, levando-as a perceber que essa consiste numa atividade produtiva para a vida humana. Insistir em ensinar a leitura “como um hábito sensório-motor e não como processo psíquico de uma ordem muito complexa” (VYGOTSKI, 1995, p. 198) constitui-se em algo incompreensível se o que buscamos é a formação de leitores.

Nesse quadro, o autor deixa claro que aprender a ler não é dominar uma técnica mecanizada, mas um sistema de signos simbólicos complexos que não pode ser reduzido à verbalização do símbolo escrito. Vygotski (1995) argumenta que a leitura não se reduz à reprodução de imagens de todos os objetos mencionados em cada frase lida e nem sequer do nome que corresponde à palavra fônica; em vez disso, ela consiste “no manejo do próprio signo, na referência ao significado, no rápido deslocamento da atenção na discriminação dos diversos pontos que passam a ocupar o centro de nossa atenção.” E ainda, complementa o autor, “em saber destacar o importante e passar dos elementos separados ao sentido do todo.” (VYGOTSKI, 1995, p. 199). Ora, é essa a conduta do leitor ao fazer uso da leitura como objeto de cultura; não se lê cada palavra como um objeto isolado e muito menos se verbaliza uma a uma; lê-se de forma seletiva o conjunto de palavras de acordo com sua significação que, mediada pela intenção do leitor e pelo contexto no qual ocorre, permite a construção do sentido.

Ler não é verbalizar a palavra escrita, é saber tratá-la como signo, atribuir-lhe sentido tendo como referência seu significado, pois, como afirma Vigotski (1998, p. 150), “uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da palavra, seu componente indispensável”; daí a necessidade de, no ensino da leitura, serem consideradas as palavras como signos que como tais são dotadas de significações. Aqui cabe mencionar que, para o autor, no domínio do signo linguístico, significado e sentido são distintos, pois uma palavra só adquire o seu sentido no contexto em que surge, sendo o significado incorporado pelo sentido. O significado permanece estável ao longo de todas

as alterações de sentido, já que segundo Vigotski (1996), o significado é a própria palavra vista no seu aspecto interno. Ao ler, operamos com palavras, significados estáveis, que de acordo com o contexto podem adquirir diferentes sentidos. Daí ser necessário conceber seu ensino não como algo puramente mecânico, mas como algo que demanda à criança apropriar-se de uma complexa atividade cultural.

Para que o ensino da leitura se concretize como tal, as crianças em processo de aprendizagem, sempre colaborativo, precisam vivenciar situações de leitura que lhes permitam construir sentido a partir da significação do símbolo visual, ou seja, precisam continuar a perceber que, assim como na língua oral, não há palavra sem significado. Quando a escola conduz o ensino da leitura considerando apenas o aspecto sonoro da linguagem escrita, ela destitui a palavra de sua essência, levando a criança a utilizá-la como se fosse apenas um som vazio que, esvaziada de significação, impede a construção do sentido. E, assim, o ensino da leitura se reduz a um processo mecânico e a linguagem escrita deixa de ser tratada como tal.

Um bom ensino de leitura é aquele que promove atividades que permitam às crianças atribuir sentidos que provoquem nelas a necessidade de ler como uma tarefa vital que lhes é imprescindível. (VYGOTSKI, 1995). Para a teoria histórico-cultural, o elemento que move todo o processo de desenvolvimento do sujeito é a atividade humana; assim, no processo de aprendizagem a criança é sempre ativa. Para se apropriar das qualidades humanas, ela própria precisa realizar as atividades; o outro atua apenas como mediador. Porém, uma tarefa realizada pela criança só pode ser considerada como atividade quando faz algum sentido para ela. Leontiev (1988) nos explica que a criança está realizando uma atividade quando o motivo que a faz realizá-la coincide com seu resultado, ou seja, quando o resultado satisfaz uma necessidade da própria criança. Por essa razão, o desafio do processo de escolarização é planejar situações de ensino que criem novas necessidades, que gerem novos motivos permitindo que as tarefas realizadas em sala de aula se constituam como atividades e deixem de ser simples execução de um fazer mecânico, ausente de sentido para os sujeitos aprendizes.

Mello (2004, p. 148), ao discorrer sobre o conceito de atividade e sua implicação pedagógica, afirma que “a atividade que faz sentido para

a criança é a chave pela qual ela entra em contato com o mundo, aprende a usar a cultura e se apropria das aptidões, capacidades e habilidades humanas.” Assim, retomando Vygotski (1995), a leitura não pode vir de fora, pelas mãos do professor como se fosse uma técnica; seu ensino precisa criar situações em que as crianças sintam necessidade de realizá-la e assim o façam, elas próprias, por meio de atividades cujo sentido seja para elas o ler com possibilidades de tomada de iniciativa e de sua entrada no mundo da cultura escrita.

Nas palavras do autor,

O ensino deve ser organizado de forma que a leitura e a escrita sejam necessárias de algum modo para a criança. Se esse saber for utilizado apenas para escrever felicitações oficiais aos superiores — as que temos examinado são palavras ditadas evidentemente pela professora —, resulta evidente que semelhante atividade é puramente mecânica, que não tardará em aborrecer a criança que não atua por si mesmo e não desenvolve sua personalidade. A criança tem que sentir a necessidade de ler e escrever. [...] Isso significa que a escrita deve ter sentido para a criança, que deve ser provocada pela necessidade natural, como uma tarefa vital que lhes é imprescindível. Unicamente então estaremos seguros de que ela se desenvolverá na criança não como um hábito de suas mãos e dedos, mas como um tipo realmente novo e complexo de linguagem. (VYGOTSKI, 1995, p. 201, tradução nossa).

O ensino da leitura, ao ser organizado de forma a levar a criança a construir um sentido para o ler, permite a aprendizagem da linguagem como um sistema de signos, como instrumento cultural complexo utilizado na mediação com o mundo. Ler na escola, ao tornar-se necessário à criança, deixará de ser reduzido a um objeto escolar com um fim em si mesmo para se constituir num objeto cultural. As crianças, ao lidarem desde o início com situações didáticas que considerem o uso social para o qual a leitura foi criada, irão apropriar-se não de um sistema de codificação, mas de uma complexa atividade produzida histórico-cultural e socialmente.

Ensinar a ler, nessa perspectiva, consiste em planejar situações que vão além do ensino do sistema de escrita alfabético. Não corresponde em fazer das crianças bons decodificadores, dotando-as de um me-

canismo de transformar grafemas em fonemas. Como afirma Vygotski (1995, p. 150), “a palavra deve possuir, antes de tudo, um sentido”, não pode ser objeto de um mecanismo, afinal, “a capacidade puramente mecânica de ler mais freia que impulsiona o desenvolvimento cultural da criança.” (VYGOTSKI, 1995, p. 204). Ao leitor aprendiz torna-se imprescindível vivenciar atividades em torno do ato de ler como objeto de cultura, uma vez que, como aponta a teoria histórico-cultural, por de trás de todas as funções superiores e de suas relações se encontram as relações sociais, as relações humanas. Se as crianças não souberem por que devem ou estão lendo, o que buscar, qual a finalidade, o motivo e o resultado do ato de ler, suas chances de produzir leitura serão cada vez mais pequenas, tendo em vista que essa complexa atividade cultural será para elas uma tarefa mecanizada.

Com efeito, os professores, como mediadores entre as crianças e o conhecimento, possuem um importante papel na organização do processo de ensino da leitura como prática cultural, pois, para promover o aprendizado e impulsionar o desenvolvimento de seus educandos, precisam conhecer a zona de desenvolvimento real (VIGOTSKI, 2003) para estabelecer a zona de desenvolvimento próximo e, com base nela, criar necessidades ao planejar atividades que façam sentido às crianças e que só se tornam possíveis a partir de situações reais de leitura que envolvam os sujeitos aprendizes num processo de colaboração e ativos no meio. É pela complexidade dessa tarefa que, com base em Vigotski (2003), parece não ser possível que as crianças sozinhas possam se apropriar de uma atividade cultural complexa como a leitura. Seu aprendizado, como prática cultural, não ocorre de forma espontânea, mas precisa ser ensinado a elas.

A meta da educação não é a adaptação ao ambiente já existente, que pode ser efetuado pela própria vida, mas a criação de um ser humano que olhe para além de seu meio... Não concordamos com o fato de deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida [...] tão in-sensato quanto se lançar ao oceano e entregar-se ao livre jogo das ondas para chegar à América. (VIGOTSKI, 2003, p. 77).

Em síntese, a teoria histórico-cultural permite dar sustentação à

afirmação título desse texto, evidenciando a relevância do processo de escolarização para a formação do leitor na perspectiva de um ensino ativo que requer um processo de colaboração entre professor e crianças e entre crianças e crianças, tendo como referência o pressuposto de que só promoverá aprendizagem se ela for organizada de forma a fazer sentido aos sujeitos aprendizes, que ao se apropriarem daquilo que foi objetivado pelas gerações precedentes possam também eles objetivar, participar da cultura, fazendo uso da leitura como prática cultural.

## **2. Aspectos da teoria bakhtiniana para a questão da formação do leitor na escola**

A teoria de Bakhtin não traz escritos acerca de aplicações pedagógicas para o ensino da leitura na escola, entretanto, assim como a teoria histórico-cultural, sua obra (1995, 2003), por buscar a construção de uma concepção histórica e social da linguagem, pode permitir uma transposição para a questão da formação do leitor na escola, possibilitando contribuições ao ensino do ato de ler.

Ao adentrar seus estudos, é possível reconhecer pontos de encontro com os estudos de Vigotski apresentados no tópico anterior em relação ao ensino do ler como uma complexa atividade cultural. Para ampliar a discussão tecida até o momento, busco neste tópico apresentar três aspectos relevantes da teoria bakhtiniana para a questão da formação do leitor na escola. O primeiro consiste na concepção dialógica de linguagem, o segundo no papel do outro para seu desenvolvimento, pois para Bakhtin a interação é o princípio fundador da linguagem e, por fim, o fato de que nos apropriamos da língua por meio dos gêneros do discurso, instrumentos de comunicação.

Para Bakhtin (1995), a linguagem é dialógica por natureza, não pode ser considerada individual; ela é social. Produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, “a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores.” (BAKHTIN, 1995, p. 127). A língua não existe como objeto isolado e acabado; é construída pela interação entre, no mínimo, dois interlocutores, que como seres sociais produzem seus discursos com base em outros discursos; é um processo que está em evolução

permanentemente e por essa razão não pode ser considerada como algo estático, sem vida.

Nesse sentido, o dialogismo da linguagem tem em Bakhtin (1995) duas facetas. Primeiramente indica que há um permanente diálogo entre os diferentes discursos histórico-socialmente produzidos, e, segundo, que os discursos só podem ser realizados porque existem o eu e o outro. Toda manifestação linguística está, portanto, situada no meio social em que se encontra o indivíduo. Ao produzir discursos, o sujeito não o faz no vazio, mas a partir de outros discursos, e não o faz para si, faz para o outro. Assim, como Vygotski (1995), Bakhtin concebe a linguagem como atividade cultural complexa que só é apropriada pelo sujeito por meio das relações sociais. De acordo com o autor, “originariamente, a palavra deve ter nascido e se desenvolvido no curso do processo de socialização dos indivíduos, para ser, em seguida, integrada ao organismo individual [...]” (BAKHTIN, 1995, p. 64). Em ambas as teorias, o outro é sempre importante e indispensável, pois sem ele o sujeito não se desenvolve, não se apropria da linguagem, não realiza aprendizagens. Bakhtin (1995) considera a interação como a realidade fundamental da linguagem; para ele, o *eu* só pode realizar-se no discurso, apoiando-se em *nós*. O sujeito, ao constituir um discurso, leva em consideração o discurso do outro, que estará presente no seu. Assim, todo discurso se faz a partir de outros discursos e todos são atravessados pelo discurso do outro. A linguagem produz-se num contexto que é social e dialógico a partir da relação entre os sujeitos.

Dada a natureza dialógica da linguagem, o ensino da leitura na escola não se realiza a partir de uma língua estática, pronta, sem vida, mas ocorre na atividade da própria língua em seu uso nas relações sociais, a partir da interação escritor e leitor ao lidar com o discurso que, sempre ideológico, “responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc.” (BAKHTIN, 1995, p.123). É a leitura como objeto da cultura como atividade-meio que precisa ser ensinada às crianças, algo que se contraponha ao ensino dessa atividade como algo em si mesmo, ausente de ideologia, que nada responde, nada refuta, nada confirma e, portanto, não se constitui como processo dialógico, já que reduz o discurso escrito a um conjunto de letras, palavras e orações.

O leitor aprendiz há de ter oportunidades de vivenciar na escola a dialogia da linguagem ao lidar com ela como enunciação, pois para Bakhtin (2003, p. 297) “as pessoas não trocam orações, assim como não trocam palavras, ou combinação de palavras, trocam enunciados constituídos com a ajuda de unidades da língua — palavras, combinações de palavras, orações”. O enunciado constitui-se na unidade da comunicação discursiva; uma enunciação é a produção da língua pelos indivíduos; assim ao lermos, não lemos letras que formam sílabas, palavras e orações; lemos enunciados. O enunciado refere-se ao ato de produção do discurso oral ou escrito; refere-se ao discurso da cultura.

Bakhtin (2003) permite compreender que o ensino da leitura na escola não se faz a partir de letras, palavras ou orações isoladas, mas a partir de enunciados concretos que se dirigem a alguém ou são suscitados por algo, e que, sendo assim, possuem algum objetivo na comunicação discursiva da cultura. Para o autor,

Todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. Os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso. Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo... ela o rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos de certo modo os leva em conta. (BAKHTIN, 2003, p. 297).

Um enunciado se forma a partir de enunciados anteriores; qualquer enunciado produzido pelo indivíduo carrega consigo a palavra do outro. Daí a natureza dialógica da linguagem sob uma perspectiva histórica e social, pois cada enunciação é produto da relação entre os indivíduos ao longo de seu desenvolvimento cultural. Não existe enunciado produzido para ser indiferente; quando o falante ou o escritor cria um enunciado, espera uma resposta do ouvinte ou do leitor que, portanto, são ativos e



no processo de produzir respostas formarão outros enunciados. Apenas na escola é que a construção de enunciados pode ser indiferente, quando se coloca o texto nas mãos da criança, mas não se ensina a operar com enunciados, a atribuir sentido, a dialogar com o autor, a produzir respostas para tornar-se coenunciadora.

Uma produção escrita, uma leitura sempre preveem interlocutores. Ao escrever, o escritor considera seu destinatário que lhe dirige a forma de tecer o discurso escrito; ao ler, o leitor torna-se coenunciador porque, ao atribuir sentido ao escrito, recria o enunciado a partir de seu próprio discurso. Por meio dessa dinâmica, considerando sempre o outro, é que se constrói a experiência discursiva individual, aprendendo a falar, a ouvir, a escrever, a ler enunciados. Isso implica considerar que é na manifestação real e concreta da leitura que essa atividade é apropriada pelo sujeito aprendiz, o qual, desde o início do processo de escolarização, deve operar com enunciados, aprender a atribuir-lhes sentido.

O discurso só existe na forma de enunciações; fora dessa forma não se refere a discursos, manifestações da linguagem como tal, mas a um conjunto de sinais gráficos sem sentido, monológico, que não permite ao sujeito aprendiz construir sua própria experiência discursiva, porque não trabalha com sua unidade. O enunciado não corresponde a uma unidade artificial, mas a uma unidade real em que os sujeitos do discurso participam ativamente, operando sobre eles. A linguagem não é falada ou escrita no vazio, mas numa situação social concreta.

Nesse quadro, Bakhtin (1995), também como Vygotski (1995), concebe a palavra como signo. Quando a escola não realiza o trabalho com a leitura a partir de enunciações, deixa de conceber a palavra como signo e passa a considerá-la como sinal: “o signo dialético, dinâmico, vivo, opõe-se ao sinal inerte que advém da análise da língua como sistema abstrato” (p. 15). A língua tomada em sua concretude, como processo de comunicação vivo e ininterrupto, constitui-se num sistema de signos ideológicos que jamais pode ser tomada como um sistema estável e abstrato de sinais constantemente iguais e possíveis de serem isolados. Quando o homem se comunica com o outro por meio da linguagem falada ou escrita, não são palavras que falamos ou escrevemos, mas de acordo com Bakhtin (1995, p. 95), “verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.

