

Pesquisas em Currículo, Ensino e Formação Docente

Nilma Margarida de Castro Crusoé
Núbia Regina Moreira
Ester Maria de Figueiredo Souza
Maria Cristina Dantas Pina
Denise Aparecida Brito Barreto
Edinaldo Medeiros Carmo
(Organizadores)



EDIÇÕES UESB



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

Prof. Dr. Paulo Roberto Pinto dos Santos
Reitor

Prof. Dr. Fábio Félix Ferreira
Vice-Reitor

Profª Drª Talamira Taita Rodrigues Brito
Pró-Reitora de Graduação

Prof. Drª Maria Madalena Souza dos Anjos Neta
Pró-Reitora de Extensão

Profª Drª Alexilda Oliveira de Souza
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Manuella Lopes Cajaíba
Diretora da Edições UESB

Jacinto Braz David Filho
Editor da Edições UESB

Conselho Editorial do PPGEd

Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço – UFES
Profª Drª Cecília Conceição Moreira Soares – UNEB
Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza – UNEB
Prof. Dr. Edmilson Menezes Santos – UFS
Profª Drª Rosilda Arruda Ferreira – UFBA

Produção Editorial

CriArtes: Diagramação/Editoração Eletrônica e Normalização Técnica
Capa: Robson Amaral Santos. Estudante do curso de Administração da UESB.
Revisão de linguagem: De responsabilidade dos autores



Impressão e acabamento: Empresa Gráfica da Bahia
Rua Mello Moraes Filho, nº 189, Fazenda Grande do Retiro – Salvador – Bahia. CEP: 40352-000
Telefones: (71) 3116-2837/2838/2820 – Fax: (71) 3116-2902 – E-mail: encomendas@egba.ba.gov.br
Tipologia: Garamond 11/15/papel Offset Imune 90g/m²
Em: outubro de 2017

Nilma Margarida de Castro Crusóe
Núbia Regina Moreira
Ester Maria de Figueiredo Souza
Maria Cristina Dantas Pina
Denise Aparecida Brito Barreto
Edinaldo Medeiros Carmo
(Organizadores)

PESQUISAS EM CURRÍCULO, ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE



Vitória da Conquista
2017

Copyright © 2017 by Organizadores.

Todos os direitos desta edição são reservados a Edições UESB.

A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação de direitos autorais (Lei 9.610/98).

Livro publicado conforme o Regulamento Nº 2 da Edições UESB: Da publicação de livros custeados pelo(s) autor(es), organizador(es) e/ou órgãos financiadores.

Livro custeado por recurso do Convênio Nº 804078/2014 entre o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG).

P564 Pesquisas em currículo, ensino e formação docente. / Organizadores:
Nilma Margarida de Castro Crusoé ... [et al.]. -- Vitória da Conquista:
Edições UESB, 2017.

312p.

ISBN 978-85-7985-125-4
Vários autores.

1. Currículo – Teoria. 2. Pesquisa sobre currículo. 3. Formação de professores.
I. Crusoé, Nilma Margarida de Castro. II. Moreira, Núbia Regina. III. Souza, Ester
Maria de Figueiredo. VI. Pina, Maria Cristina Dantas. V. Barreto, Denise Aparecida
Brito. VI. Carmo, Edinaldo Medeiros. VII. T.

CDD: 375.001

Catálogo na fonte: Cristiane Cardoso Sousa – CRB 5/1843
Biblioteca Universitária Professor Antonio de Moura Pereira
UESB – Campus de Vitória da Conquista

Editora filiada à:



Campus Universitário – Caixa Postal 95 – Fone: 77 3424-8716
Estrada do Bem-Querer, s/n – Módulo da Biblioteca, 1º andar
45031-900 – Vitória da Conquista – Bahia
www2.uesb.br/editora – E-mail: edicoesuesb@uesb.edu.br

SUMÁRIO

Sobre os autores	7
Prefácio	
<i>Rogério Mendes Murta</i>	13
Capítulo 1 – A formação do professor para atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	
<i>Soraya Rocha Melo e Denise Aparecida Brito Barreto</i>	15
Capítulo 2 – Gênero como categoria útil para análise do contexto educacional	
<i>Ailse de Cássia Quadros e Núbia Regina Moreira</i>	55
Capítulo 3 – Ensino de português para surdos: objetos e sujeitos múltiplos na com(posição) de uma pesquisa	
<i>Lucienne Veloso Brito e Ester Maria de Figueiredo Souza</i>	81
Capítulo 4 – A presença do docente do gênero masculino no contexto de escolarização de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental	
<i>Anderson Santana de Souza e Núbia Regina Moreira</i>	111
Capítulo 5 – Representações sociais de “ser professor no ensino superior” pelos professores do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG)	
<i>Marcos Aurélio Pereira e Nilma Margarida de Castro Crusóe</i>	137

Capítulo 6 – Currículo e teoria crítica de Michael Apple: uma análise das produções do GT de currículo do EPENN (2005-2014)	
<i>Valéria Silva Magalhães de Matos e Maria Cristina Dantas Pina.....</i>	<i>157</i>
Capítulo 7 – As práticas educativas do ensino de língua espanhola num contexto de integração curricular: uma análise pautada na abordagem intercultural	
<i>Paula Rodrigues Diamantino e Denise Aparecida Brito Barreto.....</i>	<i>191</i>
Capítulo 8 – Fundamentalidade do direito à educação de pessoas jovens, adultas e idosas: uma análise à luz da teoria dos direitos fundamentais	
<i>Sumerly Bento Camargo Júnior.....</i>	<i>223</i>
Capítulo 9 – O ensino do inglês como disciplina de língua estrangeira moderna: uma visão sobre os objetivos de ensino do idioma a partir de relatos de experiências docentes	
<i>Carla Gracielle Ramos Fraga e Denise Aparecida Brito Barreto.....</i>	<i>245</i>
Capítulo 10 – Saberes da experiência construídos por docentes iniciantes: entre rotinas, rituais e táticas de ensino	
<i>Lílian Gleisia Alves dos Santos e Edinaldo Medeiros Carmo.....</i>	<i>267</i>
Capítulo 11 – Tecnologias digitais: possíveis contribuições para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem	
<i>Ivonilde Pereira Mota Alkmim, Denise Aparecida Brito Barreto e Claudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares.....</i>	<i>293</i>

SOBRE OS AUTORES

AILSE DE CÁSSIA QUADROS

Possui graduação em Letras – Português pela Universidade Estadual de Montes Claros (2006). Atualmente é técnico em assuntos educacionais do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais. Atua no Núcleo de Educação a distância do IFNMG, como coordenadora de Tutoria. Mestranda do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

ANDERSON SANTANA DE SOUZA

Possui graduação pela Universidade Estadual de Montes Claros (2008), especialização em Educação de Jovens e Adultos e mestrado em Educação na Universidade UESB. É pedagogo do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais.

CARLA GRACIELLE RAMOS FRAGA

Possui graduação em Letras Inglês pela Universidade Estadual de Montes Claros (2006), especialização em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Federal de Minas Gerais (2008). É aluna regular do curso de Mestrado Acadêmico em Educação na UESB em nível de mestrado. Atualmente atua como professora efetiva de Língua Inglesa no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), campus Salinas, ministrando aulas nos cursos técnicos integrados, curso superior de Tecnologia em Produção da Cachaça e no centro de Línguas.

CLAUDIA VIVIEN CARVALHO DE OLIVEIRA SOARES

Graduada em Letras com habilitação em Inglês pela UESB. Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutorado em Letras pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente, é Professora Titular da UESB, atua na Graduação, na Especialização e no Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL). Desenvolve pesquisas na área da Linguística Aplicada com foco em tecnologias digitais, ensino e aprendizagem de línguas (Língua portuguesa, Inglês e Libras) e ambientes virtuais de aprendizagem. Líder do Grupo de Pesquisa Linguagens, Tecnologias e Educação – GPLite/CNPq/UESB.

DENISE APARECIDA BRITO BARRETO

Professora Titular do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL) e do Mestrado em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

EDINALDO MEDEIROS CARMO

Professor adjunto da UESB. Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com estágio doutoral na Universidade de Lisboa, Portugal. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Feira de Santana. É pesquisador do grupo de pesquisa Currículo, Docência e Cultura e coordenador do grupo de pesquisa Currículo e Formação Docente, atuando como professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Acadêmico) da UESB. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em currículo, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, ensino de ciências e biologia, saberes docentes e conhecimento escolar.

ESTER MARIA DE FIGUEIREDO SOUZA

Professora Plena do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL) e do Mestrado em Educação (PPGED), do Mestrado em Letras (PPGCEL/UESB) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Líder do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação (GPLe/UESB/CNPq).

IVONILDE PEREIRA MOTA ALKMIM

Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Montes Claros (1999). Especialista em Literatura e Linguística Aplicada ao Ensino do Português e Especialista em Língua Inglesa pela Universidade Estadual de Montes Claros. Mestre do Programa de Pós- Graduação *Stricto Sensu*/ Mestrado Acadêmico em Educação da UESB, *Campus* Vitória da Conquista. Tem experiência na área de Letras nas disciplinas de Língua Inglesa e Língua Portuguesa nas redes estadual e federal. Atualmente, exerce o cargo efetivo de Professor Técnico e Tecnológico no IFNMG, Campus Janaúria.

LÍLIAN GLEISIA ALVES DOS SANTOS

Mestranda em Educação pela UESB, Especialista em Metodologias de Ensino pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Especialista em Inspeção Escolar e Práticas de Supervisão pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Possui graduação em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Sociais e Humanas (INCISOH). Atualmente é Professora Efetiva de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais, Campus Salinas. Atua nas áreas de: Didática e Fundamentos da Educação com as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado e Práticas Pedagógicas, Educação à Distância (EaD) – PROFUNCIÓNIÁRIOS, enfatizando o uso dos multimeios didáticos na prática pedagógica.

LUCIENE VELOSO BRITO

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela UESB, professora do Instituto Federal do Norte de Minas, Campus de Janaúria – Área de Didática, membro do Grupo de Pesquisa em Linguagem e Educação (GPELED).

MARCOS AURÉLIO PEREIRA

Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da UESB. Pedagogo do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), Campus Avançado Janaúba.

MARIA CRISTINA DANTAS PINA

Doutora em História da Educação pela UNICAMP, possui graduação em Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana e mestrado em História pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente é Professora Adjunta da UESB, da área de Metodologia do Ensino de História e do Programa de Pós-Graduação em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: história, ensino de história, currículo, história da educação, escravidão. Desenvolve pesquisa sobre os conteúdos veiculados nos livros didáticos de história do Brasil, história da educação na Bahia republicana, currículo de história e sobre ensino e aprendizagem da história.

NILMA MARGARIDA DE CASTRO CRUSÓÉ

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UESB. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Prática Pedagógica em Espaços Educacionais (GEPPE).

NÚBIA REGINA MOREIRA

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e mestrado em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas e Doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília. Pesquisadora dos Grupos Cultura, Memória e Desenvolvimento (CMD/UnB), do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Educativas - GEPPE (UESB) e CANDACES: Grupo de pesquisa Gênero, Raça, Cultura e Sociedade (UNEB). Professora Adjunta da UESB. É professora do Mestrado em Educação da UESB. As temáticas de pesquisas de interesse se direcionam para três campos a saber: a) estudo da atuação das mulheres no campo da produção da música popular brasileira; b) raça e gênero nos processos de socialização e, c) sociologia das práticas educacionais com enfoque na sociologia da educação. Autora do livro *A Organização das Feministas Negras no Brasil* (2011).

PAULA RODRIGUES DIAMANTINO

Possui graduação em Letras/Espanhol pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) e Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino do Português pelo Centro de Educação Integrada do Vale do São Francisco (CEIVA). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG). Atua na área de Línguas Estrangeiras Modernas ministrando aulas de Espanhol para cursos de ensino médio integrado ao ensino profissionalizante e para turmas do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas do IFNMG/Campus Januária.

SORAYA ROCHA MELO

Atualmente é pedagoga no Instituto Federal do Norte de Minas – REITORIA – Montes Claros, MG. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Psicopedagogia e Educação a Distância, Professora do Curso Normal Superior, Pedagogia por 10 anos ministrando as seguintes disciplinas, Didática Geral, Pesquisa e Prática Pedagógica, Estágio Supervisionado, participando de banca de apresentação de monografia, orientadora de monografias na área da educação. Trabalhou como supervisora escolar na educação básica, ensino médio e Educação de jovens e adultos, onde atuou por um período de 13 anos, professora na Educação Infantil por 2 anos. Mestranda na área básica da Educação, na UESB de Vitória da Conquista, Bahia.

SUMERLY BENTO CAMARGO JÚNIOR

Graduado em Direito pela Faculdade de Direito Santo Agostinho (FADISA). Especialista em Direito Constitucional pela Universidade Anhanguera (UNIDERP). Professor de disciplinas jurídicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais. Atua como professor formador e conteudista do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, pela Rede E-tec Brasil. É autor de livros na área do direito civil, com ênfase no direito imobiliário. Atualmente é aluno do programa de Pós-Graduação Stricto Sensu (mestrado) em Educação da UESB. Tem experiência como advogado, com ênfase nas áreas administrativa, cível e trabalhista.

VALÉRIA SILVA MAGALHÃES DE MATOS

Possui graduação em Letras/Inglês pela UNIMONTES. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação. Graduação em Letras/Espanhol pela UNIMONTES/UAB. Pós Graduação em Educação a Distância/EAD cursando Mestrado em Educação pela UESB.

PREFÁCIO

A partir do ano de 2013, o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) por meio da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação (PROPPi) implementou uma política permanente para qualificação dos seus servidores, através de parcerias com Programas de Mestrados e Doutorados e da concessão de bolsas de estudo que visa estimular/apoiar a formação dos servidores do quadro efetivo do IFNMG em programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Ainda em 2013, as Pró-reitorias de Pesquisa do IFNMG e da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) começaram a conversar e a construir uma proposta para qualificar os servidores do IFNMG. Nessa perspectiva, o IFNMG, observando a possibilidade de melhoria na qualidade da educação que oferece à população a que atende, procurou estabelecer convênio com o Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB, a fim de oportunizar aos seus servidores a formação em nível de Mestrado em Educação.

Entendemos que a formação em nível de Mestrado do quadro de Docentes e Técnico-administrativos do IFNMG contribui para o aperfeiçoamento contínuo, com desdobramentos benéficos para os docentes, discentes, técnicos-administrativos e para o desenvolvimento regional, colaborando para que a missão da nossa instituição seja alcançada. Em 2014 foi realizada a seleção dos discentes e o início das

atividades letivas ocorreu em 2015. Vinte e um servidores do IFNMG ingressaram no Curso de Pós-Graduação em nível de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Durante os anos de 2015 e 2016, os servidores do IFNMG, discentes do Programa de Pós-graduação da UESB, cursaram disciplinas e realizaram suas pesquisas discutindo/estudando vários temas referentes à Educação. Fruto desse trabalho, o livro *Pesquisa em Currículo, Ensino e Formação Docente* vai contribuir muito para a formação de novos docentes e com a pesquisa na área.

O IFNMG já colhe os frutos dessa parceria, por meio da atuação dos seus 21 servidores no processo de formação dos seus discentes e na sua proposta de desenvolvimento regional. Convidamos vocês a conhecerem esses frutos realizando a leitura desta obra. Boa Leitura!

Prof. Dr. Rogério Mendes Murta
Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG)

Capítulo 1

A formação do professor para atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Soraya Rocha Melo

Denise Aparecida Brito Barreto

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Antecedentes Históricos demonstram que a Educação de Jovens e Adultos no Brasil nunca teve o tratamento e a preocupação das políticas públicas educacionais de modo a atender as necessidades de alunos. Exemplo disso pode ser observado no contexto do Brasil colônia quando foram registradas as primeiras formas de educação direcionada para os adultos, principalmente para os negros e índios e que tinha como objetivo a divulgação do catolicismo e o combate aos cultos africanos (PAIVA, 1983).

Segundo Scortegagna, Oliveira (2006) a Educação de Jovens e Adultos vem para preparar os sujeitos para exercerem sua cidadania, ou seja, aumentar o número de eleitores para o voto popular, sendo que no próprio governo de Vargas o país buscou a expansão do sistema Educativo.

A primeira Constituição Brasileira, de 1824, garantia uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”. Fato que não ocorreu por vários motivos: primeiro, porque só possuía cidadania uma pequena parcela da população, aquela das elites econômicas; em segundo lugar, porque coube a responsabilidade de oferta da educação básica às Províncias que, com poucos recursos, não podiam cumprir a lei, permanecendo sob responsabilidade do governo imperial a educação das elites. Percebemos que o ensino se dava de forma desigual para diferentes grupos e em diferentes tempos (SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 2006, p. 2).

Apesar de somente a partir da década de 1930 ter surgido uma preocupação do governo com a educação de jovens e adultos em decorrência das transformações sociais pelas quais passava o país e, em especial, para atender as demandas da industrialização, foi somente em 1947 que foi lançada a Campanha de Educação de Adultos.

Para estes autores, essa campanha desenvolvida com fins eleitoreiros visava, a partir da alfabetização de adultos, aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo. Buscava-se com essa campanha a alfabetização em três meses, e mais a conclusão do curso primário em dois períodos de sete meses, seguido de um período voltado para a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário dos alunos.

Opiniões que diferem do pensamento de Beisiegel (1982, p. 10), para quem a década de 1940 foi marcando uma evolução nesta modalidade de ensino:

[...] a educação de adultos que inicia a sua evolução no país, nos meados da década de 1940, não mais se confunde com as práticas que a precederam na fase anterior. [...] Uma legislação fragmentária, que não caracterizava um compromisso das administrações regionais para com a extensão de serviços às populações adultas, e um pequeno número de escolas mantidas pelas iniciativas estaduais, municipais e particulares, e abertas aos reduzidos contingentes de adultos [...] cedem lugar, nessa nova fase, a um empreendimento global do governo da União. Postula-se, agora, uma necessidade de educação de todos os habitantes adultos.

Entre os anos de 1940 e 1950, algumas campanhas de alfabetização de jovens e adultos ocorreram, dentre elas a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e a Campanha Nacional de Educação Rural.

Mas foi na década de 1960 que as campanhas em prol da educação de jovens e adultos ganharam nova visibilidade em atenção às demandas apresentadas pelos movimentos sociais, assim como da necessidade de qualificação de mão-de-obra para atender os anseios da sociedade capitalista vigente. Surgiu então a proposta para a alfabetização de adultos, orientada pelo pensamento pedagógico de Paulo Freire que ganhou visibilidade no cenário nacional brasileiro a partir de um modelo pedagógico diferenciado que procurava superar a fragmentação curricular, organizando-se de forma temática e orientada pelo pensamento de que:

Para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Nesta perspectiva, portanto, os alfabetizandos assumem, desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores. Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem (FREIRE, 2002, p. 58).

Foi lançado em janeiro de 1964, pelo Presidente João Goulart, o Plano Nacional de Alfabetização que visava a alfabetização de 5 milhões de brasileiros até 1965, através da proposta de Paulo Freire – proposta esta que criticava o sistema tradicional e orientava uma prática educativa baseada no diálogo. Esta proposta também valorizava a cultura já existente no aluno – que conseguia ser alfabetizado em 40 horas.

Em 1964 o golpe de estado que instaurou a ditadura militar interrompeu também o Plano Nacional de Alfabetização. Esse plano, que era baseado na proposta Paulo Freire, nem chegou a ser praticado

uma vez que os novos detentores do poder entendiam tais programas como uma ameaça a ordem (SOARES, 2002).

Uma forte iniciativa para o avanço da Educação para Jovens e Adultos foi a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que apesar de fundado em 1967 funcionou de 1969 a 1985 (SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 2006, p.102).

Em 1970 o Mobral foi reestruturado com um grande investimento de recursos advindos da Loteria Esportiva e arrecadação de Impostos de Renda. Com isso pôde-se notar uma campanha intensa na alfabetização de jovens e adultos (SOARES, 2002).

No entanto, Paiva (1983) observou através dos censos que o movimento não obteve tanto êxito quanto pregava o governo, uma vez que “o Mobral trabalhou com grandes números, mas a avaliação mais séria feita sobre ele, comparando os resultados dos censos de 1970 e 1980, mostrou que em dez anos de atuação maciça conseguiu reduzir não mais de 7% da taxa de analfabetismo” (FRANCO; SILVA, 2010, p. 3).

A Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971 institui o ensino Supletivo, ganhando capítulo próprio com cinco artigos. No art. 24 diz que o Supletivo tem por finalidade suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não tenham tido acesso à educação na idade própria, proporcionando seu retorno à escola (SOARES, 2002).

A partir da promulgação dessa Lei, os Conselhos Estaduais de Educação criam diversos programas, gerando uma divergência entre o estado. Algumas secretarias de ensino criaram o Departamento de Ensino Supletivo (DESU) para praticar a legislação vigente (SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 2006).