A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico.” Não são as palavras como sinais que nos permitem fazer uso da linguagem, mas as palavras como signo. O sinal constitui-se num aspecto técnico que sozinho nada diz, apenas quando é absorvido pelo signo é que pode comunicar-se, tornar-se linguagem.

A palavra para Bakhtin (1995) é o signo interior; o que a faz tornar palavra é sua significação. Quando o homem não é capaz de reconhecer sua significação, perde a própria palavra que, reduzida à sua realidade física, torna-se em mero sinal. Reduzida à sua sinalidade, a palavra ou um conjunto de palavras não pode ser constituído como enunciado, pois esse se caracteriza por ser a unidade da comunicação discursiva da língua. Nesse sentido, ao ensinar a linguagem escrita às crianças, a escola não pode se deter a ensinar a palavra como sinal para de-pois a tratá-la como signo. Reduzir o processo de alfabetização ao en-sino da linguagem como um sistema de sinais é ensinar às crianças a língua como um objeto isolado, imutável e monológico. Ler e escrever tornam-se atividades com um fim em si mesmo, ficando reduzidas ao aprendizado técnico de decodificar e codificar, mas não de ler e produzir discursos, não de operar com enunciados num processo de dialogia, de interação entre interlocutores e, portanto, não de se apropriar da linguagem como atividade cultural.

Acreditar que primeiro é preciso que as crianças aprendam a sinalidade da linguagem, para somente depois aprender a tratá-la como signo, é incorrer contra a própria linguagem, uma vez que sem significação, a função de signo, a palavra não é palavra, portanto não pode haver en-sino e aprendizagem de linguagem. Como Vygotski (1995), Bakhtin nos dá pistas de que o ensino da leitura, desde o princípio, se faz a partir de práticas culturais, práticas discursivas, concebendo a linguagem escrita como um sistema de signos e não como um mero conjunto de sinais. Segundo o autor,

Enquanto uma forma lingüística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor lingüístico. A pura sinalidade não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem. Até mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto, já constitui um signo [...] (BAKHTIN, 1995, p. 94).

Desde o princípio do processo de escolarização, é a linguagem como signo e não como sinal que deve ser ensinada às crianças. Assim, não há sentido em iniciar o processo de alfabetização a partir de letras, sílabas e palavras isoladas ou ainda, até mesmo a partir de textos, se esses não se confi guram para as crianças e para os professores como tal, mas apenas como um conjunto de sinais que nada comunica para os sujeitos, e que por isso não possui valor linguístico; está ali apenas para servir como objeto no ensino da correspondência grafema-fonema, na linguagem como sinal. Com isso, quero salientar que tanto iniciar o ensino da leitura por meio da identificação de letras, como a partir de textos para apenas tirar dele uma palavra que será isolada para ensinar suas partes, não são, do ponto de vista dos estudos de Bakhtin (1995), práticas coerentes com o ensino da leitura como de fato se configura nas relações sociais.

Quando a criança aprende apenas a sinalidade da linguagem, ela aprende apenas a identificar um sinal técnico que não pode refratar nada; ela é capaz de oralizar o escrito, mas não é capaz de atribuir-lhe sentido, não é capaz de ler, uma vez que quando a palavra é percebida apenas como sinal, a identificação predomina sobre a compreensão. A criança é capaz de identificar o conjunto das letras e sílabas que formam a palavra, mas não é capaz de reconhecê-la como signo, ou ela percebe o texto como um conjunto de palavras, mas não é capaz de compreendê-lo como enunciado.

Assim, cabe aqui uma afirmação de Arena (1992, p.79) que ao tecer uma análise da contribuição de Bakhtin ao processo de alfabetização afirma que: “Argumentar que no início do processo de alfabetização é necessário trabalhar a sinalidade, isto é, a identificação do sinal, é remeter a criança para um processo de contra-formação do leitor e escritor”. Essa armadilha tão antiga e cristalizada na escola de que para ser leitor é necessário primeiro aprender os sinais, aprender a decodificar para depois operar com signos, aprender a compreender, ler de fato, ainda há de ser superada pela instituição escolar.

Nessa perspectiva, é possível reconhecer a necessidade de situações de ensino que criem verdadeiras práticas de leitura, uma vez que, para a palavra ser ensinada como signo e não como sinal, é necessário que o sujeito aprendiz a vivencie, a realize convivendo com práticas

discursivas; afinal, “os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar.” (BAKHTIN, 1995, p. 108). Quando se oportuniza situações de leitura reais para as crianças participarem, mostrando a elas como operar com enunciados, que como tal sempre dizem algo ou provocam respostas, está, de fato, contribuindo para a formação de leitores.

Com efeito, participar da cultura escrita é lidar com a leitura e escrita de enunciados, uma vez que é na enunciação que a palavra deixa de ser sinal e se torna signo. A significação, segundo Bakhtin (1995), só se realiza no processo de interação entre interlocutores; somente a comunicação discursiva fornece à palavra sua significação; “é impossível designar a significação de uma palavra isolada sem fazer dela o elemento de um tema, isto é, sem construir uma enunciação, um exemplo.” (BAKHTIN, 1995, p. 129).

Cabe mencionar que Bakhtin (1995, p. 129) faz uma distinção entre sentido e significado. Segundo ele, a significação corresponde “aos elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos”; é a palavra dicionarizada como também concebe Vigotski (1998). Já o sentido, denominado pelo autor como o tema da enunciação, é dado pelo contexto nas condições de uma enunciação concreta. Com efeito, o tema da enunciação é determinado não apenas por sua forma linguística, mas principalmente pelos elementos da situação. Assim, ao operar com enunciados é de suma importância não perder de vista esses elementos, pois, de acordo com Bakhtin, seria o mesmo que perder suas palavras mais importantes, tornando difícil a atribuição de sentido. Ao realizar o trabalho de leitura com as crianças é preciso atentar para o fato de que não se pode operar com o enunciado fora de seu contexto histórico-social, isolando-o como objeto de ensino; se assim se proceder, não será possível determinar seu tema, ou seja, atribuir-lhe sentido, afinal “o signo e a situação social estão indissolúvelmente ligados.” (BAKHTIN, 1995, p. 16).

Quando Bakhtin (1995) ressalta a natureza dialógica da linguagem há de se compreender que o diálogo a que o autor se refere não é apenas o de uma relação face a face, mas notoriamente o da relação entre

enunciados e contextos de produção. O discurso, seja falado ou escrito, só pode ser compreendido de acordo com seu contexto. Enunciados desvinculados de seus contextos tornam-se um conjunto de sinais gráficos ou de sons que impedem uma atitude responsiva do sujeito e, portanto, fazem da língua um sistema fechado, ausente de ideologia e compreensão.

Como afirma Bakhtin (1995), todo enunciado espera uma compreensão responsiva ativa, é produzido sempre para uma resposta; por essa razão não existe fora das relações dialógicas. Compreender enunciados escritos, por exemplo, é participar de um diálogo com o autor gerando uma resposta ativa. “A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapa-lavra.” (BAKHTIN, 1995, p.132). Ao oportunizar aos leitores iniciantes situações de leitura com enunciações vinculadas a seu contexto de produção, a escola favorece a compreensão das crianças como uma forma de diálogo. Afinal, o sentido e a significação das palavras na enunciação não estão no papel, prontos para ser desvendados, só podem ser construídos pelo leitor durante o ato de ler. Segundo Bakhtin (1995, p. 132):

[...] não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva.

Para Bakhtin os enunciados são, portanto, produzidos de acordo com sua função no processo de interação. Cada enunciado é construído de acordo com as necessidades e finalidades da atividade humana ao fazer uso da linguagem. No processo dialógico entre o eu e o outro se elaboram *tipos relativamente estáveis* de enunciados para atender a uma determinada esfera de atividade. Bakhtin (2003) denomina esses tipos de enunciados *relativamente estáveis* de gêneros do discurso, compreendendo-os como organizadores do discurso e instrumentos do processo de comunicação.

## 2.1 Os gêneros do discurso: instrumentos de comunicação e de ensino do ato de ler na escola

Os enunciados, de acordo com Bakhtin (2003), encontram-se organizados no emprego da língua em forma de gêneros do discurso. Cada gênero compreende tipos estáveis de enunciados de acordo com três elementos: conteúdo temático, construção composicional e estilo. O conteúdo temático refere-se ao domínio de sentido de que se ocupa o gênero. A construção composicional corresponde ao modo como os enunciados são estruturados. O estilo é a seleção dos meios linguísticos necessários ao enunciado em função do destinatário e de como se espera sua compreensão responsiva ativa.

Dessa forma, cada vez que o sujeito faz uso da língua, ele o faz por meio de determinado gênero que é selecionado a partir da realidade da comunicação, considerando a necessidade temática, o interlocutor e sua própria intenção como locutor. Para Bakhtin (2003), sem os gêneros do discurso não haveria comunicação, como afirma o autor:

Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo de fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível. (BAKHTIN, 2003, p. 283).

O gênero é, para o autor, a realidade da comunicação humana. É por meio dos gêneros que o sujeito se apropria da linguagem e a objetiva. Nesse sentido, eles são instrumentos que tornam possível a comunicação discursiva. Aprender a falar, a escrever, a ler, é apropriar-se desses instrumentos que tornam possíveis a produção ou a compreensão de enunciados; logo, os gêneros do discurso constituem-se também em instrumentos para o ensino da leitura na escola.

As crianças aprendem a ler a partir de tipos estáveis de enunciados, a partir dos diversos gêneros do discurso, pois não lemos receitas como lemos poesias, não lemos uma notícia como lemos uma história de ficção. Cada conjunto de enunciados organizados de acordo com seu conteúdo, sua estrutura e suas marcas linguísticas demandam do leitor diferentes condutas. Quando a escola concebe a linguagem como sinal, ensinando apenas uma forma de ler, não permite aos alunos operarem com os diversos gêneros do discurso e assim não contribui para a formação de leitores. Nesse sentido, ao considerar a linguagem como um sistema de signos, os gêneros em sua diversidade se tornam os instrumentos pelos quais o professor ensina a língua escrita.

No processo de apropriação dos gêneros do discurso, Bakhtin (2003) aponta que, ao longo do desenvolvimento da linguagem, o indivíduo se apropria dos gêneros primários, tipos mais simples de enunciados, e dos gêneros secundários, tipos mais complexos de enunciação. Os gêneros primários são desenvolvidos a partir das condições da comunicação discursiva imediata. A criança se apropria deles por meio da troca verbal espontânea no decorrer de sua experiência social. Já os gêneros secundários surgem apenas nas condições de um convívio cultural mais complexo, desenvolvido e organizado, por isso não são apropriados de forma espontânea pelo sujeito. Os gêneros primários fornecem ao indivíduo a base para o desenvolvimento dos gêneros secundários. Com base em Bakhtin (2003), Schneuwly e Dolz (2004, p. 30-35) afirmam que “os gêneros primários são o nível real com o qual a criança é confrontada nas múltiplas práticas de linguagem... são os instrumentos de criação dos gêneros secundários.”

A partir dessas considerações, acredito que sendo o processo de escolarização responsável pela apropriação do conhecimento cultural produzido e organizado pela humanidade, cabe a ele, notadamente, realizar com base nos gêneros primários o trabalho de ensino dos gêneros secundários, possibilitando às crianças novas construções discursivas e a apropriação de enunciados mais complexos, como os gêneros discursivos escritos, a retórica, e outros. Para isso, na escola, os gêneros devem não apenas se constituir como instrumentos da comunicação, como também em instrumentos de ensino e de aprendizagem da linguagem, já que sem eles não há comunicação e conseqüentemente não há ensino da língua.

Nessa perspectiva, quando a criança inicia o processo de escolarização, suas apropriações em relação aos gêneros primários não podem ser desconsideradas pelo professor; são a referência para novas apropriações discursivas. Por isso, situações que permitam às crianças participarem de práticas efetivas de linguagem são fundamentais no processo de ensino; somente dessa forma é possível ao professor conhecer o nível real das crianças em relação à linguagem.

Ao argumentar sobre a necessidade em conceber os gêneros do discurso como instrumentos para o ensino do ato de ler na escola, saliento que esses não podem ser tomados simplesmente como conjunto de propriedades formais a que os enunciados devem obedecer. Assim como defende Fiorin (2008), o ensino a partir dos gêneros não pode tornar-se normativo, porque não corresponde a esse um conjunto de propriedades isolado de uma esfera de ação. Tratar os gêneros do discurso sob esse ponto de vista é desconsiderar sua própria natureza, uma vez que esses não estão estagnados, acabados, normatizados na língua. Como afirma Bakhtin (2003, p. 262),

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Nesse sentido, os gêneros do discurso não estão numa grade prontos para serem utilizados em qualquer tempo e espaço. De acordo com a realidade da atividade humana, novos gêneros podem surgir e outros se modificar. Fiorin (2008), a esse respeito, cita como exemplo o desaparecimento da epopeia e o surgimento do e-mail. Assim, ensinar a ler tendo como instrumento os gêneros do discurso não é tratá-los como um conjunto de regras sem conexão com a realidade da atividade humana na qual se inserem. Não é isolá-lo da situação de comunicação como objeto didático, mas considerá-los como meio de apreender a realidade, já que o gênero estabelece uma conexão da linguagem com a vida social, é instrumento de comunicação.

Cabe ressaltar que a própria denominação dada por Bakhtin (2003)



aos gêneros do discurso como tipos *relativamente* estáveis de enunciados deixa explícito que normatizá-los é ir na contramão desse conceito.

As crianças se apropriarão dos gêneros do discurso ao fazerem uso desses em contextos de conexão da linguagem com a vida social, ou seja, em situações reais que envolvam o ato de ler. Não dominar um determinado gênero do discurso não significa que o sujeito não conhece um conjunto de normas que o caracteriza, mas sim que não o vivenciou em determinada esfera da atividade humana. Daí a relevância de ensinar a ler tendo como instrumento os gêneros, já que o que falamos, ouvimos, escrevemos e lemos estão organizados em gêneros do discurso. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p.75), “o gênero pode, assim, ser considerado um megainstrumento que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes.”

Portanto, os gêneros do discurso podem corresponder à ferramenta do professor ao ensinar a ler, uma vez que ensinar a leitura tomando como referência Bakhtin (2003) é ensinar os alunos a dominar a diversidade dos gêneros do discurso de forma que ao reconhecerem seu conteúdo, sua estrutura e sua forma linguística possam dar-lhe sentido, ou seja, ler. Quando ensinamos a ler a partir de tipos de enunciados não é a leitura como sinal, reduzida à decodificação ou à oralização, que está em jogo, mas a leitura como prática cultural que emerge de uma concepção dialógica da linguagem e de um conceito de língua como construção social e ideológica, que, dotada de um sistema de signos, sempre prevê uma atitude responsiva do outro com quem se fala, para quem se escreve, de quem se fala, de quem se escreve, uma relação dialógica entre os discursos e entre os interlocutores que só é possível por meio da interação social entre os indivíduos.

Ao argumentar sobre a natureza dialógica da linguagem, a interação como seu princípio fundador e os gêneros do discurso como instrumento no processo de comunicação humana, Bakhtin (1995, 2003), assim como os estudiosos da teoria histórico-cultural, pode nos ajudar a diminuir a distância entre escolarização e formação do leitor, indicando que na escola é imprescindível considerar a palavra como signo ideológico, que como tal é sempre dialógico, demandando interação entre discursos e entre os sujeitos do discurso, a partir de um trabalho por meio

dos gêneros e não por meio de letras ou palavras ou textos isolados. A leitura a ser ensinada na escola é a que se faz presente nas relações sociais, uma leitura ideológica, dialógica e interlocutora, portanto uma prática da cultura.

A partir do mergulho nas obras de Vigotski e Bakhtin, e com o olhar focado para a questão da formação do leitor foi possível encontrar indicações de que a leitura a ser ensinada na escola de fato não é a mediada pela relação grafema-fonema, mas a mediada pela significação. Ambos os autores concordam que a palavra escrita é signo e que, portanto, sempre significa, não pode ser lida como sinal; é símbolo visual e só adquire sentido quando inserida num contexto, como afirma Bakhtin (1995), quando corresponde ou pertence a uma enunciação. É a leitura objetivada na cultura que será apropriada pelas crianças, ou seja, uma atividade necessária e vital nos termos de Vygotski (1995), e ainda dialógica e ideológica nos termos de Bakhtin (1995); portanto, os dois autores discordam claramente que o ensino da leitura no início do processo de escolarização precisa centrar-se sobre a leitura como habilidade de decodificação ou de oralização da palavra escrita.

Entretanto, no século seguinte à publicação dessas duas teorias, a escola parece insistir em não mudar sua história em relação à formação do leitor, pois se ainda há um desencontro entre processo de escolarização e apropriação da leitura como prática cultural é porque grande parte das crianças continua aprendendo uma leitura que só serve à escola e que não possibilita a objetivação dessa atividade em suas relações sociais.

### Referências

ARENA, D. B. Bakhtin e alfabetização. *Revista do Centro de Educação*. Universidade Federal de Santa Maria. v. 17. n. 160, p. 71-89, 1992.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.

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

DUARTE, N. *Individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

\_\_\_\_\_. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone ; Edusp, 1988. p. 47-56.

LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone; Edusp, 2006. p. 21-37.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MELLO, S. A. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. (Org.). *Introdução à psicologia da educação*. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 135-155.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone; Edusp, 2006. p. 103-117.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1993. v. 2.

\_\_\_\_\_. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1995. v. 3.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1996. v. 4.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *El problema del entorno*. Tradução do Corpo de Tradutores Universidade de Havana. Havana, [1935]. Mimeo.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. Tradução de Claudia Shiling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

## A ALFABETIZAÇÃO SOB O OLHAR DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL: SOBRE A NECESSIDADE E A ATIVIDADE DE ESTUDO

Cynthia Graziella Guizelim Simões Giroto<sup>1</sup>  
Andréia da Silva Pereira<sup>2</sup>

**RESUMO:** Os estudos sobre atividade e aprendizagem na abordagem Histórico-Cultural abordam, em sua maioria, as discussões sobre as funções psíquicas superiores e as zonas de desenvolvimento proximal e real. Partindo da relevância dessas discussões, enfocamos a atividade de estudo e sua relação com o ensino da leitura e da escrita. Posto isso, temos como objetivo, neste artigo, apresentar uma discussão acerca da atividade de estudo e das concepções que envolvem o ensino da língua materna a partir da teoria Histórico-Cultural. Apontamos, desse modo, para a importância dessa abordagem nos estudos sobre alfabetização e no conhecimento da atividade de estudo como elemento central para a criação da necessidade humanizadora de leitura e escrita, partindo da concepção que a criação de necessidades pressupõe a produção de discursos, que têm a sua materialidade nos textos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização. Leitura. Escrita. Teoria Histórico-Cultural. Atividade de estudo.

**ABSTRACT:** Studies on activity and learning in the cultural-historical approach involves, most cases, the discussions on the higher psychological functions and areas of proximal and real development. Having said that our objective in this paper is to make a discussion about the activity of study and the concepts that involve the teaching of the mother

- 
- <sup>1</sup> Professora assistente junto ao Departamento de Didática e do programa de Pós-Graduação em Educação (F.F.C. – UNESP). Av. Hygino Muzzi Filho, 737. Cep 17525-900. Marília (SP) Brasil. E-mail: cynthia@marilia.unesp.br
- <sup>2</sup> Doutoranda do programa de Pós-Graduação em Educação (Faculdade de Filosofia e Ciências UNESP – Marília). Av. Hygino Muzzi Filho, 737. Cep 17525-900. Marília (SP) Brasil. E-mail: unespandrea@yahoo.com.br

language from the Historic-Cultural theory. We point this way, the importance of this approach in studies on literacy and knowledge of the activity of study as central to the creation of humanizing need of reading and writing, starting from the principle that the creation of needs requires the production of discourses, which have their materiality in the text.

**KEYWORDS:** Literacy. Reading. Writing. Historical Cultural Theory. Individual study.

## Introdução

Parte considerável das pesquisas sobre a teoria Histórico-Cultural se compõe de quatro conceitos básicos: atividade, zona de desenvolvimento proximal e real, e funções psíquicas superiores.<sup>3</sup> Tais abordagens se referem a um complexo estudo sobre o desenvolvimento humano e as raízes marxistas dessa teoria. Dentre os estudos se destacam os que envolvem o cotidiano escolar e as ações do professor na aprendizagem dos educandos.

Das pesquisas sobre educação escolar e da teoria Histórico-Cultural, a questão da aprendizagem se refere às concepções de cooperação, apropriação e as relações entre alunos e professores. A escola, nas pesquisas, surge como possibilidade de intervenção na zona de desenvolvimento proximal ou aquilo que a criança será capaz de fazer amanhã se houver auxílio de um parceiro mais experiente.

Esses elementos se tornam importantes para a compreensão do desenvolvimento humano e da inteligência. As abordagens enfocam a questão do desenvolvimento infantil e do surgimento de uma nova concepção de criança que se pauta na apropriação da cultura humana como eixo fundamental.

Nesses estudos, a abordagem da atividade e sua relação com o de-

---

<sup>3</sup> Referimo-nos às pesquisas realizadas nas universidades e que abordam, especificamente, a Teoria Histórico-Cultural. Os autores Bernardes (2006), Gontijo (2003), Freitas (2003) e Souza (2006) relacionam a Teoria com a educação escolarizada e os processos de ensino e de aprendizagem.

envolvimento humano ampliam a discussão sobre aprendizagem, uma vez que a atividade se caracteriza pelo que Leontiev (1998) denomina de coincidência entre motivo e objetivo de uma ação. Motivo e objetivo em coincidência significam, desse ponto de vista, um momento de salto qualitativo no desenvolvimento humano, pois envolve aprendizagem e desenvolvimento.

Do conceito de atividade, neste texto, elaboramos as discussões sobre a de estudo, que se caracteriza como momento em que todas as atenções e necessidades do sujeito aprendiz se voltam para a aprendizagem da escrita, da leitura e dos conhecimentos existentes na escola. E como esse processo se dá? Como a alfabetização se constitui nesse processo? Essas duas questões impulsionam nosso objetivo neste artigo, que é o de discutir a atividade de estudo e suas contribuições para o ensino da língua materna.

Baseamo-nos nas discussões de Davidov & Markova (1987) e Davidov (1988a; 1988b), com o objetivo de estabelecer algumas relações entre a necessidade de ensino e de aprendizagem da língua materna e o estudo como atividade principal no processo de apropriação da língua materna.

Desse objetivo, utilizamos a teoria Histórico-Cultural e a perspectiva de alfabetização por meio de textos como possibilidade de leitura e de escrita serem apropriadas pelos educandos de modo significativo, ou seja, para os seus usos sociais e históricos, em lugar da aprendizagem da técnica de escrita e de leitura. Considerar a atividade de estudo como eixo fundamental na alfabetização transforma a língua em instrumento cultural complexo (MELLO, 2003) ou a humanização dos sujeitos por meio da linguagem escrita.

Portanto, elaboramos uma discussão que questiona as relações existentes entre atividade e a aprendizagem da leitura e da escrita. As articulações se dão em torno da importância do conhecimento acerca da concepção de necessidade humanizadora.

### **Letramento, alfabetização ou apropriação?**

Com base nas considerações sobre atividade de estudo e alfabetização, a discussão aqui posta questiona a técnica e a apropriação, e é a

base do aprofundamento teórico que realizamos, assim como elucida os possíveis significados da aprendizagem da leitura e da escrita a partir da teoria Histórico-Cultural. Posto isso, é necessário esclarecermos o que se compreende por letramento e alfabetização:

[...] define-se alfabetização — tomando-se a palavra em seu sentido próprio — como o processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas — procedimentos, habilidades — necessárias para a prática da leitura e da escrita: as habilidades de decodificação de fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico); as habilidades motoras de manipulação de instrumentos e equipamentos para que a codificação e decodificação se realizem, isto é, a aquisição de modos de escrever e de modos de ler [...] (SOARES, 2003, p. 91).

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos — para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos [...] (SOARES, 2003, p. 91-92).

A diferença entre as duas abordagens — técnica de escrita e uso social da escrita — elucida objetivos que o educador possui em relação à aprendizagem dos educandos e da compreensão acerca da função de ensinar.

Ensinar o quê? O que significa ensinar? Quem aprende? As respostas a essas questões se constroem, a nosso ver, por meio da compreensão de que os educandos se apropriam da técnica da escrita — alfabetização — desenvolvendo diferentes habilidades — letramento. Tais elementos caracterizam o processo de comunicação e produção de sentidos que se está ligado à participação em práticas sociais de escrita.

Se o educador concebe o educando como um espectador de um apanhado de técnicas de aprendizagem do sistema alfabético, pode evidenciar enfoques da língua e suas unidades a serem estudadas ou, ao



contrário, com base numa concepção discursiva, privilegiará o trabalho com a linguagem.

Considerar que o educando aprende a escrever e a ler por meio de instruções denota uma perspectiva de inserção parcial nas necessidades e motivações da escrita e, dessa maneira, descaracteriza a função humanizadora da apropriação da linguagem escrita.

A necessidade de debate reside, atualmente, no que Soares (2002) discute sobre a questão da alfabetização e do letramento, compreendendo que

Antes, nosso problema era apenas o do “estado ou condição de analfabeto” — a enorme dimensão desse problema não nos permitia perceber esta outra realidade, o “estado ou condição de quem sabe ler e escrever” e, por isso, o termo **analfabetismo** nos bastava, o seu oposto — **alfabetismo** ou **letramento** não nos era necessário. Só recentemente esse oposto tornou-se necessário, porque só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente — daí o recente surgimento do termo **letramento** [...] (SOARES, 2002, p. 20, grifos da autora).

É, ainda, necessário considerar que,

Dentre os bens culturais, encontram-se a leitura e a escrita como saberes constitutivos das sociedades letradas e que devem propiciar aos indivíduos ou grupos sociais não apenas o acesso a ela, mas a participação efetiva na cultura escrita. A apropriação e utilização desses saberes é condição necessária para a mudança, do ponto de vista tanto do indivíduo quanto do grupo social, de seu estado ou condição nos aspectos cultural, social, político, lingüístico, psíquico [...] (MORTATTI, 2004, p. 100).

Dessa perspectiva, a formação de educandos produtores de textos (JOLIBERT, 1994) se orienta pelo conhecimento da utilidade e das diferentes funções da escrita, constituída como o poder de domínio da cultura letrada. O sentido e o uso social da escrita emergem, da comunicação como meio de constituição dos sujeitos, em contrapartida à tarefa

de escrever. Por esse prisma, a questão da interação e sua relação com a constituição da linguagem fundamentam nossos referenciais.

Geraldi (2003), um dos autores por nós estudado, corrobora com essa discussão. Para ele, a constituição do sujeito discursivo pressupõe que esse se assuma como locutor, tendo algo a dizer, razões para dizer e estratégias para esse fim. A teoria da linguagem proposta por Geraldi, apresenta-se numa dimensão discursiva, visto que considera a linguagem em seu conjunto político, social, histórico e contextual.

Os pressupostos de Geraldi (2003) se caracterizam como uma situação comunicacional que, a partir da consideração da importância da atividade de escrita, se identificam com o que Jolibert (1994, p. 18, grifos das autoras) denomina de parâmetros da situação de comunicação, que remetem a pensar sobre o que determina a sua produção:

- Quem é o exato *destinatário* de meu escrito? Qual é seu *status*? Mantenho com ele relações de par ou não?
- Eu como *enunciador*: A que título escrevo? Como pessoa? Como criança escolar? Como representante de meus colegas?
- Qual é o *objetivo* de meu escrito?
- Qual é a sua *intenção*, isto é, o que irá acontecer se meu escrito não for conveniente?
- Qual é seu exato *objeto*, isto é, O que é que eu tenho a dizer? O que é que eu quero dizer?

A reflexão não apenas sobre o que se escreve, mas também sobre as condições em que se produz a escrita possibilita caracterizar a dimensão discursiva desse ato, que pressupõe a linguagem considerada em relação ao contexto histórico-social em que está inserida, propiciando a construção de significados.

Disso resultam as considerações de que a língua não está posta, já que é constantemente reconstruída pelos sujeitos na interação com o outro num contexto social. As ações na linguagem, dessa forma, alteram os sujeitos que estão envolvidos no processo de interação e essa perspectiva inclui a produção de textos, que difere do que Geraldi (2003) denomina redação — o escrito para a escola.

A produção de textos envolve, assim, a produção de sentido para

o outro. Escrita pressupõe a organização do pensamento em função do que dizer e como dizer ao leitor.

Essas considerações elucidam algumas questões referentes à teoria da enunciação de Bakhtin (1990) que, ao contrário da consideração da língua como abstração, adota a perspectiva da relação entre social, cultural e ideológico. Esses três elementos têm base na interação verbal, sendo que o enunciado, como produto das interações, é elemento fundamental da língua:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só pelo seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003, p. 261).

As questões referentes à enunciação e à relação interlocutiva pressupõem o contato com o outro na cultura, dado que por meio dessa o homem se constitui como sujeito histórico, social e com capacidade de aprendizagem, característica unicamente humana e humanizadora.

A educação, nesse contexto, emerge como a possibilidade de desenvolvimento das qualidades humanas. Essas concepções envolvem a necessidade de considerar a importância do sentido no ato de escrever, o que implica compreender a linguagem como produção humana carregada de sentidos e ideologias, em que a palavra é a expressão de comunicação social e interação social (BAKHTIN, 1990).

Alfabetização e letramento, desse ponto de vista, se tornam um momento de humanização, no sentido em que o ensino da língua materna e sua aprendizagem avançam no que significa se apropriar da linguagem escrita. Ler e escrever significa, assim, um momento que se dá na atividade do sujeito, especificamente a de estudo.

Nesse aspecto, a Teoria Histórico-Cultural permite algumas discussões, pois o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita modificam enfoques sobre a linguagem: da relação entre a escrita e seus sujeitos para a relação dialética sujeito — mediador — objeto. Nessa relação a

aprendizagem se dá na interação, criando a necessidade de compreender o que é a atividade de estudo e a relevância dos estudos desse momento específico do desenvolvimento humano.

### **Necessidade de escrita e de leitura: o que significa estar em atividade?**

A teoria Histórico-Cultural tem como representante central Vigotski, que em seus escritos elabora uma série de estudos e discussões sobre o desenvolvimento humano e a sua relação com o materialismo dia-lético. Essa teoria desconstrói a concepção de aptidão e de aspectos determinantes das condições de vida do homem:

[...] os homens não são dotados de muita ou pouca inteligência, solidários ou egoístas, plenos ou vazios de aptidões para a poesia, para a música, para a ciência devido a uma vontade divina. Da mesma forma que os homens não são ricos ou pobres por uma decisão divina, mas devido ao lugar que ocupam nas relações sociais — que, diga-se de passagem, foram criadas pelos homens ao longo da história —, também não têm mais ou menos aptidões para as artes, para a filosofia e para a ciência por um dom divino, mas devido às suas condições materiais de vida e de educação, que são condicionadas pelo lugar que ocupam nas relações sociais. (MELLO, 2004, p. 136).

A mudança nas concepções se constitui a partir da própria relação que o homem tem com a sua cultura e o modo como as condições de existência criam ou diminuem as necessidades humanizadoras, além da possibilidade de apropriação dos elementos da cultura e da história da humanidade. Esses elementos são fundamentais na compreensão da concepção de atividade.

A abordagem Histórico-Cultural concebe a atividade humanizadora como a satisfação de necessidades que ultrapassam as questões biológicas, uma vez que dirigem as leis criadas pelo homem ao longo da sua humanidade:

Não chamamos todos os processos de atividade. Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do

homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. Nós não chamamos de atividade um processo como, por exemplo, a recordação, porque ela, em si mesma, não realiza, via de regra, nenhuma relação independente com o mundo e não satisfaz qualquer necessidade especial.

Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo. (LEONTIEV, 1998, p. 68).