Segundo Scortegagna, Oliveira (2006, p. 10) com a redemocratização do país em 1985 o programa MOBRAL perdeu forças e extinguiu-se sendo substituído pela Fundação Educar. Esse novo projeto, criado pela Nova República, trabalhava em parceria com os municípios.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, de acordo com o artigo 60 das Disposições Gerais e Transitórias, o Governo Federal e toda sociedade civil se encarregariam

de juntar esforços para erradicar o analfabetismo no país em 10 anos. A Fundação Educar era a principal responsável pela coordenação da execução desta tarefa, levando-a, juntamente com o MEC, em 1989, a convocar uma comissão composta por especialistas que desenvolveram, ou vinham desenvolvendo trabalhos/pesquisas no campo da EJA, para que discutissem a preparação do Ano Internacional da Alfabetização, definido para 1990 pela UNESCO (MACHADO, 1998, p. 2).

O período posterior ao governo militar é marcado pela redemocratização da sociedade brasileira e pela promulgação da Constituição Federal de 1988, que consolida em seu Capítulo III, Seção I, artigo 208, o direito ao ensino de jovens e adultos, assegurando a oferta do ensino fundamental gratuito “para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).

A Fundação Educar teve seu fim em 1990 quando o governo Collor lança a medida provisória nº 251. Com isso, o Ministério da Educação lança o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, projeto que não chegou a funcionar (SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 2006).

Já em 1993 o governo federal difunde o Plano Decenal de Educação para Todos. Este plano reconhecia a importância da educação para jovens e adultos e pretendia oferecer atendimento prioritário à população de 15 a 29 anos com o objetivo de alfabetizar um número elevado de jovens e adultos com menos de quatro anos de estudos (DI PIERRO, 1994). Entretanto, esse plano encontrou grandes problemas.

O problema deste Plano (e de outros que o antecederam) reside em que ele não prevê claramente os recursos e meios que utilizará para atingir suas metas, de modo que pode não ultrapassar a retórica se não forem mudadas substancialmente as atuais condições de financiamento e diretrizes político-pedagógicas. Atender em dez anos a 8,3 milhões de novos educandos pode parecer pouco diante do contingente total de analfabetos e jovens e adultos com pouca escolaridade, mas não é tarefa de pequena monta. É necessário atentar que a população escolar de todo o ensino público de 1º grau somava,

em 1989, pouco mais de 24 milhões de pessoas e, para se chegar a esse nível de atendimento, sociedade e setor público envidaram esforços ao longo de pelo menos quatro décadas (DI PIERRO, 1994, p. 27).

Haddad, Di Pierro (2000) avaliaram, através de indicadores de alfabetização, a aprendizagem de jovens e adultos na década de 90, do Plano Decenal de Educação para Todos. Os autores observaram que na década da Educação para Todos não houve a ampliação das oportunidades de acesso para a população brasileira jovem e adulta. Outra característica bem observada foi que o analfabetismo funcional estava difundido em todas as faixas etárias, até mesmo nos jovens, uma vez que os níveis de aprendizagem se apresentavam abaixo dos mínimos necessários para que esses jovens pudessem manter e desenvolver as competências necessárias de combate ao analfabetismo. Mesmo que a legislação vigente assegurasse o direito universal à educação a todas as faixas etárias, as políticas públicas tendiam a deslocar a escolarização de jovens e adultos para os programas assistenciais que tendiam atenuar os efeitos perversos da exclusão social.

Nesse deslocamento, a responsabilidade pública pela oferta da educação básica à população jovem e adulta vem sendo progressivamente transferida do aparato governamental para a sociedade civil, especialmente por meio de estratégias de convênio com as mais variadas organizações sociais (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 39).

Contexto que condiz com o pensamento de Rummert (2008) quando ao analisar a situação da EJA na década de 1990 descreve ser possível perceber a existência de um intenso processo de exclusão social e econômico desta população em virtude de uma legislação de caráter evasivo, da falta de vontade política para com a educação de jovens e adultos, assim como da globalização e das novas formas do processo de trabalho que, cada vez mais demandam dos trabalhadores a apropriação das novas tecnologias.

Entretanto, apesar deste descaso histórico, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 marcam positivamente as questões que envolvem os objetivos da EJA nos anos 90, onde observamos no Título V, Capítulo II, Seção V, dois artigos relacionados, especificamente, à Educação de Jovens e Adultos.

Art. 37 - A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Art. 38 - Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I. no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II. no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

O Decreto Nº 2.208/97, também representa um avanço significativo no campo da EJA, em especial por registrar em seu artigo 1º, incisos I e IV, uma preocupação com a qualificação profissional.

Art. 1º A educação profissional tem por objetivos:

I – promover a transição entre escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas.

[...]

IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (BRASIL, 1997).

Hoje, o Brasil conta com uma diretriz curricular e duas Propostas Curriculares de caráter nacional e oficial, uma para o 1º ciclo e a outra para o 2º ciclo da Educação de Jovens e Adultos, apresentadas como “subsídio para a formulação de currículos e planos de ensino que devem ser desenvolvidos pelos educadores de acordo com as necessidades e objetivos específicos de seus programas” (BRASIL, 1998, p. 14).

A Educação de Jovens e Adultos hoje é mais bem compreendida quando a tratamos como Educação Popular. Por exemplo, para se pensar neste tipo de educação os educadores necessitam de uma compreensão crítica no que vem ocorrendo no cotidiano desses jovens e adultos, pois somente pensar em conteúdos e procedimentos didáticos a serem aplicados nesse meio não é o bastante.

Gadotti, Romão (2006) questionam o porquê de entender esse meio, e para que uma educação de jovens e adultos, e concluem que:

Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.) que não estão na raiz do problema do analfabetismo. O desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida comprometem o processo de alfabetização dos jovens e dos adultos. Falo de “jovens e adultos” me referindo à “educação de adultos”, porque, na minha experiência concreta, notei que aqueles que freqüentam os programas de educação de adulto, são majoritariamente os jovens trabalhadores (GADOTTI; ROMÃO, 2006 p. 31-32).

Nos dias atuais, a Educação de Jovens e Adultos, definida na Resolução N° 1/2000 do Conselho Nacional da Educação (CNE) e Conselho de Educação Básica (CEB), como “modalidade da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em especial dos seus artigos 4°, 5°, 37, 38, e 87 e, no que couber, da Educação Profissional” adquire um novo sentido. Sentido esse, fruto das experiências adquiridas dos espaços onde a educação é aplicada dentro da sociedade. Escolas, práticas cotidianas, trabalho, movimentos sociais, em todos esses espaços são geradas experiências que são colocadas em prática na Educação de Jovens e Adultos. Após o desenvolvimento do que se chama de programas ou práticas para educação de jovens e adultos, os mesmos são legitimados através de ordenações jurídicas ou acordos firmados e aprovados pelas instâncias de representação que compõem as normas da ordem social (OLIVEIRA; PAIVA, 2004).

Segundo Nascimento (2010) Educação de Jovens e Adultos é a modalidade de ensino que não passa só por ensinar a ler e escrever e sim possui uma função social muito maior. Essa modalidade de ensino possui um papel social formador para esses educandos. Com a EJA, os jovens e adultos podem buscar e resgatar o tempo que lhes foi tomado muitas vezes pela situação social e econômica.

Esse processo deve ser tratado como um direito desses jovens e adultos. Como declara Soares (1996, p. 22):

Conceber a alfabetização como direito e não como favor, ação filantrópica ou assistencialista que coloca o analfabeto como incapaz ou ignorante; considerar o tempo necessário ao processo de alfabetização; garantir a continuidade dos estudos do ensino fundamental e uma formação qualificada dos alfabetizadores.

A Educação de Jovens e Adultos encurta a distância entre incluídos e excluídos das novas formas de conhecimento que são indispensáveis para o mundo do trabalho, para novos processos de produção e para uma maior participação na sociedade constantemente em evolução.

Com isso, visa uma melhor qualidade de vida para esses jovens e adultos tornando-se uma modalidade da educação básica nas etapas do Ensino fundamental e Médio passando a ser uma modalidade especial com tratamento diferenciado, trazendo em si uma característica político – histórico – social (SCHEIBEL; LEHENBAUER, 2006).

Para Moura (1999), a alfabetização de adultos desenvolvida por Freire era construída de um conceito pela prática. Na sua vivência como professor, educador, coordenador de grupos Freire acumulou experiências que foram gerando preocupações com inúmeras formas de exclusão social a que as classes populares eram submetidas. O analfabetismo, sobretudo em relação aos adultos apresentava-se de forma cruel, por diversos motivos, impedindo-os de ajudarem e motivarem seus filhos nos processos de aprendizagem, como também o acesso a vários benefícios sociais que os tirava a possibilidade de exercer sua cidadania. E ainda havia o fato de serem tratados como inferiores e incapazes por uma sociedade “letrada”. Porém, Freire observou que as práticas alfabetizadoras utilizadas para as crianças não seriam as mesmas aplicáveis aos adultos. Portanto, novas práticas deveriam ser utilizadas para a alfabetização dos adultos.

Bernadim (2006) estudou a concepção da EJA expressa nos documentos oficiais retrospectivamente mencionados e na documentação da unidade escolar investigada, pesquisando os alunos do Ensino Médio da EJA para conhecer seu perfil socioeconômico, seu histórico escolar e a sua percepção sobre as relações entre a educação e o trabalho. Esse estudo mostrou que a busca pela certificação era um dos principais motivos pelos quais os alunos buscavam os programas da EJA.

As fortes influências do sistema capitalista podem ser o principal motivo que faz o jovem colocar a certificação como o objetivo principal da busca pela educação.

Em síntese, pode-se concluir que a EJA pode desempenhar dois papéis distintos no âmbito da educação: de um lado pode aprofundar a divisão de classes da sociedade capitalista ao negar a formação integral do trabalhador, garantindo-lhe apenas uma

certificação que não serve para ele enquanto *ser-que-vive-do-próprio-trabalho*, mas para a classe que vive do seu trabalho; de outro lado pode representar um espaço importante de formação e de resistência da classe (BERNADIM, 2006, p. 106).

Segundo o Ministério da Educação (1999) a Educação de Jovens e Adultos é uma política global que tem o intuito de universalizar a educação básica, tendo assim um compromisso com o desenvolvimento humano, social, político, econômico e ético com o país. Compromisso garantido pela CRFB/1988 como um direito e reconhecido pela LDB 9394/96 ao estabelecer como prioridade o acesso à educação que possibilite ao cidadão entender o mundo e interagir com ele de forma consciente e crítica. É preciso que a lei garanta esse direito por meio de ações efetivas. Sendo assim, compete ao Estado desenvolver políticas públicas que venham ao encontro da observância e cumprimento desses direitos. Isso porque a educação e o trabalho são essenciais para a edificação de uma sociedade justa e igualitária. Saviani nos chama atenção sobre as políticas educativas esclarecendo que,

[...] apesar de se ter avançado também no âmbito das políticas educativas, permanecem ainda fortes limitações, mantendo-se a marca que atravessa toda a história da educação brasileira: a precariedade. Precariedade na infraestrutura e nos equipamentos das escolas, na formação de professores, nas condições de exercício docente, nos baixos salários; em suma, na desídia das autoridades em assumir, na prática, a prioridade conferida à educação no texto da Constituição, nas leis complementares, assim como no discurso que se tornou hegemônico entre os políticos, empresários e em todos os setores que compõem a sociedade. Na verdade, este discurso valorizador da educação convive, contraditoriamente, com uma visão que enfraquece o papel do Estado em benefício dos mecanismos de mercado negando, na prática, o enunciado constitucional da educação como direito de todos e dever do Estado (SAVIANI, 2013, p. 207-221).