A atividade é composta pela objetivação e apropriação, de forma que se caracteriza por uma ação orientada por um motivo humanizador. Nesse sentido, o que determina o ser humano é o lugar que ele ocupa nas relações sociais e o processo de objetivação se mostra fundamental para compreender, do ponto de vista do enfoque Histórico-Cultural, como o sujeito aprende a partir da interiorização.

Além desses aspectos, a atividade se constitui como momento de um salto qualitativo no desenvolvimento humano, ou seja, quando as capacidades humanizadoras diferenciam os homens dos animais. As atividades se dão, desse modo, a partir de periodizações, relacionadas às transformações psíquicas — neoformações —, que são caracterizadas pelo surgimento de novos tipos de atividades (DAVÍDOV, 1988b) que se constituem em:<sup>4</sup>

comunicação emocional direta (até o 1º ano): a comunicação com os adultos forma as necessidades de comunicação com outras pessoas;

atividade objetual-manipuladora (de 1 a 3 anos): criança realiza essa atividade primeiro com o auxílio de um adulto, reproduzindo o procedimento de ação com as coisas, elaborado socialmente. O “eu” infantil surge como neoformação da consciência;

atividade de jogo (de 3 a 6 anos): surgem a imaginação e a fun-

---

⁴ A apresentação dos períodos de atividade está inserida de forma sintética neste texto, visto que se configura, neste momento, como uma breve discussão — para enfatizar a atividade de estudo e sua importância.

ção simbólica, assim como a orientação no sentido geral das relações humanas;

- 8 atividade de estudo (de 6 a 10 anos): surgimento da consciência e do pensamento teórico, em que se desenvolvem as capacidades correspondentes (reflexão, análise, planificação mental) e necessidades, motivos de estudo;
- 9 atividade socialmente útil (de 10 a 15 anos): aspiração a participar de qualquer trabalho que seja socialmente necessário e reflexão sobre o próprio comportamento;
- 10 atividade de estudo e profissional (de 15 a 17 anos): necessidade de trabalho, com concepções estáveis sobre o mundo.

Leontiev (1978) esclarece, ainda, que a atividade não é uma reação nem um conjunto de reações, senão um sistema que tem sua estrutura, suas transições e transformações internas, seu desenvolvimento. Atividade, nessa perspectiva, se relaciona com o indivíduo e o sistema de relações da sociedade e representa elemento de mudança psíquica da condição do sujeito.

Além disso, à margem das relações, a atividade do sujeito não existe em absoluto. A atividade individual depende, assim, do lugar que o homem ocupa na sociedade e do modo como ele a objetiva.

Das atividades elencadas importa, neste artigo, a atividade de estudo na aprendizagem da leitura e da escrita, compreendendo que a atividade de estudo tem como unidade a tarefa de estudo e, como conteúdo principal, a assimilação de procedimentos generalizados de ação.

Essa atividade específica se dá na esfera dos conceitos científicos, com mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança (DAVIDOV e MARKOVA, 1987), sendo que “[...] el contenido de la actividad de estudio son los conocimientos teóricos (como de dijo antes, con este término designamos la unidad de la abstracción y la generalización sustanciales y de los conceptos teóricos)” (DAVIDOV, 1988a, p. 158).

Relacionado à atividade de estudo destacamos o papel humanizador da escrita e da leitura, vistas como uma forma de poder em que a necessidade é, pois, observar qual processo envolve a apropriação da leitura e da escrita pelos sujeitos e de que modo o conteúdo da atividade

de estudo necessita de aprofundamentos e discussões, para compreender como o educando aprende e objetiva as ações de ler e escrever ou como o sujeito aprende. Cabe ressaltar que atividade de estudo não é sinônimo de aprendizagem:

El término “actividad de estudio”, que designa uno de los tipos de actividad reproductiva de los niños, no debe indentificarse con el término “aprendizaje”. Como se sabe, los niños aprenden en las formas más diversas de actividad (en el juego, en el trabajo, en el deporte, etc.). La actividad de estudio tiene un contenido y una estructura especiales y hay que diferenciarla de otros tipos de actividad que los niños realizan tanto en la edad escolar inicial como en otras (por ejemplo, hay que diferenciarla de la actividad lúdica, social-organizativa, laboral, etc.). Además, en la edad escolar inicial, los niños realizan los tipos enumerados y otros de actividad, pero la rectora y principal es la de estudio: ella determina el surgimiento de las principales neoformaciones psicológicas de la edad dada, define el desarrollo psíquico general de los escolares de menor edad, la formación de su personalidad en conjunto. (DAVIDOV, 1988a, p. 159).

O desenvolvimento, que ocorre quando o sujeito aprende, torna a discussão sobre a atividade de estudo uma possibilidade de questionar como o ensino da leitura e da escrita são resultados de concepções e ações sobre e com a escrita e a leitura, bem como da relação da produção com a constituição humana. Cabe destacar, ainda, que as operações, ou o modo como as ações são efetuadas, necessitam ser conscientes (LEONTIEV, 1998), visto que são formadas como ações para que se tornem um hábito e, posteriormente, uma ação que se torna meio de realização de outra ação.

A importância é de que o objeto da ação se torne uma condição requerida por um novo propósito e que, no caso da apropriação da leitura e escrita, permitam conceber que é necessária a produção escrita ou a leitura como uma ação requerida por uma nova motivação, ou seja, a de produzir um texto para um leitor, em uma determinada situação, de um determinado modo e a partir de determinadas estratégias de fazê-lo ou, ler para a satisfação da necessidade de saber.

O objeto da ação técnica de escrever ou ler remete, ao contrário,

à criação de um propósito novo que se torna indefinido, ou seja, pode ser representado pela cópia de palavras e a memorização delas ou a oralização de palavras ou sentenças. São novos propósitos, porém sem atividade, sem ações humanizadoras, pois se dão em torno de um mesmo objeto: as técnicas de escrever e ler. A consideração da importância da atividade reside na possibilidade de impulsionar e complexificar as motivações humanas, bem como as necessidades de produção escrita.

Nesse contexto, a linguagem no processo de alfabetização possibilita que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores ocorra nas relações. A possibilidade de aprendizagem está no significado que o sujeito dá à sua forma de comunicação, em que:

[...] a linguagem não desempenha apenas o papel de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma da consciência e do pensamento humanos, não destacado ainda da produção material. Torna-se a forma e o suporte da generalização consciente da realidade. Por isso, quando, posteriormente, a palavra e a linguagem se separam da atividade prática imediata, as significações verbais são abstraídas do objeto real e só podem portanto existir como factos da consciência, isto é, como pensamento. (LEONTIEV, 1978, p. 87)

No caso da linguagem escrita, sua utilização como aprendizagem do alfabeto e o enfoque na codificação resultam numa forma rudimentar de escrita, ou seja, não possibilitam a atividade do sujeito e a escrita como formas de comunicação e pensamento. O processo de apropriação da linguagem escrita exige relações entre interlocutores e autores, ou seja, entre sentido e significado, ao contrário de uma relação que se estabelece entre educando e letras.

A aprendizagem da linguagem escrita remete assim ao sentido atribuído a ela, parte fundamental do mundo e da realidade que envolve as palavras e seus significados. O ato de escrever significa a (re)significação do modo como o sujeito se apropria do discurso do outro.

O texto — seja ele oral ou escrito — emerge como unidade de constituição de discursos e de sentidos. A interação verbal, lugar de produção de linguagem segundo Geraldi (2003), remete à língua reconstruída na atividade de linguagem e os sujeitos se constituindo na medida em



que interagem uns com os outros, inseridos em um contexto social e histórico.

Esse processo se relaciona diretamente com a apropriação da leitura e da escrita a partir do ponto de vista da riqueza histórica e social da linguagem, ou seja, do modo como a humanidade criou e recriou seus escritos e do modo como desenvolveu capacidades humanizadoras:

En su actividad de estudio los escolares reproducen el proceso real por el cual los hombres crean los conceptos, imágenes, valores y normas. Por eso la enseñanza escolar de todas las asignaturas debe estructurarse de manera que, en forma concisa, abreviada, reproduzca el proceso histórico real de generación y desarrollo de los conocimientos (DAVIDOV, 1988a, p. 174).

Desses elementos é importante compreender que as concepções de professor e aluno se reconstróem, ao mesmo tempo em que a aprendizagem — considerada como um momento de apropriação e de humanização — se torna um elemento complexo e transformador das capacidades humanas, sejam elas cognitivas, afetivas ou sociais.

A escrita se torna uma questão política e histórica, como processo e produto da história humana, em que ser educador significa ser aquele que tem como função básica ensinar, ou seja, aquele que possui um saber historicamente acumulado, estando em condições de possibilitar aos educandos a criação de novas necessidades e motivações e que, no caso da escrita, se referem à apropriação de um instrumento cultural complexo em situações nas quais a escrita se faz necessária como forma de comunicação:

[...] Considerando o aluno e cada um deles em particular como sujeito leitor ou como sujeito produtor de seus textos, ser professor já não mais pode ser exercício da capatazia (ou o exercício da gerência).

É ser do aluno um interlocutor ou mediador entre o objeto de estudos (no caso, o texto) e a aprendizagem que vai se concretizando nas atividades de sala de aula. Cada um sendo um outro, portanto uma possível medida, o confronto dos pontos de vista fazem da sala de aula um lugar de produção de sentidos [...]

Os percalços da interlocução, os acontecimentos interativos, passam a comandar a reflexão que fazem aqui e agora, na sala de aula, os sujeitos que estudam e aprendem juntos. (GERALDI, 2003, p. 112).

Esses elementos pontuam a necessidade de um educador que considere o processo de aprendizagem como um momento em que o educando esteja em atividade de estudo ou em uma ação que tenha como objetivo a mesma motivação que a conduziu permitindo, assim, a apropriação dos saberes. Escrever significa agir para um leitor, por um motivo real e uma necessidade de comunicação.

Esses elementos, com base na teoria Histórico-Cultural, apontam para o que Duarte (1999) discute sobre a questão da formação como historicização do sujeito, visto que a educação como ato político requer a consideração da individualidade humana como parte indispensável à síntese do indivíduo nas relações sociais.

O ensino e a aprendizagem da língua materna têm implicações no que o educando pode vir a ser, de acordo com a criação de novos motivos para sua aprendizagem. Dada a importância da consciência de si mesmo, ou autoconsciência, num processo de autodesenvolvimento, a escrita como momento de criação se torna um dos elementos a serem considerados como fundamentais no processo de apropriação, aprendizagem e desenvolvimento do pensamento humano.

O conceito de atividade auxilia a compreender o problema do processo de formação e desenvolvimento da psiquê e da consciência. Isso facilita na reflexão acerca das forças motrizes do desenvolvimento psíquico e os princípios de divisão de seus estágios:

[...] La vida del niño en cada período es multifacética y las actividades, por medio de las cuales se realiza, son variadas. En la vida surgen nuevos tipos de actividad, nuevas relaciones del niño hacia la realidad. Su surgimiento y conversión en actividades rectoras no elimina las existentes anteriormente, sino que sólo cambia su lugar en el sistema general de relaciones del niño hacia la realidad, las que se vuelven más ricas. (ELKO-NIN, 1987, p. 122).

Tal perspectiva abarca a ideia de que a educação não deve ofere-

cer somente a aprendizagem de habilidades para o mundo do trabalho remunerado — dos futuros trabalhadores e trabalhadoras —, mas, tam-bém, para a humanização dos sujeitos, que se dá a partir do desenvol-vimento da capacidade unívoca de todos os homens: a de aprender. É necessário, desse modo, pensar as formas pelas quais o ensino da lei-tura e da escrita não se constitua como um momento de aprendizagem de palavras sem sentido e significado.

A discussão que emerge dessa perspectiva se relaciona com a escrita como ato mecânico e individualizado em contrapartida ao processo discursivo, que se dá na relação com o outro e a partir da alfabetização considerada como ensino da linguagem e não do sistema alfabético em si mesmo.

A escrita não representa mera expressão do pensamento, mas (re) elaboração dele, visto que a reorganização do modo de pensar deixa o texto a serviço do pensamento simbólico. Existem interlocutores que transformam o pensamento monológico do autor em um discurso. Significa, ainda, a necessidade de parâmetro do outro no ato de escrever, pois os elementos técnicos da escrita não contemplam o ato do discurso.

Outro aspecto importante é compreender a aprendizagem como propulsora do desenvolvimento humano, como o primeiro elemento para a discussão em torno das necessidades tipicamente humanas e o primeiro argumento para a hipótese de que as condições em que se dão os processos de apropriação é que determinam as formas pelas quais os homens se desenvolvem.

Apropriar-se da linguagem escrita é ter a possibilidade de apropriar do saber historicamente acumulado num processo que envolve criatividade e questionamento, visto que a formação humana deve ser reflexo de sua humanização, condição fundamental para que o processo formativo ocorra.

Esses elementos caracterizam a humanização e a apropriação dos saberes humanos, já que o homem é criativo porque interioriza o externo e o modifica, constituindo algo novo, dando significado àquilo que se apropria no processo dialético de aprendizagem.

Apropriar, aprender e se desenvolver são capacidades tipicamente humanas nesse processo em que a atividade, considerada como a relação que se realiza entre sujeito e objeto — mediado pela comunicação — possibilita o desenvolvimento do que se denomina, no enfoque histórico-cultural, de funções psíquicas superiores, porque têm origem social e cultural.

A linguagem no processo de alfabetização, nesse contexto, permite que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores ocorra nas relações. A possibilidade de aprendizagem está no significado que o sujeito dá à sua forma de comunicação.

Trazendo esses elementos para reflexão, Geraldi (2003) possibilita questionamentos relevantes em relação ao que seja um texto: produto de uma atividade discursiva em que alguém diz algo para alguém.

A aprendizagem da linguagem escrita remete assim ao sentido atribuído a ela, parte fundamental do mundo e da realidade que envolve as palavras e seus significados. O ato de escrever significa aprender pronunciar sentidos diante da historicidade. Para além de letras do alfabeto agrupadas que formam palavras, a escrita pressupõe a (re)significação do modo como o sujeito se apropria do discurso do outro.

Desse prisma, a diferença fundamental entre língua e linguagem e a escrita na escola se constrói considerando que

De duas perspectivas diferentes pode ser encarada, então, uma língua: ou ela é vista como instrumento de comunicação, como meio de troca de mensagens entre duas pessoas, ou ela é tomada como objeto de estudo, como um sistema cujos mecanismos estruturais se procura identificar e descrever. Resultam daí dois objetivos bem diferentes a que se pode propor um professor no ensino de uma língua: ou o objetivo será desenvolver no aluno as habilidades de expressão e compreensão de mensagens — o *uso da língua* — ou o objetivo será o conhecimento do sistema lingüístico — o *saber a respeito da língua*. (GERALDI, 2003, p. 119, grifos do autor).

Numa concepção discursiva da linguagem a questão não é de uma ação pedagógica, mas de uma perspectiva em relação à linguagem. Importa a mudança de concepções e não o texto pelo texto na sala de aula. Esses elementos trazem a necessidade de não polarizar a abordagem da língua e da linguagem em dois momentos distintos. Importa a compreensão das formas pelas quais o discurso se constrói e permite ao sujeito a sua transformação, ao mesmo tempo em que a língua é por ele transformada.

Uma abordagem de ensino através de textos não visa, dessa forma, a uma metodologia ou a uma negação de esforços de professores alfabetizadores. A questão é a concepção que se possui sobre o ato de

escrita, na qual pressupõe um autor que escreve para algum leitor. Por esses elementos, a perspectiva de discurso e de produção de sentidos elabora uma ação de propor aos educandos reais situações de escrita. É a aprendizagem da escrita na sua dimensão de uso real, das situações de elaboração do pensamento em função da linguagem, construída e elaborada a partir de necessidades humanas de comunicação. Tais considerações inserem a discussão sobre letramento e alfabetização em que, entre a técnica da escrita e da leitura e a apropriação das linguagens, a teoria Histórico-Cultural traz contribuições que reque-rem aprofundamentos e reflexões.

Os apontamentos de Smolka (2003) sobre a questão do discurso e da sua relação com a escrita reforçam as assertivas acima, visto que envolvem um trabalho de escrita que se caracteriza pela reelaboração do pensamento em função do outro — o leitor do texto. O outro, nesse processo, envolve um discurso escrito para alguém que, em determinado momento, se torna o outro de si mesmo, num processo de autoconsciência da característica discursiva e interacionista da linguagem escrita. As marcas do discurso interior, dessa forma, remetem à necessidade de considerar a importância da linguagem como um momento de construção de significados e visões de mundo.

Essa questão, discutida por Smolka (2003) e por Beatón (2005), diz respeito ao papel do outro na apropriação da cultura humana que, no caso das discussões dos autores, se dá pela escrita.

Beatón (2005) se refere ao outro como portador de cultura ou aquele que permite ao sujeito aprendiz a apropriação dos saberes historicamente acumulados. O outro potencializa o desenvolvimento do sujeito e de suas funções psíquicas superiores, sendo que, num dado momento, o sujeito é capaz de orientar sua aprendizagem e suas ações e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento.

No que se refere à linguagem escrita, a sua apropriação passa pela autoconsciência do papel social da linguagem e da sua construção segundo as necessidades humanas. A importância da autoconsciência da escrita, dessa forma, além de uma questão de controle das ações, se refere à consciência política das necessidades e motivações humanas do ato.

A produção de textos e sua possibilidade — ou não — na educação escolarizada envolvem, da perspectiva da teoria Histórico-Cultural, a

viabilidade da constituição de educandos como interlocutores e autores, ou seja, a aprendizagem do aspecto discursivo e interlocutivo da escrita.

Além disso, esses elementos envolvem uma concepção de homem e humanização em que as possibilidades e necessidades se dão com base nas potencialidades que emergem do entorno e da cultura apropriada pelo sujeito. Os níveis de apropriação, nesse sentido, determinam as motivações de cada sujeito e as possibilidades de criação de novas necessidades e motivações de aprendizagem.

A linguagem escrita se constitui no sujeito como possibilidade de apropriação da cultura humana e da comunicação como momento de reelaboração do pensamento em que o sentido se dá antes da palavra:

[...] Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 1990, p. 95, grifos das autoras)

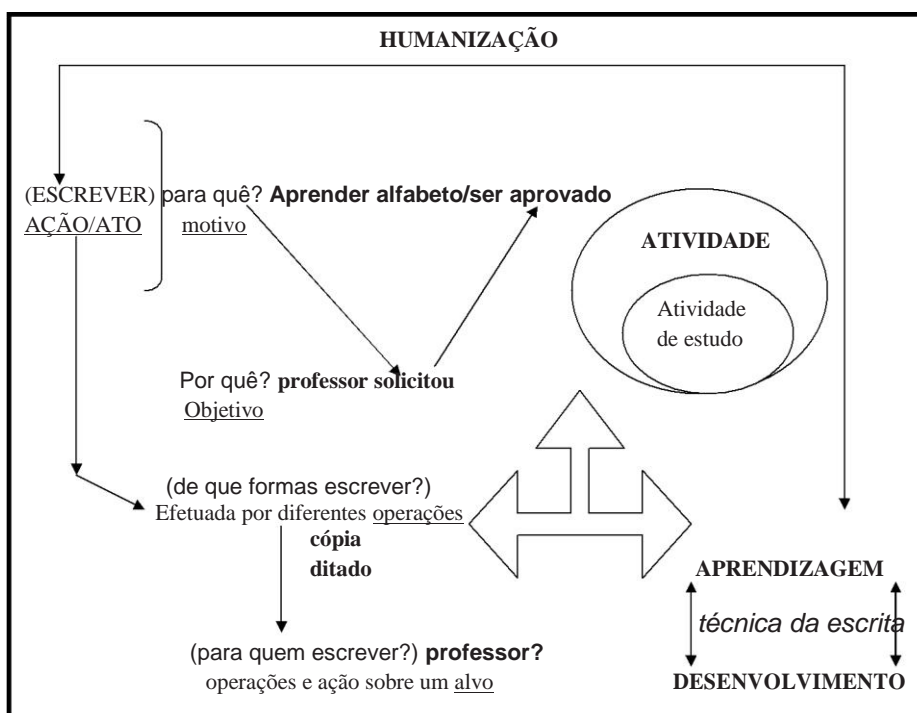
Comunicação, linguagem e pensamento, dessa forma, se entrelaçam na perspectiva da linguagem escrita constituída nas relações sociais e como produto e produtora de sujeitos que são leitores e autores da comunicação social, ou dos sentidos que permeiam a produção e a leitura de um texto.

A atividade de estudo, nesse aspecto, tem sua relevância inserida nos processos cognitivos, que dizem respeito ao modo como o sujeito concentra suas ações para o fim de complexificar qualitativamente o seu pensamento. O estudo — a partir do texto como discurso humano e humanizador — se desloca do modo como a técnica da escrita se dá — ou seja, por meio de instruções — para o modo como ocorre a ação intencional na apropriação da linguagem escrita e, conseqüentemente, para o enfoque na organização de motivações e para a abordagem dos educados como interlocutores.

Cabe, nesse sentido, a ação de escrever e não o domínio das letras do alfabeto que, em si, é “morto”, ou seja, sem sentido, visto que não

se constitui num momento de comunicação, mas como símbolo sem referencial e/ou elementos constitutivos da linguagem humana, questionadora, questionável e constitutiva de sentidos e significados que determinam o contexto de sua produção e interlocução.

Esses elementos são melhores visualizados no esquema abaixo, que tem como referência a concepção de atividade de Leontiev (1998). Os elementos que compõem os esquemas a seguir comportam dois tipos de ação para a escrita e para o processo de atividade.



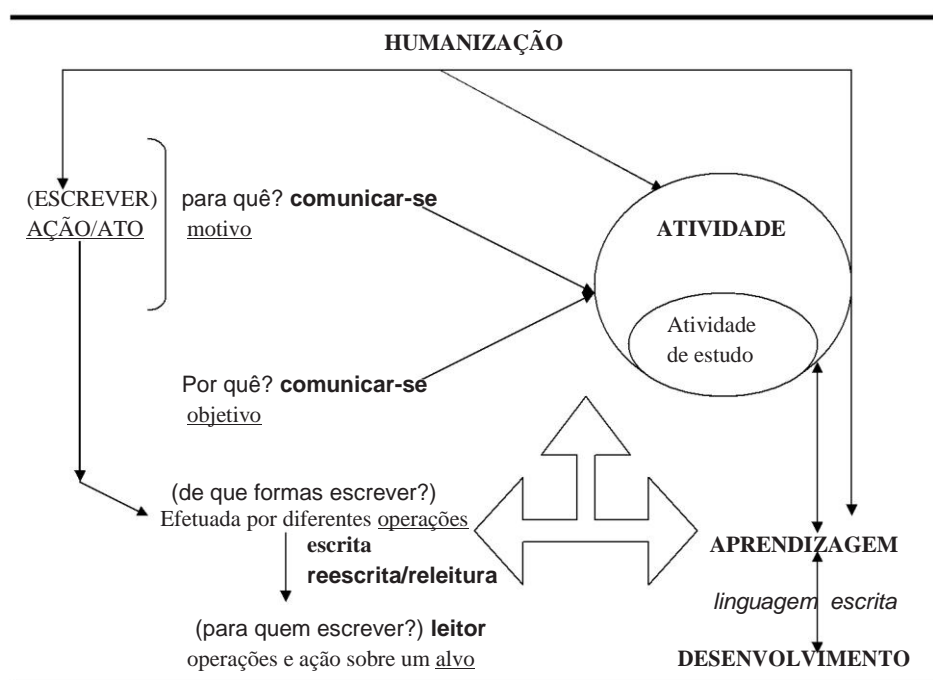
QUADRO 1. Ação e motivo no ato da escrita com base no ensino de sua técnica.

A primeira forma de ação de escrita abarca um conjunto de questões sobre a *técnica da escrita* como prioridade no ensino. Trata-se da ação de escrever para dominar a técnica escrita, porque assim aprende-se a escrever ou assim o educador concede a aprovação do treino efetuado. Cada operação conduz a ação de escrever e passo a passo se adquire a técnica de escrever e se é capaz de produzir escritos. O alvo, a tarefa,

é de preencher lacunas ou construir palavras aleatoriamente, por exemplo, sendo que o fim da escrita é a entrega de uma ficha preenchida ao educador e a possibilidade de aprovação. O leitor não existe, pois não houve algo a dizer, houve uma instrução a ser seguida. O fim da produção é aprender a técnica da escrita, não a apropriação da linguagem.

O objeto da ação com base no domínio da técnica da escrita define o modo de agir sobre a ação, ou seja, as operações efetuadas que se dirigem para o modo como o educador, a partir das suas proposições, implícita ou explicitamente, determina quais estratégias os educandos devem utilizar para a aprovação das técnicas utilizadas para exercícios motores e de fixação das letras do alfabeto.

Se a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento humano, a construção da língua como um fim em si mesma retira a possibilidade de aprendizagem das formas de comunicação e reelaboração do pensamento e dos processos mentais complexos e constitutivos da individualidade humana, como pode ser visto no segundo esquema:



QUADRO 2. Ação e motivo no ato da escrita com base no ensino da linguagem.



A segunda forma envolve a produção de texto como constituição de significado e de sujeitos (GERALDI, 2003) e os modos de compreensão da linguagem se dão considerando a produção humana e a *escrita como momento de diálogo*.

A ação de escrever se dá a partir de uma atividade. O motivo e o objetivo da atividade — o para quê e o porquê — se direcionam para um mesmo motivo, um leitor de um determinado texto produzido em um determinado contexto. Tal contexto é definido pela situação de comunicação ou pelo que Jolibert (1994) denomina de parâmetro da situação de produção. O propósito da produção é a comunicação, sendo que o ato de comunicar dirige um conjunto de operações conscientes, havendo motivações e objetivos para dizer. O objeto de ação, nesse caso, é a produção de um texto, de sentidos e perspectivas.

A coincidência entre o quê e o para quê escrever mostra a característica de interlocução e de determinação, visto que o objeto da ação determina o modo de agir do educando sobre a ação e, assim, a escrita como produção e processo de humanização define os parâmetros da importância do escrever.

O desenvolvimento, desse prisma, se torna resultado de concepções e ações sobre e com a escrita, bem como da relação da produção com a constituição humana. Cabe destacar, ainda, que as operações, ou o modo como as ações são efetuadas, necessitam ser conscientes (LEONTIEV, 1998), já que são formadas como ações para que se tornem um hábito e, posteriormente, uma ação que se torna meio de realização de outra ação.

A importância é de que o objeto da ação se torne uma condição requerida por um novo propósito e que, no caso da apropriação da linguagem escrita, permita conceber que é necessária a produção escrita como uma ação requerida por uma nova motivação, ou seja, a de produzir um texto para um leitor, em uma determinada situação, de um determinado modo e a partir de determinadas estratégias para fazê-lo.

O objeto da ação técnica de escrever remete, ao contrário, à criação de um propósito novo que se torna indefinido, ou seja, pode ser representado pela cópia de outras palavras para a memorização delas ou de treino de uma determinada ficha para que se preencham outras fichas similares.

São novos propósitos, porém, sem atividade, sem ações humanizadoras, pois se dão em torno de um mesmo objeto: a técnica de escrever. A consideração da importância da atividade de estudo reside na sua possibilidade de impulsionar e complexificar as motivações humanas, bem como as necessidades de produção escrita.

E considerar a importância da atividade de estudo significa ampliar as discussões sobre alfabetização e letramento para como o sujeito aprende em atividade e de que modo a humanização se dá a partir da apropriação da linguagem escrita pelo sujeito.

### **Considerações finais**

Ensinar a escrever e a ler, para além do alfabeto, representa a aprendizagem da história da humanidade e do sujeito, que se vê como parte da cultura e elemento de transformação das suas condições de existência.

Motivo e objetivo, a partir dessas considerações, deveriam partir de um pressuposto fundamental, qual seja, o de que a ação docente deve comportar a concepção de que o educando necessita aprender e humanizar-se e de que os modos de apropriação dos educandos se pautam na cultura e na historicização do sujeito.

As contribuições da teoria Histórico-Cultural remontam a concepção de homem e de humanidade, em que a leitura e a escrita se transformam em instrumentos culturais portadores de sentido. As opções entre os modos de ensinar essas linguagens perpassam, assim, pela própria concepção de desenvolvimento humano.

Nesse sentido, é possível concluir que as ações em relação à produção escrita se realizam com base em elementos complexos e inter-relacionados, em lugar da abordagem de passos a serem seguidos em função de uma técnica a ser dominada.

Para além dos jargões da educação, nossas considerações se fundamentam na ideia de uma educação para a constituição humana, para o se tornar humano. E, com base na teoria Histórico-Cultural e na teoria da enunciação de Bakhtin a linguagem, como produto e produtora da humanidade, não deve ser considerada como objeto cultural a ser apropriado por poucos; ao contrário, ela é condição fundamental para o

desenvolvimento das máximas capacidades humanas.

Privar o homem de seu objeto cultural significa destituí-lo da sua humanidade, possibilitar somente a satisfação de necessidades imediatas, de sobrevivência.

### Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEATÓN, G. A. *La persona em el enfoque histórico cultural*. São Paulo: Linear B, 2005.

BERNARDES, M. E. M. *Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem*. 2006. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

DAVIDOV, V.; MARKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS – Antología*. Moscu: Editorial Progreso, 1987. p. 316-336.

DAVIDOV, V. La actividad de estudio en la edad escolar inicial. In: DAVI-DOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscu: Editorial Progreso, 1988a. p.158-191.

\_\_\_\_\_. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*. Moscu: Editorial Progreso, 1988b.

DUARTE, N. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1999.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVÍDOV, V. *La psicología evolutiva y pedagogía en la URSS: Antología*. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

FREITAS, A. P. de. *Zona de desenvolvimento proximal*. 2003. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GONTIJO, C. M. M. *O processo de apropriação da linguagem escrita em crianças na fase inicial de alfabetização*. 2003. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

JOLIBERT, J. *Formando crianças produtoras de textos*. Tradução de Walkiria M. F. Settineri, Bruno Charles Magne; Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

\_\_\_\_\_. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora Universidade de São Paulo, 1998. (Coleção educação crítica), p. 59-83.

MELLO, S. A. *A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo*. Marília, 2003.

\_\_\_\_\_. A Escola da Vygotsky. In: CARRARA, K. (Org.). *Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens*. 1 ed. São Paulo: Avercamp, 2004. v. único, p. 135-155.

MORTATTI, M. do R. L. *Educação e letramento*. São Paulo: Unesp, 2004. (Coleção Paradidáticos; Série Educação).

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 11 ed. São Paulo: Cortez: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003 (Coleção Passando a Limpo).

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Ação Educativa; Global Editora, 2003. p. 89-113.

SOUZA, R. A. M. de. *A mediação pedagógica da professora: o erro na sala de aula*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.



**DA PRESCRIÇÃO CURRICULAR AO  
CURRÍCULO COMO AÇÃO COMPARTILHADA:  
DILEMAS DAS TENTATIVAS DE RENOVAÇÃO DOS PROGRAMAS DE  
ENSINO DE MATEMÁTICA NO ESTADO DE SÃO PAULO PÓS-64**

*José Carlos Miguel<sup>1</sup>*

**RESUMO:** O presente estudo resulta de ações de articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão que tem como tema central a formação de educadores e suas implicações para a renovação dos programas de ensino de Matemática. Tem por objetivo a análise das tentativas de reorganização curricular em Matemática postas em prática no estado de São Paulo no período pós-64. Vale-se da análise documental e de depoimentos de professores para fundamentação da discussão e das conclusões. Situa-se no contexto teórico-metodológico da pesquisa colaborativa e da teoria Histórico-Cultural. Os resultados da pesquisa permitem considerar que a atividade matemática constitui a centralidade da discussão sobre a aprendizagem matemática, o que traz consequências para a organização dos programas de ensino. Trata-se de pensar numa gênese escolar que motive os educandos à reconstrução de ideias e de pensar um processo de produção na sala de aula que considere as condições da escola, distintas das condições que regem a produção de saberes da ciência matemática. O que impõe pensar a formação de um professor epistemologicamente curioso.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação matemática. Programas de ensino. Gênese escolar. Propostas curriculares.