O Estado deve reconhecer suas responsabilidades no atendimento às múltiplas demandas da sociedade, não somente no setor da educação nas suas diversas dimensões e níveis, mas também nos segmentos que compõem a sociedade brasileira, com suas necessidades específicas de aprendizagem. Torna-se imprescindível o compromisso com uma educação pública de qualidade. A história revela o embate ao longo dos anos em torno de um projeto educacional que atenda aos anseios da maioria da sociedade. Existem movimentos sociais que lutam por uma transformação social; reivindicam por justiça, igualdade e liberdade; conscientizando os indivíduos dos seus direitos e deveres. A esse respeito, Oliveira afirma que,

A sociedade deve desenvolver uma educação integral, que permita o desabrochar das potencialidades humanas, apropriando-se do saber social; que permita uma socialização ampla da cultura e apreensão dos conhecimentos e saberes produzidos historicamente pela humanidade; formando o sujeito para o exercício pleno da cidadania (OLIVEIRA, 2009, p. 238).

Para Oliveira, tendo em vista que as políticas idealizadas para tal ação ainda são tímidas não atingindo um número significativo de pessoas é preciso que todos os agentes educacionais e a comunidade escolar lutem por mudanças na educação, principalmente na EJA. Para isso, é essencial que se envolvam em programas, projetos e ações que se relacionam com o trabalho escolar, uma vez que esses sujeitos são capazes de transformar o mundo ao seu redor. Oliveira (2009, p. 238) afirma que “a condição para emancipação social deve ser concebida numa perspectiva democrática e de qualidade, no contexto de um projeto de inclusão”.

A Educação de Jovens e Adultos é uma ação contínua de formação e um direito inalienável do cidadão, entendida como prática social capaz de mediar às relações do homem com o meio em que vive, preparando-o para viver e conviver com o outro nos diferentes espaços sociais, respeitando as diferenças e as singularidades que cada um traz consigo. Desse modo, é necessária e urgente a defesa da escola pública gratuita, democrática, inclusiva e de qualidade para todos, a

fim de garantir a universalização da educação, o acesso, a permanência e a aprendizagem de crianças, jovens e adultos, em todas as etapas e modalidades de ensino.

A partir do que foi exposto e considerando-se o que estabelece a legislação sobre a EJA, a partir de 2003, visando ao atendimento das demandas da EJA, essa modalidade de ensino começa receber maior atenção nos planos do governo federal. Tal constatação se dá quando consideramos a implantação e implementação de projetos e programas como o projeto Escola de Fábrica¹, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM)², o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)³, o Programa Brasil Alfabetizado⁴ e o Programa Fazendo Escola⁵. Esses programas, conforme Frigotto (2005, p.36), “[...] são alternativas de ampliação das possibilidades de inserção social para jovens e adultos que não encontram espaço para minimizar os efeitos de exclusão do mundo do trabalho, quanto do mundo dos direitos fundamentais do ser humano”.

¹ O Projeto Escola de Fábrica é uma iniciativa do Governo Federal, através do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, criado com o objetivo de possibilitar a inclusão social de jovens de baixa renda com idade entre 16 e 21 anos, através da formação profissional em Unidades Formadoras no próprio ambiente de trabalho. Espera-se assim “envolver o setor produtivo na formação dos jovens, aliando responsabilidade social às suas necessidades de trabalhadores qualificados” (MEC/SETEC, 2004).

² O PROJOVEM é um programa de inclusão que tem por meta aumentar a escolaridade de jovens de 18 a 29 anos, já alfabetizados, mas excluídos do processo educacional e que podem concluir o Ensino Fundamental em 18 meses ininterruptos. A partir de um Projeto Pedagógico Integrado – PPI, prevê uma carga horária de 2000 horas e a articulação de três dimensões: formação básica no ensino fundamental; qualificação profissional e a formação para participação cidadã. Prevê uma ajuda de custo mensal no valor de R\$100,00 aos jovens que obtiverem no mínimo 75% de frequência às aulas e entrega de trabalhos pedagógicos.

³ Vinculado ao EJA, o Programa Nacional da Educação de Integração da Educação Profissional com a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), foi criado em 2005 e tem entre suas concepções e princípios uma profissionalização tecnológica, comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política (BRASIL, 2007).

⁴ O Programa Brasil Alfabetizado de iniciativa do governo federal, foi formulado pelo MEC e começou a funcionar no ano de 2013 com o objetivo de alfabetizar jovens a partir de 15 anos, adultos e idosos. O projeto apoia e financia projetos de letramento em estados, municípios e distrito federal (MEC, 2014).

⁵ O Programa Fazendo Escola, teve início no anos 2000 com o nome de Programa Recomeço consistindo em uma linha de financiamento para a Educação de Jovens e Adultos. A partir do ano de 2003, foi substituído pelo Programa Fazendo Escola. Até 2004, esse programa era restrito aos chamados bolsões de pobreza do País. De 2005 a 2006, a cobertura do programa Fazendo Escola foi ampliada e passou a conceder apoio financeiro com base em todos os alunos matriculados nos sistemas municipais e estaduais de EJA, declarados no Censo Escolar do ano anterior.

Entretanto, após este longo caminho de avanços e retrocessos nas políticas nacionais de Educação para Jovens e Adultos, a redefinição de normas que norteiam a formação de professores, somente passaram a ser discutidas com mais veemência a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9394/96, que traz em seu Art. 61 os fundamentos para

as características de cada fase do desenvolvimento do educando [...]. Isto a fim de que se possa garantir a todos os alunos o disposto na mesma Lei, Art.22: [...] formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no estudo e em estudos posteriores.

Também as Diretrizes Curriculares para a EJA (BRASIL, 2000) demonstram preocupação com a formação de professores para atuar nesta modalidade de ensino. Pode-se perceber que a avaliação (regras de certificação de competências) e formação de professores, juntamente com a organização e seleção de conteúdos formam o tripé das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CBE n. 01 e 5/07/2000).

Ainda assim, estatística nacional desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2000) apontaram a existência de quase 190 mil professores atuando na educação básica de jovens e adultos, sendo que destes, 40% não possuíam curso superior. A mesma pesquisa encontrou outros milhares de voluntários engajados em projetos de alfabetização no meio popular.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2001 buscaram regulamentar as normas para a reformulação dos cursos de licenciatura e daqueles voltados para a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental em nível superior, o que incidiu sobre aspectos da formação de professores para esta modalidade de ensino. Dados mais recentes referente ao Censo Escolar 2010, demonstram que as características em relação a formação de professores para a EJA sofreu

grandes mudanças, na primeira década do século XXI, pois em 2010 cerca de 80% dos professores que atuam com jovens e adultos têm formação em nível superior, índice bastante superior ao verificado em 2001, quando esse percentual era de 66% (INEP, 2010).

Mesmo assim, segundo Nóvoa (2001), esse contingente de professores continuam a apresentar lacunas em sua formação, pois os currículos dos cursos de formação de professores não consideram as peculiaridades da EJA. A propósito deste assunto vale citar pesquisa desenvolvida por Gatti (2009), que teve como objetivo analisar a estrutura curricular e as ementas de 165 cursos presenciais de instituições de ensino superior, nas áreas de Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, onde comprovou que dentre os 71 cursos de Pedagogia analisados, apenas 1,6% das disciplinas obrigatórias tratavam de conhecimentos relativos à EJA.

O estudo comprovou ainda a existência de poucos cursos superiores que habilitam educadores para atuar na andragogia, uma vez que dos 1306 cursos de Pedagogia existentes no Brasil, apenas dezesseis deles oferecem habilitação em educação de jovens e adultos.

Estes dados demonstram que os professores da EJA continuam a enfrentar inúmeros desafios para manter-se atualizado e desenvolver práticas pedagógicas eficientes, o que demanda um repensar sobre a formação técnica e política de professores para atuar na educação de jovens e adultos. Para atingir este objetivo começaremos abordando aspectos da formação do professor no Brasil, em especial a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96. Sendo assim, torna-se importante abordarmos a formação do professor no Brasil como uma relação complexa, que decorre das seguintes relações: a formação inicial, os saberes docentes, os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes da experiência, sua relação com a instituição formadora, para só então discutirmos a formação de professores para a EJA.

A formação do professor no Brasil

De acordo com Moura (1999), a educação formal surgiu no Brasil apenas com a vinda dos jesuítas, sendo que no século XVI era dirigido essencialmente à catequização dos índios e dos seus filhos. Posteriormente os jesuítas dedicaram-se a educação unicamente dos filhos das famílias abastadas, principalmente porque a base do sistema econômico colonial era diferente do sistema vigente nos países do norte da Europa e não cabia naquele a educação estritamente popular. Posteriormente, com a expansão do sistema de ensino, no século XVII foram construídos seminários, escolas. A educação tinha como objetivo simplesmente dotar a população com os rudimentos da leitura e da escrita, para que as pessoas pudessem ser catequizadas.

Segundo Moura (1999, p. 24):

[...] não há ainda uma política de formação dos professores, mas pode-se perceber claramente um ideal de professor para este tipo de ensino, como uma espécie de pregador (ou até mesmo “desconvector”, cabendo-lhe o papel de representante de Deus) e, como tal, a importância dada aos métodos de memorização e de educação pela palavra.

No entender de Romanelli (1999) o início da formação dos professores no Brasil, ocorreu em Niterói a partir de 1830, em escolas normais de caráter público.

Após a proclamação da República poucas mudanças ocorreram em relação a formação de professores no Brasil.

Dando um salto na história, chegamos a 1931 onde a reforma Francisco Campos reorienta o ensino superior através do Decreto-Lei nº 19.851, que estabelecia a organização técnica e administrativa do ensino universitário, determinando que a composição do corpo docente do ensino superior “será de professores catedráticos; auxiliares de ensino; docentes livres; professores contratados e em outras categorias de acordo com a natureza peculiar do ensino e de cada instituto” conforme disposto no seu Art.48.

Em 1932, alguns intelectuais lançam o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, quando Anísio Teixeira propõe a criação da Escola de Professores no Instituto de educação do Rio de Janeiro, incorporada em 1935 à Universidade do Distrito Federal.