**ABSTRACT:** The present study is the result of joint actions between education, research and outreach that is focused on the training of educators and its implications for the renovation of teaching Mathematics. Its objective is to analyze the attempts to reorganize in mathematics cur-

<sup>1</sup> Doutor do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp/Campus de Marília. E-mail: jocarmi@terra.com.br

riculum implemented in the state of São Paulo in the post-64. It makes use of documentary analysis and interviews of teachers for reasons of discussion and conclusions. Situated in the theoretical and methodological context of collaborative research and historical-cultural theory. The research results which shows that mathematical activity is the centrality of the discussion about learning mathematics, which has consequences for the organization, of teaching programs. This is a genesis school thinking that motivates the students to the reconstruction of ideas and thinking a production process in the classroom that considers the conditions of the school, other than the conditions that governs the production of knowledge of mathematical science, which requires thinking about the formation of a teacher epistemologically curious.

**KEYWORDS:** Mathematics education. Educational programs. Genesis school. Curriculum proposals.

## Introdução

Em que pese a universalização do ensino fundamental e os reconhecidos esforços para a expansão do acesso aos demais níveis de ensino, vivemos no estado de São Paulo uma grave crise educacional, constatada pelos principais indicadores de avaliação. Trata-se de fato que empana o brilho do empenho havido para a democratização do ensino. São conhecidos os fatores que contribuíram para impulsionar esse processo: pressão demográfica, expansão da demanda em decorrência da crescente urbanização e a expansão do acesso à escolaridade obrigatória. A eles, somam-se a heterogeneização da clientela que traz para a escola exigências pedagógicas com as quais a ação escolar cotidiana não sabe lidar com eficácia e as implicações trazidas pelas condições de trabalho na escola pública. No caso da aprendizagem da Matemática, os resultados são alarmantes.

É fato que, historicamente, a fundamentação teórica da construção curricular na educação brasileira se situa nos limites do paradigma curricular técnico-linear cujos interesses imediatos são apontados como instrumento de controle, condicionados pela ideia de valor. Por outro lado,



não aparece muito clara na literatura disponível como essa trama se desenrola na prática, provavelmente como resultado da ausência de estudos que descrevam e analisem criticamente a implementação curricular, no momento real em que o currículo se transforma em ação prática.

Por certo, muito do que se considera fracasso escolar em Matemática está relacionado com a dificuldade de se avaliar o quê, como e quando pode ser desenvolvido certo conteúdo matemático. Via de regra, a culpa pelo fracasso é atribuída ao sujeito que aprende e, invariavelmente, ele a incorpora. São raros, no entanto, os momentos pedagógicos, na escola básica, destinados a discutir, com critérios adequados, o cerne do problema. Impõe-se uma séria discussão sobre a implementação curricular em Matemática, compreendendo o programa de ensino de Matemática em seu sentido mais abrangente, isto é, como tudo que afeta o processo de apropriação do saber matemático, função que define a necessidade do seu ensino.

Consideramos que desenvolver uma cultura de discussão curricular é uma necessidade premente para a educação brasileira, colocando-se como imperativo que propostas sejam debatidas pelos educadores e pela sociedade, não sendo interrompidas a cada mudança de governo. Desse modo, a reorganização do ensino com vistas à sua efetiva democratização, no sentido de favorecer a aprendizagem da maioria dos alunos, passa pela renovação dos programas de ensino de Matemática. A inclusão dessa disciplina no currículo do ensino fundamental se justifica pela riqueza dos processos criativos que a envolve, propiciando ao educando o desenvolvimento do intelecto, para além da dimensão prático-utilitária.

Noutro sentido, a razão mais fundamental para se justificar o ensino da Matemática na educação básica é o relevante papel que essa disciplina desempenha na construção de todo o conhecimento humano, em particular, no respaldo aos processos de leitura e de escrita, consolidando o processo de alfabetização. A compreensão dos fatos matemáticos, com o consequente desenvolvimento da linguagem matemática, constitui o instrumental para o estabelecimento de relações entre as coisas, para a comparação de dados e para o encaminhamento da capacidade de organizar o espaço físico. Aprender Matemática é condição para o apoio ao desenvolvimento da cidadania. Não se considerando, para a

organização das ações de ensino, as implicações relativas ao uso social do conhecimento matemático, a escola envereda pelo caminho fetichista da sequenciação lógica na qual acaba por predominar a preocupação com as abstrações e deduções de caráter lógico-formal, distantes dos modos de pensar dos alunos.

Machado nos lembra, oportunamente, que da identificação equivocada entre pensamento matemático e pensamento formal, além de outras vicissitudes relativas à divulgação do conhecimento matemático, decorre o fato de que

a linguagem matemática é ensinada de tal forma que as preocupações sintáticas predominam sobre as semânticas, ou quase as eliminam, enquanto que as considerações pragmáticas limitam-se às de ordem psicológica, permanecendo ao largo uma enorme quantidade de elementos sócio-culturais envolvidos. (MACHADO, 1987, p.100)

Nesse sentido, Imenes (1989) considera que o tratamento dos conceitos decorre, rotineiramente, da própria Matemática; o ambiente em que a Matemática se desenvolve é fechado em si mesmo; os fatos matemáticos já conhecidos proporcionam o aparecimento de mais Matemática; enfim, o contexto em que se desenvolve o tema é exclusivamente matemático. Por isso, a Matemática tal como veiculada na escola é a-histórica, não é gerada em contexto sociocultural, não aparece para os alunos como parte da nossa cultura e nem como uma construção humana. Para além das representações sobre a Matemática é fundamental analisar o envolvimento dos docentes na discussão de inovações curriculares. Em geral, eles são resistentes às inovações curriculares. Por que isso acontece? A falta de envolvimento dos professores no processo de discussão das propostas curriculares pode ser a explicação da resistência? Quais medidas poderiam ser adotadas para o enfrentamento dessa resistência?

Van, professora do ensino fundamental de uma escola pública na qual desenvolvemos um projeto de intervenção no contexto do Núcleo de Ensino da Unesp – Universidade Estadual Paulista, parece ter clareza da necessidade de um envolvimento maior de professores e alunos na implementação curricular e propõe uma ação didático-pedagógica que

se situa nos limites da negociação de sentidos e significados de aprendizagem, postura didática que pressupõe reflexão diuturna sobre o que é desenvolvido, em especial, pela valorização das práticas colaborativas, narrativas e depoimentos atinentes aos processos de pesquisa-ação:

Dar importância aos conhecimentos dos alunos, proporcionar a discussão entre eles em pequenos grupos, articular a discussão no grupo grande produzindo novos conhecimentos [...] Hoje é difícil organizar uma aula sem que esses elementos estejam presentes: investigação dos conhecimentos prévios, trabalho em grupo, discussão coletiva. E o melhor é que já não é mais o professor quem deve prevalecer no encaminhamento didático no sentido de que somente ele sabe e deve ensinar. Os alunos se mostram interessados em manifestar o que sabem e o que não sabem.

Uma discussão que possa trazer alguma contribuição em termos de possíveis encaminhamentos técnico-pedagógicos não pode negligenciar esses aspectos relativos ao fazer pedagógico em Matemática. Entretanto, essa preocupação não é recente, tendo se mostrado presente tanto na literatura acadêmica quanto em iniciativas das mais diversas instâncias do sistema de ensino formal e mesmo em tentativas isoladas de renovação do ensino de Matemática via organizações não-governamentais. Mas parece longe de ser resolvida. É o que vamos indicar a seguir.

### **Se não tem rumo, é preciso um Guia...**

Após a Segunda Guerra constata-se praticamente no mundo toda uma profusão de propostas de reformulação do ensino de Matemática. Algumas com a preocupação de contribuir para o desenvolvimento tecnológico com vistas à recuperação de países que foram devastados pelo conflito; outras com a preocupação de consolidação e melhoria do processo científico para se manterem como hegemônicas, mas todas elas reconhecendo a necessidade de melhoria do seu ensino face ao desempenho dos alunos.

Nos EUA há outra preocupação: a conquista do espaço e o enfrentamento com a então URSS. Está claro para o pensamento americano que a Matemática fornece modelo de sustentação de todo o pensamen-

to científico e, em especial, para a liderança do processo de desenvolvimento tecnológico. Além de se propor mudanças com vistas à modernização do ensino da ciência, o imperialismo preocupa-se, obviamente, com a proliferação dessas ideias no âmbito dos países dependentes. No caso brasileiro, essa influência é bem conhecida e se concretiza nos chamados “Acordos MEC/USAID”. Se o ensino de Matemática não vai bem no contexto brasileiro, em São Paulo, centro decisório da vida nacional, é preciso um Guia Curricular. É hora da modernização do ensino em todos os níveis, em especial, dos currículos de Matemática. É preciso colocar os seus programas de ensino em sintonia com o movimento da Matemática Moderna.

Em síntese, a Matemática Moderna visa à construção de um modelo de linguagem matemática voltado à economia de pensamento. Para tanto, seu discurso centra-se na linguagem simbólica da teoria dos conjuntos e em uma apresentação excessivamente formal da ciência matemática, influência decorrente do modelo formal euclidiano. Registre-se que o problema não é com o modelo euclidiano em si, importante para o desenvolvimento do pensamento matemático, mas com a sua adoção indevida como modelo didático, pautado pela repetição dos teoremas, sem compreensão, numa postura marcadamente behaviorista. Nada mais coerente com o pensamento autoritário daquele momento. Adler ilustra bem o significado desse movimento ao assinalar que

O objetivo da matemática moderna de tratar simultaneamente várias estruturas determina sua forma. Ela é necessariamente axiomática, dedutiva e abstrata. Ela define um tipo de estrutura, um corpo, por exemplo, como um conjunto de elementos e de relações que satisfazem certos axiomas. Da mesma maneira que a geometria euclidiana, a matemática moderna deduz teoremas a partir de axiomas. (ADLER, 1970, p. 63).

Morris Kline (1976) considera que a Matemática Moderna não foi a solução esperada para se capacitar os alunos em Matemática. A sua leitura crítica desse movimento evidencia a carência de elementos para um acerto nos rumos da educação matemática. Para ele, é possível enumerar várias razões para a propositura de novos currículos, dentre as quais se devem destacar a difusão de conteúdos não condizentes

com a realidade, a falta de rigor no ensino, a desmotivação dos alunos, a apresentação da Matemática de maneira muito distante do modo de pensar dos alunos, etc.

Uma análise dos subsídios ao Guia Curricular para o Ensino de Matemática revela uma abordagem marcada pelo modo do matemático organizar a sua ciência, supervalorizando essa forma de pensar também ao nível do ensino fundamental. Se a teoria dos conjuntos contribuiu para o avanço da ciência matemática, trouxe, por outro lado, a consequência de superficializar o processo de formação de conceitos, praticamente inviabilizando a função do cálculo elementar que é a de respaldo aos processos de leitura e escrita bem como possibilitar a compreensão dos aspectos quantitativos da realidade. Cumpre registrar que a Matemática Moderna, organizada por estruturas-mãe é, então, uma herdeira necessária de Bourbaki, corrente defensora da Matemática estruturalista, e de Piaget. Eis a posição dele sobre esta questão:

[...] as tendências atuais das matemáticas estão orientadas para um estruturalismo nitidamente construtivista. Todos conhecem as idéias centrais da escola Bourbaki, que põe na base do edifício matemático três grandes estruturas-mãe (algébricas, de ordem, topológicas), de que as inúmeras estruturas particulares derivam por diferenciações e combinações; ora, os trabalhos de Genebra conseguiram mostrar que estas três estruturas-mãe, correspondem sob formas concretas e limitadas às três estruturas operatórias elementares que se encontram na criança desde a formação das primeiras operações lógico-matemáticas. (PIAGET, 1973, p. 120).

Evidencia-se a incoerência de fustigar o reducionismo do Guia evocando a Matemática Moderna porque ambos tem como matrizes a ideia da economia de pensamento via formalismo. Mas, se as teses da Matemática Moderna confluem para o construtivismo piagetiano, como admite o próprio Piaget, não dá para questionar nem o Guia e nem a Matemática Moderna evocando Piaget. Essas incongruências dificultam a compreensão do movimento renovador, mascarando a maior dificuldade: centrada na componente simbólica (conceitual, formalística) a re-forma praticamente desconsidera as componentes social e cultural da aprendizagem matemática.

Acrescente-se ao exposto a característica de *prescrição curricular*, isto é, os programas de ensino de Matemática foram formulados sem a devida participação dos professores. A crença era de que as ideias formuladas fossem assimiladas pelo professorado a partir de sua veiculação nos textos didáticos. Essa tendência à centralização da discussão sobre a implementação curricular ainda encontra apelo no professorado. SON vivenciou esse momento dos Guias Curriculares e ainda atua na escola pública contemporânea. Defende que a escola dessa época é que era de boa qualidade; segundo ela, o encaminhamento pedagógico era bem planejado na organização burocrática do Estado:

Tinha um rumo. Agora, muda a toda hora. Precisa definir o que deve ser trabalhado em sala de aula. Não creio que os professores estejam preparados para discutir currículo. Há o problema da formação, eles ministram aulas em diversas escolas, não há tempo para o preparo das aulas.

Na análise do depoimento, havemos de considerar as transformações sociopolíticas pelas quais a sociedade brasileira passou nas últimas décadas, incluindo a escola que passa a ser considerada como instrumento para a democratização. A escola de poucos passou a ser de todos. E isso traz consequências para a organização do trabalho.

Por conseguinte, as novas diretrizes curriculares emanadas pelo Guia Curricular não se consolidaram como a solução para a educação matemática, mas a reformulação curricular levada a termo no estado de São Paulo em 1975 tornou-se hegemônica no Brasil como um todo em função de sua condição de grande centro produtor do conhecimento que fez com que a nova proposta chegasse rapidamente a todo o país pela produção dos textos didáticos mais utilizados. Todos eles com o carimbo: “De acordo com os Guias Curriculares [...]”.

### **O Verdão “amarelou”..., ou, democratização e currículo como ação compartilhada**

Tinha-se como certo que a proposta dos Guias Curriculares para o Ensino de Matemática (1975) era excessivamente teórica, complexa e genérica e não oferecia os instrumentos necessários à sua aplicação

prática pelos professores:

Diante da constatação de que os Guias Curriculares não tinham condições de serem utilizados pelos professores são produzidos os subsídios aos Guias Curriculares que, redefinindo, reorganizando ou detalhando numa linguagem mais acessível o que aqueles haviam proposto, tinham como objetivo instrumentar o professor para atuação em classe. Esses subsídios, entretanto, tiveram também reduzida penetração na rede, pelas mais diferentes razões. (SÃO PAULO, 1986, p. 2).

Dentre as razões, a própria concepção teórica a qual se fi liavam tanto os Guias quanto os Subsídios. Assim, a tentativa de renovação do ensino de Matemática ganha novo impulso a partir do ano de 1985 quando a Secretaria de Estado da Educação, via Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), inicia uma discussão com professores da rede oficial do ensino e assessores ligados às universidades públicas, visando elaborar uma nova Proposta Curricular para o Ensino de Matemática nos níveis de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus, na terminologia da época.

O ideário de redemocratização da sociedade brasileira e a crítica à orientação behaviorista e excessivamente formalista dos Guias Curriculares e de seus subsídios impõem a partir de 1983 uma série de reformas no sistema educacional paulista. Notava-se um descontentamento generalizado com os resultados obtidos com os Guias Curriculares para o Ensino de Matemática. Questionava-se o baixo rendimento dos alunos numa disciplina que se destaca pelo lúdico e pela beleza formal. Some-se a ênfase exagerada no simbolismo lógico-formal da Matemática, o que oculta o processo de construção do conhecimento matemático, tornando-o a-histórico e atemporal.

Indicavam-se como problemas metodológicos a serem encaminhados o predomínio da Álgebra sobre a Geometria, a Estatística e a Matemática Financeira, principalmente, bem como a veiculação de uma ciência fechada em si mesma, rompendo com os vínculos que dão sentido e significação às idéias veiculadas. Prevalecia, nesse entendimento, o desenvolvimento do ensino isolado no currículo, isto é, sem integração dos temas entre si e principalmente com as outras áreas do conhecimento, com operações rotineiras para resolução de problemas-modelo que se

mostravam inalcançáveis pelos alunos quando não tinham caracteres imitativo-repetitivos.

Face às críticas de que os currículos eram hierarquizados e impostos aos professores, num processo verticalizado, buscava-se uma nova postura nesse relacionamento com reuniões envolvendo docentes da rede e das universidades públicas e assessores da CENP. Era clara a tentativa de uma *ação compartilhada* para desenvolvimento do currículo, buscando-se maior envolvimento dos professores na discussão curricular. Era tácita a necessidade de estabelecer entre os docentes a idéia de que a pressa conduz à memorização mecânica dos procedimentos, além da busca de superação da noção de “currículo em escada”, isto é, considerando-se apenas as necessidades lógicas internas que lineariza a apresentação da matemática, além do questionamento da premissa sempre presente da extensão dos programas.

Eli parece ter clareza dessas dificuldades e indica que:

Não importa muito quanto de conteúdo eu ministro. Eu preciso construir com os alunos uma estrutura conceitual que permita que eles possam avançar no processo de aprendizagem. E considerar que o conhecimento avança do que é geral para o que é particular. Um conceito se forma a partir da exploração de situações-problema significativas para os alunos.

Nesse modo de pensar, a organização curricular deveria evoluir de uma concepção internalista, de organização lógica, que vê a Matemática por dentro, para uma concepção externalista, de organização histórico-lógica, que concebe a Matemática como processo de construção. Tratava-se de considerar os aportes socioculturais da aprendizagem matemática e as suas implicações de ordem epistemológica.

Do ponto de vista metodológico, objetivando a participação ativa dos alunos na descoberta das ideias matemáticas, a Proposta situa-se na perspectiva metodológica da resolução de problemas. Julga que assim o aluno é desafiado a refletir, discutir com seu grupo, elaborar hipóteses e desenvolver procedimentos para validá-las, antes de chegar às regras, definições, conceitos e às ideias fundamentais. Evidencia-se, ainda, a concepção de que o aprendizado em Matemática se dá a partir da vivência pelo sujeito de situações problematizadoras que devem



abranger todos os aspectos de um conceito. Assim, as situações-problema devem ter estruturas mais complexas face àquelas do seu cotidiano porque constitui papel da escola o enriquecimento das estruturas do pensamento, condição para o avanço do senso comum à formulação científica.

Desse modo, se evolução epistemológica pressupõe indagações sobre a origem, a natureza e o desenvolvimento do processo do conhecimento; no caso da aprendizagem matemática é imperativo concebê-la como um processo de construção no qual uma *cognição operativa* (que incorpora aos esquemas de ação a conquista do objeto de informação) se contrapõe à tradicional *cognição figurativa* (repetição literal de informações recebidas, sem incorporá-las aos esquemas de ação).

Niss (1981) considera as metas em Educação Matemática como re-flexo das necessidades da sociedade como um todo. Para ele, existem relações íntimas entre a Educação Matemática e os interesses políticos, ideológicos e econômicos dessa sociedade, mas coloca, entretanto, uma ressalva: na maioria das vezes, as declarações oficiais se limitam a ocupar de metas sociais superficiais, o que oculta os fins da educação matemática. Segundo Niss, a educação matemática está sujeita aos interesses da sociedade tal como eles se refletem no sistema escolar, seja que aqueles interesses impliquem que se permita à escola uma relativa autonomia ou que eles impliquem em que a escola está submetida, em alguma medida, ao controle central.

Percebe-se claramente na Proposta Curricular de Matemática a preocupação com a introdução e desenvolvimento de conceitos matemáticos junto aos alunos mediante a formulação de atividades que facilitem a aquisição de um conceito novo, isto é, evitando sempre que possível a introdução de um assunto já começando por uma definição formal, procedimento típico e decorrente da influência do modelo formal euclidiano que

ao organizar as idéias matemáticas ordenando-as exclusivamente segundo o critério da precedência lógica, elimina todos os demais aspectos — psicológicos, culturais, sócio-econômicos — envolvidos na criação da matemática. (IMENES, 1989, p. 217).

O aluno, quando interpreta dados e informações, o faz dentro de um referencial cujo aspecto mais fundamental é o histórico de suas experi-ências anteriores. É o conhecimento anterior a estrutura para a assimi-lação, com sucesso, de um conhecimento novo.

É certo que a língua materna e a Matemática desempenham no currículo básico um papel semelhante: ambas se prestam à descrição, interpretação, criação de significados e construção de esquemas conceituais. Desse modo, pretende-se que o aprendizado da Matemática na escola fundamental assuma os contornos de uma consolidação do processo de *alfabetização* nos aspectos quantitativos da realidade, no reconhecimento das formas, na articulação lógica dos significados e no desenvolvimento gradativo da capacidade cognitiva de arquitetar soluções para os problemas envolvendo grandezas.

O propósito é o de organizar situações pedagógicas que conduzam o educando à descoberta dos fatos fundamentais da Matemática de modo a elaborar paulatinamente, em linhas gerais, as noções fundamentais das estruturas algébricas, sem a preocupação com uma linguagem formal decorrente de uma prematura formação de conceitos. Pelo exposto, nota-se a preocupação da reforma em estabelecer que, ao tratar de determinado conteúdo matemático, o professor tenha cons-ciência de que a Matemática passou por transformações ao longo de sua história e considere as implicações pedagógicas de se investigar holisticamente a geração (cognição), a organização intelectual (episte-mologia), a organização sócio-cultural (história) e a difusão (ensino) do conhecimento matemático.

Vários autores se mostram próximos a esse modo de pensar a educação matemática e permitem a identificação do pensamento cogniti-vista ao qual a reorganização curricular se filia. Tal como Bruner (1978), Ausubel (1980) defende a ideia de que a estrutura de cada disciplina pode ser identificada e ensinada aos estudantes, enfatizando que a aprendizagem significativa é uma consequência natural entre o conteúdo a ser aprendido e aquilo que o sujeito já sabe. Para ele,

O ensino das matemáticas e da ciência, por exemplo, ainda se apóia muito na aprendizagem mecânica de fórmulas e passos de procedimentos, no reconhecimento mecânico de “problemas-tipo” estereotipados, e na mani-

pulação mecânica de símbolos. Na ausência de idéias claras e estáveis que possam servir como pontos de esteio e focos organizadores para a incorporação do material novo logicamente significativo, os estudantes es-tão presos num pântano de confusão e têm pouca escolha além de memo-rizar mecanicamente as tarefas de aprendizagem para efeitos de exames. (AUSUBEL, 1980, p.160).

Transformar a ação pedagógica na escola começa por definir que o processo de construção do conhecimento matemático no ensino fun-damental deve ter como ponto de partida a Matemática como elemento cultural, uma forma de comunicação humana. A Matemática é, assim, uma das dimensões da linguagem, havendo até quem questione a sua condição de ciência. Mas até que ponto uma linguagem não é uma ciên-cia?

A trajetória percorrida ao longo deste tópico nos conduz a pensar que:

\endash A Proposta Curricular para o Ensino de Matemática no nível fun-damental-SP (1986) tem *coerência interna*, isto é, encontra-se bem fundamentada teoricamente, dentro dos parâmetros teóricos escolhidos, contemplando princípios atinentes a uma concepção construtivista do conhecimento e refl etindo uma tendênci a mundial de reorganização curricular que se observa ao analisar as diversas tendências da Educação Matemática.

\endash Trata-se uma perspectiva de renovação curricular que buscava a evolução da noção de currículo como ação prescrita para a ideia de currículo como ação compartilhada.

\endash Configurou-se numa perspectiva de rompimento com o paradig-ma técnico-linear, encaminhando-se para uma ação curricular situada nos limites dos paradigmas de currículo em ação.

\endash A linearidade na organização curricular ainda se fazia notar, em-bora se percebesse a preocupação em relativizar a importância de um rol fixo de conteúdos;

\endash A implementação prática da Proposta Curricular foi tímida, notan-do-se focos de resistência do professorado, especialmente quan-to aos aspectos inovadores da reforma, a saber: a organização em ciclos, a metodologia proposta para o Cálculo Literal, a me-todologia da resolução de problemas, a busca de superação do



modelo de difusão da Matemática fortemente influenciada pela difusão do modelo formal euclidiano, dentre outros.

– A veiculação adequada das ideias apreçadas pela reforma dependia de conscientização do professorado para a necessidade da mudança, concebida como ação cultural da própria escola enquanto célula geradora de discussão; a descontinuidade da política educacional comprometeu o seu desenvolvimento; e,

– A implementação prática da Proposta Curricular de Matemática não se tornou plenamente viável, porque a sua incorporação na prática cotidiana das escolas, de forma mais significativa, dependia de investimentos num processo contínuo de formação de professores crítico-reflexivos, visto que a resistência era maior naquilo que exigia reflexão e reformulação conceitual do que vem a ser o processo pedagógico.

Sob a alegação de racionalização administrativa e descentralização, o estado de São Paulo restringe abruptamente, a partir de 1995, a ação da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) no processo de discussão curricular, o que resulta na fragmentação e na limitação do seu alcance efetivo, deste modo a influência positiva da Proposta na configuração de textos didáticos.

Esse processo de discussão, profícuo a partir de 1983, foi interrompido sem maiores explicações, com a ascensão ao poder de uma dissidência do próprio grupo político que o iniciou. Sob a alegação de reestruturação administrativa e de descentralização do serviço de apoio técnico-pedagógico, desmantelou-se uma boa estrutura de discussão sobre os currículos e programas de ensino. O processo de formação contínua hoje existente tem pouca abrangência frente ao que existia anteriormente.

Retomar a política de formação contínua constitui um passo decisivo para detonar no seio da escola pública um trabalho de discussão curricular destinado a romper com uma parcela significativa dos problemas do sistema escolar. Um desses problemas é a descontinuidade e a falta de sintonia entre o proposto para a ação pedagógica e aquilo que ocorre efetivamente na sala de aula. Uma reforma nem é bem assimilada pelos



docentes e eles já se veem às voltas com outras diretrizes. EDM questiona, além disso, a forma de elaboração dos documentos curriculares:

Acho que não deve ser proposta. É importante que todos possam aplicar. Virou uma bagunça; cada professor faz de um jeito. Outro problema é a linguagem adotada nesses textos. Parece que eles escrevem para ninguém entender; é uma linguagem muito chamuscada e pouco objetiva. Mas penso que pensar a escola como ponto de partida dessa discussão é fundamental. Se o professor não quiser, nada acontece na escola.

É pela reflexão sobre as teorias educacionais, pela análise das recentes conquistas da pesquisa em Educação Matemática e pela reflexão sobre a prática docente que se criarão as condições necessárias para reformulação das formas usuais de veiculação do saber matemático encaminhando de maneira adequada a reforma curricular paulista nesta área do conhecimento.

Transformar a ação pedagógica na escola começa, então, por de-finir que o processo de construção (ou reconstrução) do conhecimento matemático no ensino fundamental deve ter como ponto de partida a preocupação de mostrar a Matemática como uma expressão da cultura, a Matemática como uma forma de comunicação humana. A Matemática é, nesse modo de pensar, uma das dimensões da linguagem, uma expressão cultural, havendo até quem questione a sua condição de ciência. Mas até que ponto uma linguagem não é uma ciência?

### **O desafio de pensar um currículo para todo o território nacional**

É num clima de tensão sobre como elaborar referências nacionais para o enfrentamento do problema da aprendizagem matemática, para o encaminhamento dos desafios colocados pela internacionalização e pelas novas características da sociedade brasileira, de urbanização progressiva, que se estabelecem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a área de Matemática. Propondo o seu desenvolvimento conceitual de modo a conduzir o aluno a valorizá-la como instrumento para a compreensão do mundo, estimulando a curiosidade, o espírito investigativo e o desenvolvimento da capacidade para resolver proble-

mas, os Parâmetros Curriculares de Matemática não podem, então, se-rem considerados como um rompimento com as propostas curriculares que varreram a década de 1980.

No estado de São Paulo, percebe-se a confluência de diretrizes, sendo possível considerar que na reforma paulista essas já estavam mais consolidadas, contavam com importantes materiais didáticos elaborados e com subsídios para o detalhamento das ações docentes. Mas a instituição dos PCN representa uma surpresa geral e os professores não sabiam mais o que fazer. Por coincidência, é por volta desse momento histórico que a estrutura de formação contínua consolidada na CENP e na FDE nos anos 80 começa a ser desmontada, literalmente. A pretexto de racionalização administrativa, a equipe responsável pela gestão do sistema educacional do governo de Mário Covas procede a uma série de reformas nessas instâncias administrativas e, na prática, desmantelam todo o sistema de formação contínua a elas vinculado.

Juntam-se a isso as dificuldades do trabalho na escola pública que afetam, também, a equipe técnica constituída na CENP, seduzida, em parte, pelo trabalho nas universidades. São bons indicadores para se compreender o desempenho dos alunos na escola pública nas últimas avaliações institucionais.

Ainda no contexto de uma breve análise política, aponta-se para a retomada da perspectiva de prescrição curricular, ainda que se alegue como justificativa, que seria impossível o envolvimento do conjunto dos professores face à dimensão territorial do país. Além disso, justificam-se os defensores da reforma, a ideia era indicar parâmetros para a ação curricular que pudessem ser incorporados pelos estados e municípios, nos limites da perspectiva de autonomia e flexibilização postas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394/96.

Como a reforma nacional poderia se concretizar se a Proposta Curricular de São Paulo, amplamente debatida, cuja implementação prática teve boa estrutura de apoio técnico-pedagógico e foi apoiada por uma profusão de materiais, até hoje é desconhecida por boa parte do professorado paulista? Qual a chance de os professores adotarem como sua uma reforma cuja elaboração eles efetivamente não participaram? Pior ainda, cuja divulgação se dá, no caso paulista, imediatamente após uma tentativa bastante consistente de envolvimento dos professores nas decisões sobre currículo?



Destacando a importância de os alunos desenvolverem um processo autônomo de formação de conceitos matemáticos, os PCN de Matemática propõem uma ação de compartilhamento para perseverança na busca de solução de situações-problema. Indicam como critérios para a seleção dos conteúdos a relevância social e as contribuições que favorecem o desenvolvimento intelectual do aluno.

Defendendo a inclusão de conteúdos relacionados não apenas à dimensão conceitual, mas também às dimensões procedimental e atitudinal, enfatizando a necessidade de superação da organização linear dos conteúdos, explicitando as conexões entre eles e enunciando inspiração nas teses de construção do conhecimento como redes de significações, os PCN, na prática, reforçam teses das reformas curriculares dos anos de 1980 e tentam incorporar elementos contemporâneos da pesquisa em Educação Matemática.

Assim, incorporam ao ensino fundamental noções de probabilidade e estatística, tradicionais apenas a partir do ensino médio, destacando a importância da geometria e das medidas para o desenvolvimento das capacidades cognitivas fundamentais. Por isso, a sugestão de explorar no Ensino Fundamental os seguintes blocos de conteúdos: Números e Operações, Espaço e Forma, Grandezas e Medidas e Tratamento da Informação.

Neste tópico, estabelecemos que os PCN advogam pela inclusão no contexto da sala de aula de conteúdos que podem ser identificados como componentes social e cultural do currículo, como forma de avançar para além das componentes simbólica e conceitual tradicionalmente abordadas. Consideram a Matemática como um fenômeno cultural que pode se constituir numa fonte profícua de explicação da realidade através de suas interfaces com as diversas áreas do conhecimento. É pela introdução e articulação das três dimensões do currículo de Matemática (simbólica, cultural e social) e pela força das relações interpessoais, portanto, que um programa de ensino de Matemática se consolida. Mas, sem os professores e sem os alunos nada acontece na escola. Esse é um problema crônico das tentativas de reorganização curricular em contexto nacional como enfatizou um sujeito da pesquisa anteriormente.

A análise dos PCN de Matemática aponta para propostas de trabalho com projetos que visam à interpretação da realidade e para a

perspectiva de investigação voltada para o resgate do processo de construção da Matemática, tais como a experimentação, a validação e a socialização de experiências. Isso pressupõe conhecimentos do professor para muito além do que a sua formação tem permitido. A forma de encaminhamento do problema seria a consolidação de um processo de formação contínua que, no caso dos PCN, padece de pecado original pela sua perspectiva impositiva.