O Decreto nº 8.529/49 e a Lei Orgânica nº 8.829/46, assim como a Constituição de 1946 dedicam atenção a formação de professores e, conforme Romanelli (1999), apesar da Constituição de 1946 possibilitar a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 4.024/61 essa, embora pretendesse tratar da “Educação Nacional” limitou-se à organização escolar, sem enfoque na formação de professores.

No fim deste longo percurso histórico vale citar a LDBEN 9394/96 que dedicou espaço especial para a formação dos professores como passamos a explicar.

Saviani (2006) ao discutir aspectos da formação docente com a abertura na LDBEN 9394/96 de criar a formação de professores através dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) e as Escolas Normais Superiores, descreve o surgimento da preocupação com a destinação de recursos públicos para a rede privada de ensino e seu consequente fortalecimento. Não havendo oferta de acessos em universidades públicas e gratuitas os alunos se dirigiram para as instituições particulares. No entanto, a LDBEN não atendeu às expectativas dos movimentos dos educadores quanto a questão da formação docente.

Para Saviani (2006, p. 9):

Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os Institutos Superiores de Educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração. A essas características não ficaram imunes as novas diretrizes curriculares do Curso de Pedagogia homologadas em maio deste ano de 2006.

Essa alternativa parece demonstrar a autorização para a adoção de um currículo de formação de professores simplificado, o que além de permitir uma dissociação entre teoria e prática, formaria professores sem acesso aos conhecimentos e saberes da modernidade, ou seja, sem domínio dos conhecimentos básicos estabelecidos nas Diretrizes e Parâmetros curriculares para a formação de professores, pois como explica Lorençon (2005), a LDB 9394/96 possibilitou um aumento no número de ISEs, mas não atendeu a dimensão pública da sociedade.

Ainda com relação a formação de professores, Lorençon (2005) coloca que, apesar desta ao ser realizada pelos Institutos Superiores de Educação possibilitar o acesso de um número significativo de professores do ensino fundamental a um curso em nível superior, a qualidade ficou comprometida quando a formação de professores não se configurou na perspectiva dialética, ou seja, relação teoria e prática, se apresentou em uma prática sem teoria, de cunho instrumentalista. O resultado é que embora as instituições de ensino superior prometam um ensino de qualidade, fica o professor semi-formado, ou seja, com deficiências em sua própria formação.

Freitas (1999) também faz uma crítica aos cursos oferecidos pelos Institutos Superiores de Educação, destacando que estes deverão contemplar na formação de seus alunos, dentre outros itens: a ligação entre teoria e prática valorizando-se a atividade docente, e o aproveitamento da formação e de experiências anteriores, inclusive na prática profissional e, sobretudo, deveria focar na formação a atividade de pesquisa.

Ao não focar uma ação docente pautada no próprio “pensar” do professor, o que se propõe é uma instrumentalização com técnicas e conhecimentos que serão aplicados em sala de aula. A separação da pesquisa das áreas de formação, segundo Freitas (1999), leva a crer que o caráter dos cursos de formação de professores para a educação básica é limitado ao técnico e ao instrumental. Para Veiga (2002, p. 73) “a formação neste enfoque centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, reduzindo-se a uma formação pragmática, simplista e prescritiva”.

O aumento de vagas pelos ISEs não supriram as demandas na formação de professores para a educação de Jovens e Adultos e no entender de Menezes (2009), comprometeu a qualidade no ensino, pois atrelou a universidade ao Estado, o que resultou em perda de autonomia. A falta de valorização da pesquisa, na ótica deste autor, contribuiu para separar o ensino da pesquisa. Para Menezes (2009, p. 62):

Mesmo que tenham ocorrido mudanças no que se refere ao acesso, a formação de nível superior ainda não é uma possibilidade para todos e nas instituições públicas, que, historicamente possuem os cursos de melhor qualidade, o crescimento da oferta de vagas é pequeno em relação à demanda. Por outro lado, essas instituições são localizadas nas capitais ou cidades com grandes contingentes populacionais e assim, mais uma vez acabam por excluir os professores que vivem e trabalham no campo.

Os artigos 5º e 6º da Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena, reforça o enfoque nas competências necessárias a serem desenvolvidas pelos futuros professores. Para as políticas públicas educacionais o eixo norteador é o utilitarismo, o uso prático, voltado para atender as necessidades do mercado. Ao utilizar esse discurso, o que se valoriza são os conhecimentos práticos e o entendimento de que a teoria está a serviço desta prática, por isso, os conhecimentos precisam ser úteis. Com fins mercadológicos o que se promove é a formação dos professores de forma mais ágil, entretanto menos adequada.

Desta forma, segundo o MEC (BRASIL, 2008), ao relacionar esta realidade das políticas públicas educacionais com a dos cursos de formação de professores conclui que a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos enfrenta ainda o desafio de superar um quadro de políticas públicas inadequadas. O MEC reconhece que “na formação inicial em nível superior, uma grande lacuna existe nas licenciaturas quanto ao reconhecimento da EJA como *locus* de formação específica” (BRASIL, 2008, p. 7).

Para enfrentar esta realidade faz-se necessário, segundo Duarte (2006) a implementação de uma política de formação de professores que além da formação inicial invista na formação continuada com padrão de referencia nacional de qualidade, valorizando os profissionais da educação e com foco no equilíbrio entre o conhecimento teórico e prático (competência técnica) e com compromisso político. Aspectos que permitirão aos professores:

Ajudar os alunos a se expressarem bem, a se comunicarem de diversas formas, a desenvolverem o gosto pelo estudo, a dominarem o saber escolar; ajuda-los na formação de sua personalidade social, na organização enquanto coletividade; ensinar os alunos como aprender; como acatar novos problemas e como adquirir novos conhecimentos ; proporcionar-lhes o saber e o saber fazer críticos como pré-condições para sua participação em outras instancias da vida social, inclusive para a melhoria de sua condição de vida (LIBÂNEO, 2005, p. 69).

A formação do Professor da EJA

Quando destaca os aspectos históricos e teóricos da formação de professores para o exercício da docência no Brasil, Saviani (2009) destaca a existência de dois modelos, um voltado aos conteúdos culturais-cognitivos que privilegia a formação está centrada na cultura geral e no domínio dos conteúdos específicos que o professor irá ministrar e, outro, didático-pedagógico, cuja preocupação é com efetivo preparo didático-pedagógico do professor.

A universidade, de acordo com Saviani (2009) efetivamente nunca se preocupou com a formação didático-pedagógica do professor, mas no caso dos cursos de Pedagogia essa formação foi predominante, ao contrário das demais licenciaturas onde sempre predominou o modelo de formação dos conteúdos culturais-cognitivos e isso porque “não deixa de estar presente também no *ethos* dos professores universitários brasileiros uma certa depreciação do aspecto pedagógico” (SAVIANI, 2009, p. 150).

Pachane e Pereira (2004) destacam três fatores que contribuem para que essa formação seja relegada para segundo plano. O primeiro está relacionado à constituição histórica da docência que é considerada uma atividade de menor importância, sendo as questões pedagógicas desvalorizadas. Dessa forma, está apto a ser professor o que domina o conteúdo e desenvolve aulas expositivas e/ou faz demonstrações práticas acerca do tema apresentado. Quem domina um conteúdo está pronto a ensiná-lo. O segundo fator trata das políticas de avaliação do trabalho docente e, um dos critérios mais valorizados está relacionado à produção acadêmica. Isso conduz a um desprestígio da atividade docente. E, como terceiro aspecto, à falta de estímulo legal, em âmbito nacional, para a formação pedagógica do professor, o que reforça a não se ofertar a mesma (PACHANE; PEREIRA, 2004).

A andragogia demanda uma forma diferente de ensinar, mas é interessante perceber que um paradoxo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 – LDB, em relação a essa questão é que as atividades previstas para professor não condizem com a formação para o exercício do magistério na EJA já que considera que ao concluir um curso de licenciatura estará apto à docência nessa modalidade de ensino, depositando nesses cursos de formação de professores a preparação para o exercício da docência em qualquer nível ou modalidade de ensino. Fator que faz com que os professores adotem práticas metodológicas e didáticas, idênticas as utilizadas para ensinar crianças, na docência da EJA.

Pachane e Pereira (2004, p. 2) advertem que a LDB 9394/96 consolida a “[...] crença de que para ser professor basta o conhecimento aprofundado de determinado conteúdo”. Assim, os cursos de formação para a docência tem se centrado no domínio do conteúdo que o professor irá ministrar “[...] seja ele prático (decorrente do exercício profissional) ou teórico-epistemológico (decorrente do exercício acadêmico)”.

Outro ponto a considerar é que muitos professores não se dedicam exclusivamente ao magistério e, mesmo os que o fazem, cumprem uma longa jornada em atividades de docência, não estando previstas em sua carga horária atividades de estudo, pesquisa e extensão.

De maneira geral, as mudanças promovidas na sociedade em relação à necessidade de qualificação profissional afetaram a educação superior de forma que novas demandas são lançadas aos professores, tais como salas de aula com um grande número de estudantes; diversidade cultural; heterogeneidade discente. Isso indica a necessidade de mudança na formação desse professor. Assim,

[...] as características necessárias aos professores universitários extrapolam – e muito – os limites do conhecimento aprofundado da matéria e a aquisição de habilidades necessárias à pesquisa, levando-nos a argumentar em favor da formação pedagógica do professor universitário (PACHANE; PEREIRA, 2004, p. 9-10).

Esta mudança leva à necessidade de uma formação em que se repense as competências básicas para realização da docência na EJA. Assim, tem-se um cenário em que o docente necessitará desenvolver saberes, conhecimentos, habilidades específicas, valores e atitudes. Afinal, todos os docentes necessitam desenvolver e construir saberes docentes para a especificidade do seu ofício. Essa construção dos saberes implica um processo de aprendizagem e formação. Desta forma, é preciso pensar que quanto mais formalizado for o saber mais necessário se faz a sua estruturação organizacional. Portanto, possibilitar aos professores perspectivas de análise para compreender melhor os contextos históricos, políticos, econômicos, sociais, culturais, educacionais e organizacionais nos quais a sua prática pedagógica se desenvolve é possibilitar uma mediação entre os significados dos saberes no contexto nos quais foram estruturados (SANTOS; VIANA, 2010).

Desse modo, ao analisar as questões que envolvem a produção de saberes necessários para o exercício da docência na EJA percebe-se a urgência da oferta desses, especialmente no ensino superior, espaço privilegiado e de relevância para garantir essa formação.