O fato é que ideias fundamentais como as de interdisciplinaridade ou contextualização são distorcidas pela precariedade da formação dos professores. Ainda são pouco compreendidos pelos professores os estudos que evidenciam as hipóteses das crianças sobre as escritas numéricas, a constituição das operações elementares ou as diversas maneiras que encontram para resolver uma mesma situação-problema.

Também é preciso considerar que pouco se conhece sobre o papel do erro na aprendizagem dos alunos e sobre as diferenças entre obstáculos didáticos e epistemológicos que interferem na aprendizagem.

### **Retomando a trajetória?**

Lemos na nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Mate-mática (2008):

No Estado de São Paulo, nas propostas curriculares elaboradas a partir de 1986 e em vigor até o presente momento, a Matemática era apresentada como uma área específica. Tais propostas constituíram um esforço expressivo, e em alguns sentidos pioneiro, na busca de uma aproximação entre os conteúdos escolares e o universo da cultura, especialmente no que tange às contextualizações e à busca de uma instrumentação crítica para o mundo do trabalho. Essa rica herança pedagógica sobreviveu a uma avalanche de novidades passageiras e serve agora de ponto de partida para que, incorporadas as necessárias atualizações, novos passos sejam dados para sua efetivação nas práticas escolares. (SÃO PAULO, 2008, p. 38).

A citação é esclarecedora. Também consideramos que havia uma orientação curricular muito bem definida no estado de São Paulo até

1995. Apesar das dificuldades inerentes ao processo, para o devido apoio técnico-pedagógico para implementação da reforma, eram razoáveis as perspectivas de envolvimento progressivo dos professores. Começavam a se constituir grupos de estudos nas escolas, havia uma boa estrutura de formação contínua centralizada na CENP, na FDE e também ações efetivas nessa direção vinculadas às universidades públicas. Também era muito rica a produção de materiais didáticos para sustentação do movimento de renovação dos programas de ensino. Esse processo foi abortado por conta da descontinuidade da política educacional no estado sob a justificativa de enxugamento da máquina administrativa.

A atual Proposta Curricular de Matemática tenta incorporar algumas tendências recentes no ensino dessa disciplina contempladas na pesquisa sobre Educação Matemática com vistas a corrigir alguns desvios provocados seja pela incompreensão na reforma de 1986, seja pela orientação e interpretação dadas aos PCN, a saber:

- \endash A Matemática e a Língua Materna configuram um par fundamental, mas de caráter complementar;
- \endash A linguagem matemática constitui um conhecimento específico da educação básica, com interfaces importantes tanto para as Ciências Naturais quanto para as Ciências Humanas e para as Linguagens em sentido amplo;
- \endash O tratamento da Matemática como área específica pode facilitar a inserção de recursos tecnológicos fundamentais para a representação de dados e para tratamento da informação.

Sem dúvida, o tratamento da Matemática como disciplina não deve amplificar suas supostas peculiaridades nem deve reforçá-la como área excessivamente especializada, como afirma o texto da reforma, posto que essa experiência não trouxe bons resultados, sejam no contexto da Matemática Moderna ou dos Guias Curriculares para o Ensino de Matemática.

Observa-se, também, a preocupação de incorporar a organização dos temas de forma muito próxima à que aparece nos PCN (Números, Geometria, Grandezas e Medidas e Tratamento da Informação), ampliando a organização que se estabeleceu na Proposta Curricular



de 1986 (Número, Geometria e Medidas). Destaca-se apresentação de uma justificativa para a reorganização dos programas de ensino de Ma-temática no contexto das competências exigidas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), bastante difundidas nas discussões recentes sobre Educação Matemática.

Se não é difícil supor perspectivas de consenso quanto às diretrizes curriculares que são postas, em que pese a ambiguidade da fundamentação teórica, centrada no exagerado discurso das competências, sem esclarecer se o pensamento teórico se situa no contexto da teoria das inteligências múltiplas ou da teoria Histórico-Cultural, não é possível aquiescer quanto à política curricular. É fato concreto a tendência à prescrição curricular em detrimento da perspectiva de currículo como ação compartilhada. Curioso é perceber que parte dos professores, como LUC, considera que isso não é um problema: “Agora temos al-guma coisa para seguir. Aos poucos, podemos compreender melhor a reforma. Antes não havia apoio técnico-pedagógico.”

Esse sentimento não é raro. Reflete tendência histórica da cultura escolar brasileira na qual os professores, contraditoriamente, não se consideram compromissados com a formulação de currículos, competência que delegam a suposto especialistas.

Vergnaud (1976, 1982), por outro lado, aponta para a concepção interativa da formação de conceitos. Segundo sua formulação, o conhecimento emerge de problemas a serem resolvidos e de situações a serem compreendidas, tal como se dá na história da ciência. Segundo o autor, os conceitos que os alunos trazem ao chegar à escola são formados por interação com situações do cotidiano e por uma concepção previamente desenvolvida das relações matemáticas. Assim, a formação de um conceito demanda tempo e depende de muitas interações, de tal forma que os alunos podem fazer com que novas situações e conceitos lhes sejam significativos, aplicando e adaptando as suas ideias anteriores. A lentidão para o desenvolvimento do conceito não é considerada na implementação curricular. Para Vergnaud é impensável o desenvolvimento isolado ou a aprendizagem mecânica de um só conceito e defini-lo como campo conceitual essa variedade de concepções e representações simbólicas fortemente relacionadas.

Nacarato, Mengali e Passos (2009; p. 83) estabelecem que:

Ao modo como esses significados são elaborados, compartilhados e reela-borados, alguns autores vêm denominando “negociação de significados”, aqui entendida como uma interação entre dois ou mais sujeitos, com pon-tos de partida e interesses muitas vezes diferentes, que podem dar algo uns aos outros, beneficiando a todos.

Completaria esse raciocínio afirmando que é pela força das relações interpessoais que o currículo se move na escola. E que não é possível pensar o currículo hoje sem a participação efetiva dos docentes nessa discussão, numa ação compartilhada que tem a relação dialógica como elemento de sustentação. Mais do que os discursos de autoridade, pensar os discursos persuasivos no sentido de envolvimento dos docentes na ação para a elaboração e implementação curricular.

— importante reconhecer a Matemática como o conhecimento lógico-formal que de fato é, mas é preciso pensar posturas pedagógicas diferenciadas que possam realizar concretamente a dialética entre forma e conteúdo. Tal postura face ao problema da aprendizagem matemática exige do professor bom conhecimento dos obstáculos epistemológicos que se colocam e exigem dele a necessidade de, ao propor uma situação-problema, favorecer a discussão sobre as soluções encontradas pelos alunos, sistematizando as conclusões expressas pela classe e relacionando a linguagem emergente do grupo com o discurso convencionalmente formalizado da Matemática.

— uma situação cujo limite pode determinar o sucesso ou o fracasso de tentativas interessantes de reorganização do trabalho na escola.

### **Considerações finais**

Pensar alternativas de intervenção no cotidiano escolar com vista às transformações na organização curricular e na forma de difusão dos conteúdos não deve exigir apenas a atribuição de responsabilidades; trata-se, mais do que isso, de reconstruir o real do meio escolar, de reconstruir cada experiência vivida pelo aparato escolar para, a partir dele, idealizar e concretizar um processo pedagógico que represente uma *cultura da escola* e reflita a preocupação com os fins últimos da educação.



Impõe-se o desenvolvimento de várias ações no sentido de *mo-bilizar* os grupos constituídos na escola, encaminhando-os para a discussão, para a reflexão, de forma que as contradições existentes entre o pensamento e a ação, entre o vivido, o percebido e o concebido, se tornem explícitas, conscientes, impulsionando-os para a mudança.

É cerne desse pensamento que a transformação da escola é incompatível com o hierarquismo que produz a dicotomia entre uma minoria “pensante” e uma maioria “executante”, tradicionalmente denunciada pelos que analisam a situação da escola. A transformação situa-se nos limites da intersubjetividade, ou seja, da incorporação da necessidade de mudança, motor de arranque da mobilização. Essa concepção dos processos que ocorrem no interior da escola como instrumento de transformação da própria escola é contribuição recente de várias pesquisas sobre o cotidiano escolar.

Nos limites dessas concepções, sob a perspectiva metodológica de “currículo em ação”, o objetivo parece considerar todas as relações intrínsecas entre conhecimento e cognição, num trabalho didático que envolve professores, especialistas e alunos, dedicados à tarefa concreta de programação didática, movimento típico de uma pesquisa-ação realizada na escola e com a escola. Se o conteúdo determina a forma, o coletivo de ações da escola é o que deve determinar a natureza do processo pedagógico.

Sob esse modo de pensar, é a ação coletiva na escola que determina, transforma e impõe limites para a orientação curricular e técnico-pedagógica. Se a escola não dispõe de um projeto político-pedagógico bem definido, com diretrizes traçadas de forma a garantir o engajamento de toda a comunidade escolar, ficam lacunas capazes de comprometer todo e qualquer esforço no sentido de incrementar o trabalho pedagógico.

Pensar na implementação de uma organização curricular capaz de influenciar decisivamente o processo educativo na escola, com vistas à melhoria da qualidade de ensino, implica pensar no desenvolvimento de uma política educacional voltada para a formação inicial e continuada dos professores, na organização de uma estrutura de apoio técnico-pedagógico envolvida com o trabalho diuturno da escola e na valorização da atividade do professor sob todos os aspectos, do formativo ao funcional.



A organização de ações docentes coerentemente articuladas com uma teoria de ensino encaminha as soluções práticas que possibilitam que tais ações se desenvolvam com sólida base de sustentação científica, com flexibilidade, mas sem improvisação. Desse modo, implantar uma reforma curricular exige o desenvolvimento do hábito de planejar, analisar e dialogar, não apenas com os textos, mas com todos os interlocutores envolvidos no processo educacional, especialmente com o aluno e com o professor.

Assim, pode-se constatar que a implementação de uma reforma curricular na sala de aula configura processo lento e complexo posto que práticas pedagógicas conservadoras tendem a impedir mudanças curriculares consistentes e, em geral, apenas algumas inovações pedagógicas são mescladas com velhos esquemas. Trata-se de pensar a formação de um professor epistemologicamente curioso. E de se considerar as boas práticas desenvolvidas na escola apesar do caos no qual ela se encontra...

## Referências

AUSUBEL, D. P. *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

ADLER, I. *Matemática e Desenvolvimento Mental*. São Paulo: Cultrix, 1970.

IMENES, L. M. *Um estudo sobre o fracasso do ensino e da aprendizagem da Matemática*. Rio Claro: Unesp, 1989. (Dissertação de Mestrado).

KLINE, M. *O fracasso da Matemática Moderna*. São Paulo: Ibrasa, 1976.

MACHADO, N. J. *Matemática e Realidade*. São Paulo: Cortez, 1987.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. da S. & PASSOS, C. L. B. *A mate-mática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NISS, M. Metas como reflejos de las necesidades de la sociedad. In: *Estúdios em Educação Matemática*. Unesco, (2) , 1981.

PIAGET, J. *A Psicologia*. Lisboa, Bertrand, 1973.

SÃO PAULO (ESTADO), SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Proposta Curricular para o ensino de Matemática no 1º grau*. São Paulo: Cenp/SE, 1986-1997.

\_\_\_\_\_. *Guia Curricular para o ensino de Matemática no 1º grau*. São Paulo: S.E./ CENP, 1975.

\_\_\_\_\_. *Proposta Curricular para o ensino de Matemática*. São Paulo: Cenp, 2008.

VERGNAUD, G. Psicogênese e programa de ensino: diferentes aspectos da noção de hierarquia”. In: *Bulletin de Psychologie*. Universidade de Paris (1976). Tradução de Dione Lucchesi de Carvalho.

\_\_\_\_\_. *Psicologia cognitiva e do desenvolvimento e pesquisas em Educação Matemática*. *Conferência de Kinston* (1982). Tradução de Je-anette V. Weiss.

## Informações aos Colaboradores

- d) *Ensino em Re-vista* é um periódico científico dirigido a pesquisadores, professores e estudantes da área da Educação. Divulga artigos que versam sobre resultados de pesquisas e ensaios originais. Divulga resenhas de livros (últimos dois anos) e traduções. Anualmente, publica um dossiê temático, organizado por pesquisadores da área-tema, trazendo artigos de especialistas convidados — brasileiros e estrangeiros — e abarcando assuntos de interesse e discussão atuais de diversas áreas da Educação.
- e) Os textos serão julgados pelos membros do Conselho Editorial que emitirão parecer quanto à publicação, autorizada com a simples remessa dos originais e sem direito a pagamento de direitos autorais.
- f) Em textos de autoria coletiva, os autores devem figurar em ordem decrescente de titulação. A revista não se responsabiliza por conflitos de interesse entre autores, financiadores, patrocinadores e outros eventualmente envolvidos e/ou citados nos textos.
- g) A revista informará o(s) autor(es) sobre a publicação ou não de seus artigos, sendo que os originais não serão devolvidos.
- h) A redação deve primar pela clareza, brevidade e concisão. O material deve vir devidamente revisado pelo autor. Os textos, assinados, são de inteira responsabilidade do autor.
- i) A revista permite-se fazer alterações formais no texto visando à editoração fi nal.
- j) Eventuais modificações de estrutura ou de conteúdo, sugeridas pelos pareceristas ou pela comissão editorial, só serão incorporadas mediante concordância dos autores.

- O trabalho pode ser recusado por não se coadunar com a linha editorial e temática da revista.
  - A apresentação dos artigos deverá seguir a NBR 6022 de agosto 1994 da ABNT (apresentação de artigos em publicação periódica).
  - Os artigos devem ter entre 20 e 25 páginas, e resenhas entre e 7 páginas. Artigos e resenhas devem apresentar nome(s) completo(s) do(s) autor(s), vínculo acadêmico e profissional e endereços (físico e eletrônico) completos. Título, resumo (entre 100 e 150 palavras) e palavras-chave (máximo cinco) na língua de origem do texto e em inglês. Trabalhos que exijam publicação de gráficos, quadros e tabelas ou qualquer tipo de ilustração devem apresentar as respectivas legendas, citando fonte completa e sua posição no texto. Os arquivos devem ser encaminhados no corpo do texto onde se deseja que seja editado.
11. O texto deve ser digitado em software compatível com o ambiente (*Word for Windows*). A fonte usada para o texto deve ser *Times New Roman*, tamanho 12, com espaçamento 1,5. Notas de rodapé, de caráter explicativo, deverão ser evitadas e utilizadas apenas quando estritamente necessárias para compreensão do texto.
  12. A revista recebe textos em qualquer época do ano escritos em português, inglês, espanhol, francês, italiano ou alemão.
  13. As citações bibliográficas deverão ser de acordo com a NBR 10520 (jul/2001) da ABNT.

## EXEMPLOS

- citação direta: “...” (FREITAS, 2002, P.61)
- citação indireta: Romanelli (1996, p. 27) consideram...
- citação de citação: Ausubel (1977, apud SILVEIRA et al, 2002, p. 139)

afirma...

– havendo mais de uma referência do mesmo autor no mesmo ano, usar a, b, c, imediatamente após a data (FREIRE, 1996b: 132)

– havendo mais de dois autores, mencionar o primeiro seguido da expressão “et alli”.

14. As referências deverão ser de acordo com a NBR 6023 (agos/2000) da ABNT.

EXEMPLOS:

**LIVRO:**

CICILLINI, G. A.; NOGUEIRA, S. V. (Org.). *Educação escolar: políticas, saberes e práticas escolares*. Uberlândia: Edufu, 2002.

**ARTIGO:**

BOLDRIN, L. C. F. Cultura, Sociedade e Currículo — dimensões sócio-culturais do currículo. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 8, n. 1, p. 7-25, jul. 1999/jun. 2000.

**TESE:**

MARQUES, Mara Rúbia A. *Um fino tecido de muitos fios... mudança social e reforma educacional em Minas Gerais*. 2000. 247 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Gestão da Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

15-O material para submissão deverá ser enviado para:  
ensinoemrevista@gmail.com