Tardif (2002) ressalta que os saberes docentes, construídos ao longo da carreira profissional levam o professor a aprender, progressivamente, a dominar o ambiente em que trabalha. Além disso, o

autor afirma que o saber docente é algo que surge da necessidade de se realizar algo, encontrando-se ligado à pessoa, sua identidade, experiência de vida e trajetória profissional. Portanto, entender a temática dos saberes docentes é fundamental para a pesquisa sobre a docência.

Acreditamos que a universidade tem, dentre outras, a função educacional e social de formar professores como profissionais reflexivos para a atuação crítica como mediadores da cultura, do conhecimento e da aprendizagem.

É imprescindível ao professor ultrapassar o status de simples executor para intelectual crítico. As abordagens de pesquisa educacional reconhecem o professor como sujeito de um saber e de um fazer, reforçando a necessidade de investigar os saberes de referência dos professores, suas próprias ações e pensamentos. Tardif (2002, p. 33), oferece significativa contribuição à problemática dos saberes docentes pontuando aspectos que podem inspirar a pesquisa sobre docência na EJA:

- Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada e também os saberes dele.
- Que o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais.
- Que embora os seus saberes ocupem uma posição estratégica entre os saberes sociais, o corpo docente é desvalorizado em relação aos saberes que possui e transmite.
- O status particular que os professores conferem aos saberes experienciais, já que, constituem, para eles, fundamentos da prática e da competência profissional.

Os saberes docentes permitem o enfrentamento de problemas do dia a dia em uma sala de aula. Ensinar pressupõe aprender a ensinar, ou seja, dominar os saberes que são essenciais para a prática docente. São esses saberes que servirão de base para o ensino, não se limitando exclusivamente a conteúdos dependentes de um conhecimento

especializado, mas que dizem respeito a diferentes objetos, questões e problemas que estão diretamente relacionados com o trabalho docente. Como relata Tardif (2002), o saber docente é plural, pois é o resultado das articulações dos diversos saberes que o professor articula na realização do seu trabalho docente.

Esclarece que aos saberes da formação profissional dos profissionais das ciências da educação “pode-se chamar de [...] conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)” (TARDIF, 2002, p. 36), ou seja, aqueles saberes que se originam da contribuição que as ciências humanas oferecem à educação, envolvendo concepções sobre a prática educativa, arcabouço ideológico, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas didáticas.

Os saberes disciplinares são “saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade” (TARDIF, 2002, p. 36). Estes são os difundidos e selecionados pela instituição universitária, correspondendo aos vários campos de conhecimento, que, por sua vez, correspondem aos saberes curriculares. Logo, representam aqueles saberes que a instituição escolar apresenta como os que devem ser ensinados, resultantes de um processo de seleção cultural ou de transposição didática. Sobre os saberes curriculares, o autor assim descreve:

Ao longo de suas carreiras, os professores devem também apropriar-se de saberes que podemos chamar de curriculares. Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes por ela definidos e selecionados como modelos de cultura erudita e de formação para a cultura erudita (TARDIF, 2002, p. 38).

Por sua vez os saberes experienciais são os constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão, que se fundem no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio e, por essa razão, são aqueles saberes que não provêm das instituições de formação ou dos currículos, pois representam

saberes práticos e simbolizam a cultura docente em ação. Em função disso, representam saberes que brotam da experiência e são por ela validados, incorporando-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber fazer e de saber ser. Por essa razão, segundo Tardif (2002), representam o núcleo vital do saber docente.

O autor preocupa-se, particularmente, com os saberes mobilizados e empregados pelos professores em seu cotidiano. Saberes esses que se originam, de uma maneira ou de outra, da própria prática docente e que servem para resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido às situações de trabalho com as quais convive diariamente (TARDIF, 2002, p. 39).

Portanto, são estes saberes que servirão de base para o ensino e cujos fundamentos, segundo o autor, são existenciais, sociais e pragmáticos. São existenciais na medida em que o docente elabora seu pensar a partir de sua história de vida, não somente intelectualmente, mas levando em consideração os aspectos emocionais, afetivos, pessoais e interpessoais. Por sua vez, os fundamentos do ensino são sociais por se originarem de fontes diversas e em tempos sociais distintos, como na infância, na escola, na universidade e na formação profissional e contínua, sendo legitimados e produzidos pelos grupos sociais. Por último, os fundamentos do ensino são pragmáticos por estarem profundamente ligados ao ofício e, da mesma forma, ao docente. São saberes de ordem prática e normativos, adequando-se às funções exercidas, aos problemas que surgem e aos objetivos educacionais (TARDIF, 2002).

Para Fernandez et al. (1999, p. 604), “o professor é a pessoa que exerce a profissão docente, sistematicamente e que tem como princípio a organização, sistematização e desenvolvimento do processo de ensino”. Destacamos a opinião de Coutinho (2001) quando ressalta a importância da formação de professores:

O momento de transição para o terceiro milênio, de crise paradigmática nas diversas áreas do conhecimento humano, requer mudanças de postura do professor-formador, bem como exige um repensar crítico sobre a educação do país.

Torna-se, portanto, urgente a construção de novos caminhos, novos projetos, emergentes das necessidades e interesses dos principais responsáveis pelo ato educativo, capaz de responder aos reclamos da sociedade que almeja a formação do cidadão para os desafios inerentes de um país em desenvolvimento. É preciso que o professor esteja imbuído de compromisso e responsabilidade, seja portador de competências e atitudes que o capacitem a ultrapassar obstáculos de toda ordem, principalmente os político-sócio-culturais, para a consecução de seu objetivo primeiro: a formação de profissionais para o exercício pleno de sua cidadania. É relevante uma pesquisa que priorize a análise daquilo que está sendo efetivamente consolidado como caminhos alternativos para o ensino superior, quanto à formação do professor-formador, tendo por premissa a importância dessa formação para os demais níveis de ensino. (COUTINHO, 2001, p. 2).

Tardif e Gauthier (1996, p. 11), fazem referência a pluridimensionalidade dos saberes necessários à prática do professor destacando que “o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados” e que para conseguir atingir os objetivos a que se propõe, o professor deverá utilizar os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência.

Veiga e Silva (2010, p. 29) destacam que aspectos que vão desde “a formação inicial e continuada até as condições de trabalho, salário, carreira e organização da Categoria”, devem focar a uma discussão política global que contemple a formação de professores, o que demonstra a necessidade dignificar o trabalho pedagógico e a carreira docente através da melhoria das condições de trabalho, estímulo a organização coletiva dos profissionais em entidades sindicais e científicas, pois “com essa preocupação caminharemos para ultrapassar o papel de professor como ‘instrumento de reprodução social, ‘tradutor do saber’, ‘tecnólogo do ensino’ e evitaremos a ‘extinção’ ou a ‘substituição’ da categoria” (VEIGA; SILVA, 2010, p. 30).

No dizer de Pereira, Pereira (2008), o professor competente deve apresentar três competências básicas para o desempenho de uma prática pedagógica significativa: as competências técnica, política e humana.

Como afirmam Veiga; Silva (2010), a formação humana do professor é fundamental, é necessário fortalecer o desenvolvimento de cooperação, solidariedade pela descoberta do outro, para consolidar um coletivo profissional autônomo e construtor de saberes e valores próprios. A autora segue mencionando que “a formação para o desenvolvimento humano do professor é emancipatória, e o processo formativo inspirado nesse princípio tem os objetivos voltados para a construção do sucesso escolar e inclusão, como princípio e compromisso social” (VEIGA; SILVA, 2010, p. 64).

No nosso entender a dimensão humana, assume grande importância na formação do professor, pois encontra-se diretamente relacionada com as dimensões técnica e política, uma vez que a dimensão afetiva, aspecto da competência humana, está presente no processo ensino-aprendizagem, impregnada nas ações de professores e alunos.

Para Freire (1999, p. 80) a formação técnica do professor diz respeito ao saber fazer, uma vez que “[...] como professor preciso me mover com clareza. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro do meu próprio desempenho”.

Entende-se assim que os professores precisam receber uma formação técnica que lhes permitam ir além do uso dos métodos e técnicas de ensino, mas que para além das questões técnicas adquiram conhecimentos e habilidades que os capacitem para auxiliarem seus alunos no desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva.

Competência que foi, historicamente, deixada de lado quando se pensou na educação de jovens e adultos, conforme destaca Moura (2003, p. 63), ao estudar a trajetória da EJA:

Nos cursos oferecidos pelas instituições formadoras, tanto em nível médio como superior, sentimos a necessidade de aprofundamentos teórico-práticos no que se refere à educação

de jovens e adultos, presentes na fragilidade da formação do professor, devido a não inclusão da EJA, nos currículos das instituições, como também a dificuldade de colocar em prática os princípios políticos e pedagógicos defendido pela LDB, por falta de subsídios que deveriam ter sido adquiridos na formação inicial desse professor.

Ramírez (1975, p. 9), por sua vez coloca que:

Até uns cinquenta anos atrás a educação de adultos era concebida como um meio para proporcionar-lhes a instrução que não havia recebido em criança, e por isso se limitava quase sempre a alfabetização.

Hoje, porém, com a convicção que se adquiriu da necessidade de uma educação permanente, e com os conhecimentos mais amplos sobre a psicologia das diferentes faixas etárias, existe a preocupação por encontrar uma metodologia adequada a cada uma delas, uma metodologia capaz de pôr ao alcance de cada pessoa os meios pedagógicos de que necessita para poder atualizar continuamente os seus conhecimentos, para aperfeiçoar sua competência profissional e conseguir o máximo de desenvolvimento de suas potencialidades intelectuais, afetivas e sociais em cada etapa.

Neste contexto ao se pensar na formação técnica do professor para atuar na EJA, deve-se levar em consideração a necessidade constante de capacitação. “Há de se lembrar que a preparação técnica, a ampliação do conhecimento e a atualização exigem um exercício frequente e diário por parte do educador e do sistema no qual ele está inserido” (RODRIGUES, 2003, p. 5).

Freire (1993) defendia uma alfabetização de jovens e adultos de forma conscientizadora, utilizando palavras geradoras que, antes de serem analisadas do ponto de vista gráfico e fonético, serviam para sugerir a reflexão sobre o contexto existencial dos jovens e adultos analfabetos, sobre as causas de seus problemas e sobre como vencer estes problemas. Orientava para que se levasse em consideração o momento histórico-cultural vivido pelo educando, para que ele adquirisse o domínio crítico do conteúdo estudado.

Seguindo o mesmo pensamento Saviani (1983) destacava a relação pedagógica alicerçada na concepção de um homem como “síntese de múltiplas determinações, vale dizer, o homem como conjunto das relações sociais”.

Assim, a formação técnica do professor para trabalhar na EJA deve visar capacitá-lo para a adoção de uma metodologia adequada, que priorize a dialogicidade da educação libertadora de Freire e capaz de proporcionar uma aprendizagem significativa e duradoura.

Dialogicidade que ocorrerá a partir da própria experiência dos atores do processo ensino-aprendizagem, ou seja, alunos e professores, e em função dos problemas existentes no contexto social.

A dinamicidade dos conteúdos na Educação de Jovens e Adultos é a aposta de Borcelli e Costa (2008, p. 3) quando apregoam que: “a eficácia da aprendizagem em sala de aula depende: (i) do conhecimento prévio do aluno; (ii) do material que se pretende ensinar ser potencialmente significativo para o aprendiz e; (iii) do indivíduo manifestar uma intenção de relacionar os novos conceitos com aquilo que ele conhece”.

Levando em consideração que os conteúdos representam um conjunto de conhecimentos organizados e distribuídos em torno de disciplinas curriculares que o professor utiliza para orientar o processo ensino-aprendizagem, entende-se que conteúdos e métodos devem apresentar mutua interdependência e retratando a experiência social dos alunos e devem ser transformados em instrumentos de ação através dos quais coloque-se em consonância teoria e prática, ou como bem expressa Vasquez (1977, p. 24), a prática pedagógica deve ser compreendida como “uma atividade teórico-prática, tendo um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático”.

Entende-se, a partir desta diretriz que a matriz capaz de formar o professor para a Educação de Jovens e Adultos será aquela que lhe proporcione formação técnica, humana e política compatível com uma prática docente crítica e transformadora na EJA (MOURA, 1999).

A competência técnica presume compreensão e conhecimento sobre métodos, processos, procedimentos e técnicas de organização do processo ensino-aprendizagem (FALCÃO FILHO, 2000). A competência política, por sua vez, envolve a capacidade do professor perceber a necessidade, causas e conseqüências da interdependência entre o contexto escola-sociedade. Entendimento que vai interferir no fazer do professor (PEREIRA; PEREIRA, 2008).

Essa formação humana, técnica e política podem se tornar realidade a partir da implementação nos cursos de licenciatura, do que se encontra determinado no Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9394/96, ou seja, que

a educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

A formação do professor e sua atualização profissional, o conhecimento da realidade vivida pelos alunos, das experiências vivenciadas por outros profissionais contribuem muito para o desenvolvimento da ação pedagógica. Nóvoa (2001, p. 1), lembra que:

Manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes são alguns dos principais desafios da profissão de educador. Concluir o Magistério ou a licenciatura é apenas uma das etapas do longo processo de capacitação que não pode ser interrompido enquanto houver jovens querendo aprender.

Para este autor, “o aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares; a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente” (NÓVOA, 2001, p. 1).

No Brasil nos últimos anos, especialmente após a aprovação da LDB houve um avanço na formação dos professores, principalmente no que diz respeito à oferta e incentivo a formação em nível superior, já que a Lei prevê prazo para que os professores estejam habilitados, para trabalhar no ensino fundamental.

Quanto à formação do professor, as Diretrizes Curriculares Nacionais de EJA colocam que:

[...] o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo.

Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000, p. 56).

Os referenciais de formação de professores (BRASIL, 2000, p. 36), listam algumas competências básicas essenciais e que todo professor deve desenvolver.

Competências que, implicam em fatores de ordem pessoal e profissional e que de acordo com o Conselho Nacional de Educação (2002) demanda “[...] capacidade pessoal de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico” e que, de acordo com Perrenoud (1999, p. 7) implica na capacidade da pessoa “agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”.

Competências que demandam não só no domínio da técnica, mas também o desenvolvimento de habilidades e atitudes, explícitos nos pilares da educação para o século XXI, ou seja, o aprender a aprender, aprender a ser e aprender a fazer.

Entende-se assim que, a formação de professores deve visar capacitá-lo para, além de dominar a leitura, escrita e os cálculos,

1. Sendo flexível a mudanças e aberto à atualização.
2. Conhecer a realidade econômica, cultural, política e social do país, através de leituras de jornais, revistas, bibliografias pertinentes.
3. Contribuir com o desenvolvimento e a avaliação do projeto educativo da escola, através da participação em reuniões de debates e reflexões, juntamente com outros professores, Supervisores e Orientadores Educacionais, Direção, pais e comunidade escolar.
4. Escolher didáticas que promovam a aprendizagem de todos os alunos, evitando qualquer tipo de exclusão e respeitando as particularidades de cada aluno, como sua religião ou origem étnica, dentre outras.
5. Orientar sua prática de acordo com as características da comunidade, avaliando e compreendendo o panorama social do país e do entorno da Escola, considerando a realidade dos alunos.
6. Compreender que seu trabalho não é um sacerdócio, mas uma aptidão, por isso é preciso assumir a profissão de forma responsável.
7. Utilizar diferentes estratégias de avaliação de aprendizagem, considerando os resultados como uma base para elaborar novas propostas pedagógicas, abolindo totalmente a avaliação apenas por provas ou instrumentos que sirvam para “medir” e “quantificar” de forma discriminatória (CORREIA, ESPÍNDOLA, PELLEGRINI, 2005, p. 29).

Mas para que possam desenvolver estas habilidades e competências, a ação não pode ser dissociada da formação, o que implica em mudanças nos cursos de formação de professores tanto no que diz respeito a organização curricular quanto na postura dos docentes formadores, para que se possa desenvolver nos alunos o conhecimento e habilidade para o trabalho em equipe, assim como a “capacidade de adaptar-se rapidamente à mudanças e às novas tecnologias, além da habilidade para resolver problemas e tomar decisões com rapidez e independência” (CANTO; PACHECO, 2008, p. 94).

De acordo com Libâneo (1996, p. 47), “o trabalho docente constitui o exercício profissional do professor e este é o seu primeiro compromisso com a sociedade”. Sua responsabilidade é preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho, nas associações de classe, na vida cultural e política.

A função do professor é ensinar. Processo que, na visão de Alves (1999) não se desenvolve em mão única, pois o ensino demanda aprendizagem. Aprendizagem que, segundo Depresbiteris (1999), deve, de acordo com a visão comportamentalista, resultar em mudança de comportamento, ou ainda quando se pensa na aprendizagem significativa, resultar na construção da capacidade de resolver problemas, na interação consigo mesmo e com o outro. Fator que explica a importância do professor na promoção de uma aprendizagem significativa, planejar, desenvolver suas aulas e avaliar o processo de ensino-aprendizagem, dirigindo as atividades de modo que os alunos desenvolvam suas capacidades físicas e intelectuais para enfrentar os desafios da vida nos aspectos sociais, culturais e econômicos (AUSUBEL, 1988).

Neste sentido, a formação docente necessária para a atualidade demanda um docente cujo perfil muda de especialista para mediador da aprendizagem, docente e aluno tornam-se parceiros e coparticipantes do mesmo processo.

No dizer de Veiga e Silva (2010), alguns enunciados conceituais merecem atenção ao discutirmos a formação docente: o primeiro ressalta a formação de professores como uma ação contínua e progressiva, que envolve várias instâncias e atribui uma valorização significativa a prática pedagógica e para a experiência, consideradas componentes constitutivos da formação. Ou seja, ao valorizar a prática como componente formador, em nenhum momento assume-se a visão dicotômica da relação teoria-prática.

O segundo indica que o processo de formação é contextualizado histórica e socialmente e, sem dúvida, constitui um ato político que por sua vez orienta os objetivos que sinalizam a opção epistemológica adotada. O terceiro enunciado trata a formação como um processo coletivo de construção docente, que torna-se mais produtiva se e quando partilhada.

Acreditamos ser necessário reconhecer e compreender a importância da formação humana, técnica e política do docente para atuar em qualquer nível ou modalidade de ensino e que, segundo Shön (1992), diz respeito a sua prática pedagógica: se está sendo atrelado ou não às mudanças ocorridas nas últimas décadas, e qual a contribuição dessa formação para que trabalho do mesmo seja reconhecido. Assim, apoiado pelas exigências de reformulação de métodos, procedimentos e saberes, os novos tempos exigem uma reestruturação da formação do professor para atuar na EJA. Essa nova estruturação demanda formação humana, técnica e política capaz de propiciar-lhe domínio das inovações e atualização contínua de conhecimentos e práticas pedagógicas para que, além de estimulador e orientador da aprendizagem e da busca de conhecimentos pelos alunos, assuma o importante papel de instigador à reflexão e busca de respostas aos questionamentos que o mundo globalizado lança todos os dias através de decisões que afetam as pessoas a nível social e econômico, em sua vida pessoal e profissional, individual e grupal.

Referências

ALVES, Rubem. *Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação*. São Paulo: Loyola, 1999.

AUSUBEL, D. P. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1988.

BEISIEGEL, C. R. *Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos*. São Paulo: Ática, 1982.

BERNADIM, M. L. *Da escolaridade tardia à educação necessária: estudo das contradições na EJA em Guarapuava-PR*. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1647/1/MD_PROEJA_2012_IV_16.pdf>. Acesso em: 12 maio 2016.

BORCELLI, A. F.; COSTA, S. S. C. Animação interativa: um material potencialmente significativo para a aprendizagem de conceitos em física. Encontro de Pesquisa em Ensino de Física, 11., 2008, Curitiba. *Anais...* Curitiba, 2008.

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei n. 5.692 de 1971*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 11 jul. 2011.

_____. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei n. 9.394 de 1996*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm#art92>. Acesso em: 11 jul. 2011.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares para a educação de jovens e adultos*: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Documento Base Nacional – Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:7DDAPStfOEMJ:portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase>. Acesso em: 22 jul. 2011.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 1988.

_____. *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*. Hamburgo, julho de 1997. Brasília, DF: MEC, 1998.

CANTO, Cleunisse Rauen De Luca; PACHECO, Juliano Anderson. Formando competência pela conexão interdisciplinar e transdisciplinar por meio de projetos integradores no SENAI/SC. *E-Tech: Atualidades Tecnológicas para Competitividade Industrial*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 87-98, 1º sem. 2008.

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO (CNE). Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 de dezembro de 2002.

CORREIA, Mariana, ESPÍNDOLA, Karen e PELLEGRINI, Ieda. *Alternativas didáticas atuais na EJA/EAD consciência de mundo*. Disponível em: <www.senacead.com.br/anais/encontro08/leda_1220979360.pdf>. Postado em 2005. Acesso em: 15.10.2016

COUTINHO, Regina Teles. A prática pedagógica do professor-formador: desafios e perspectivas de mudanças. In: 24 Reunião da ANPED, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2001. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/24/P0896101862597.doc>. Acesso em: 19 jun. 2015.

DEPRESBITERIS, Léa. *Concepções atuais de educação profissional*. Brasília: Editora Senai, 1999.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: questões face às políticas públicas recentes. *Em Aberto*. Brasília, v. 11, n. 56, p. 22-30, out./dez. 1994.

DUARTE, Newton. *O ensino de Matemática na educação de adultos*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FALCÃO FILHO, José Leão Marinho. Escola: ambiente, estruturas variáveis e competências. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 28, 2000.

FERNANDEZ, Celso Curráset al. *Dicionário de psicologia e educação*. Santiago: Xunta de Galicia, 1999.

FRANCO, R. A. S. R; SILVA, M. A. *Formação docente para o PROEJA*. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema6/TerxaTema6Artigo4.pdf>. Postado em 2010. Acesso em: 19 ago. 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 1999.

_____. *Pedagogia da indignação, cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e a formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, 1999.

FRIGOTTO, Maria Ciavatta Gaudêncio. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 1, n. 1, p. 45-60, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/05.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2016.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. *Educação de jovens e adultos: teoria, prática, propostas*. São Paulo: Cortez, 2006.

GATTI, Bernardete A. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Coordenado por Bernardete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. Brasília: UNESCO, 2009.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: ANPEd, n. 14, maio/ago. 2000.

INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo Escolar 2000*. Brasília, 2000.

_____. *Resumo Técnico – Censo Escolar 2010*. Brasília, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LORENÇON, G. D. *A dialética na pedagogia libertadora de Paulo Freire*. São Paulo: Ática, 2005.

MACHADO, Maria Margarida. *A trajetória da EJA na década de 90: políticas públicas sendo substituídas por “solidariedade”*. Postado em 1998. Disponível em: <http://forumeja.org.br/gt18/files/MACHADO.pdf_2_0.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2016.

MENEZES, A. P. S. *O uso do software Windows Movie Maker como recurso facilitador no processo ensino aprendizagem no ensino de ciências na Amazônia*. 2009. Disponível em: <http://www.senep.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terra_terra1/TexaTerraPoster1.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2016.

MOURA, M. da G. C. *Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica*. Curitiba: Educarte, 2003.

MOURA, Tânia Maria de. *A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vigotsky*. São Paulo: Pioneira, 1999.

NASCIMENTO, João Maria Pereira do. *A prática do planejamento de ensino na Educação de Jovens e Adultos*. Postado em 2010. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/4911>>. Acesso em: 19 out. 2017.

NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2001.

OLIVEIRA, I. B.(Org.). *Educação de jovens e adultos*.Petrópolis: DP et alii, 2009.

_____; PAIVA J. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. (Coleção O sentido da escola).

PACHANE, Graziela Giusti; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 33/4, 10 jul. 2004. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/674Giusti107.PDF>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Loyola, 1983.

PEREIRA, Rosilene de Oliveira; PEREIRA, Regina Coeli Barbosa. *Gestão do conhecimento e democracia – a competência do professor*. Disponível em: <<http://www.ecsbdefesa.com.br/defesa/fts/GCDGP.pdf>>. Postado em 2008. Acesso em: 22 jul. 2011.

PERRENOUD, Philippe (Org.). *Formando professores profissionais*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAMIREZ, M. d. S. G. *Métodos de educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1975.

RODRIGUES, Neidson. *Da mistificação da escola a escola necessária*. São Paulo: Cortez, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1999.

RUMMERT, Sonia Maria. Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 175-208, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.uff.br/ejatrabalhadores/artigos/educacao-jovens-adultos-trabalhadores-brasil-atual.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

SANTOS, Arlete Ramos; VIANA, Dimir. Educação de Jovens e Adultos: uma análise das políticas públicas (1998 a 2008). In: SOARES, Leôncio. (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 275. (Coleção Estudos em EJA).

SAVIANI, Dermeval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. *RBP AE*, v. 29, n. 2, p. 207-221, maio/ago. 2013.

_____. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção Memória da Educação).

_____. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2009.

_____. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1983.

SCHEIBEL, Maria Fani; LEHENBAUER, Silvana (Org.). *Reflexões sobre a educação de jovens e adultos – EJA*. Porto Alegre: Pallotti, 2006.

SCORTEGAGNA, Paola A.; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: uma análise histórico-crítica. *Revista Eletrônica de Ciências da Educação*, Campo Largo, v. 5, n. 2, nov. 2006.

SHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992. p. 77-91.

SOARES, Leôncio. A educação de jovens e adultos – momentos históricos atuais. *Revista Presença Pedagógica*, v. 2, n. 42, set./out. 1996.

_____. *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, n. 4, Porto Alegre, 1991.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. *Anais...*. Fortaleza: UFCE, 1996.

VASQUEZ, Adolfo Sanches. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 2002.

_____; SILVA, E. F. da (Org.). *A escola mudou*. Que mude a formação de professores. Campinas: Papirus, 2010.

Capítulo 2

Gênero como categoria útil para análise do contexto educacional

*Ailse de Cássia Quadros
Núbia Regina Moreira*

Introdução

É de se considerar, inicialmente, que a violência de gênero, mais especificamente contra a mulher, se manifesta nas mais variadas formas (violência física, psicológica, sexual, patrimonial, violência simbólica, entre outras). Este capítulo aborda com exclusividade a violência simbólica. Essa escolha, todavia, não implica que essa modalidade seja considerada como única, mais realista ou, ainda, como a que predomina sobre as demais. Justifica-se pelo fato de ser reconhecida como uma abordagem teórica de análise ao fenômeno abordado, uma vez que, por ser legitimada culturalmente, essa modalidade encontra-se na base de todas as formas de violência.

Assim, corroborando com Bourdieu (1999, p. 47), não se pretende “ênfatizar a violência simbólica é minimizar o papel da violência física. [...] O que não é, obviamente, o caso”. No entanto, também não pretende colocar aquela como sem efeito reais, pois embora não utilize de força física, as “marcas” da violência simbólica são reais.

Diante dessas considerações, é preciso refletir em que medida a escola reproduz e até mesmo contribui para essa violência simbólica nas suas dependências, no currículo e no seu fazer pedagógico. Nessa perspectiva, é importante buscar entender como as relações de gênero se estabelecem e qual o seu papel nas relações de poder dentro das estruturas sociais. Para tanto, é necessário compreender os conceitos de campos e *habitus* de Bourdieu (1999), visto que esse autor os conecta diretamente à relação de poder e, conseqüentemente, à violência simbólica.

Do feminismo ao gênero como marcador social

“Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição” (Art. 5º, inc. I); “Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos pelo homem e pela mulher” (Art. 226, §5º) (BRASIL, 1988). Esses trechos, retirados da nova Constituição brasileira, a chamada Constituição Cidadã, demarcam um novo tempo em que homens e mulheres, em termos formais, passam a gozar das mesmas oportunidades, direito e deveres em todas as esferas da vida social. Apesar de, muitas vezes, o direito à igualdade existir apenas nos documentos legais, esse é considerado como um direito conseguido a duras penas, com muita luta, e que teve início bem antes da promulgação da nova Constituição. Essa luta, travada ao longo da história da mulher, teve mais ênfase com o movimento feminista, que remota do século XIX. A chamada “primeira onda” do movimento feminista no Brasil surgiu logo após a Proclamação da República. Com esse protesto, lutava-se para que o direito ao voto também fosse estendido às mulheres (LOURO, 1997).

No que concerne a esse primeiro momento, vale lembrar que, embora o feminismo considerasse como bandeira o direito da mulher ao voto, outras reivindicações também fizeram parte desse movimento, como é o caso da luta pelo direito à educação da mulher. Apesar de sua nomenclatura singular, o feminismo representou várias lutas, vários ideais.

É claro que a luta pelo direito ao voto agregou muitas outras reivindicações como, por exemplo, *o direito à educação*, as condições dignas de trabalho, ao exercício da docência e, nesse sentido, deve-se ressaltar que a história em geral, se refere a um movimento feminista no singular, mas que já é possível visualizar, desde ali, uma multiplicidade de vertentes políticas que fazem do feminismo um movimento heterogêneo e plural (MEYER, 2013, p. 14, grifo da autora).

A segunda onda desse movimento surgiu no Brasil em um momento de repressão política, no qual todas as declarações públicas eram vistas como perigosas e contrárias ao governo militar instaurado. Conforme Louro (1997), a “segunda onda” do movimento feminista buscava explicações para as desigualdades sociais, políticas, econômicas e jurídicas entre homens e mulheres, que levaram à consequente invisibilidade da mulher como sujeito social e ativo.

Consoante Scott (1996), o termo gênero adveio dessa realidade com o propósito de opor-se ao determinismo biológico relacionado às diferenças estabelecidas entre homens e mulheres, trazendo essa discussão para o campo sociológico. A partir desse movimento ou simultâneo a esse, surgiu a necessidade de uma maior teorização sobre a história da mulher, visto que era preciso resgatar sua participação na historiografia, evidenciando a sua subjugação em uma sociedade patriarcal. No entanto, mesmo que reconhecida por muitos estudiosos como relevante, a tarefa de “discutir e construir uma História, uma literatura, ou uma Psicologia da mulher” (LOURO, 1997, p. 18) ficou a cargo dos movimentos feministas.

As mulheres têm uma história separada da dos homens, portanto deixemos as feministas fazer a história das mulheres, que não nos concerne necessariamente ou a história das mulheres trata do sexo e da família e deveria ser feita separadamente da história política e econômica (SCOTT, 1996, p. 5).

Essa tarefa, ainda que árdua, foi desempenhada com muita paixão pelas militantes que utilizavam, segundo Louro (1997), relatos,

cartas, diários, registros pessoais e tantas outras formas que, ao fim, demonstravam o envolvimento dessas pesquisadoras. Essa maneira de fazer científico acabou por desacreditar os trabalhos desenvolvidos, pois estes não seguiam os preceitos impostos pelas ciências, que pregavam o distanciamento do objeto como ponto necessário à cientificidade.

Nessa busca por “explicações” da invisibilidade da mulher, foram várias as linhas teóricas que tentavam, na época, explicar as desigualdades de direitos entre homens e mulheres. Alguns dos estudiosos (as) baseavam-se em explicações marxistas; outros (as), na psicanálise, e tantos outros (as) optaram por criar teorizações diversas das existentes a fim de explicar essa subordinação que marca a história das mulheres.

Além dessas teorias, havia aquelas que acreditavam na impossibilidade de ancorar tais análises em quadros teóricos montados sobre uma lógica androcêntrica, buscando, assim, produzir explicações e teorias propriamente feministas, como a “teoria do patriarcado”¹ (MEYER, 2013), originando o “feminismo radical” (LOURO, 1997, p. 20).

Segundo Saffioti (2009), foram grandes as contribuições das feministas radicais para esses estudos ao utilizar esse novo ou ampliado conceito sobre o patriarcalismo. Tais estudos tornaram-se uma verdadeira denúncia da dominação masculina sobre a feminina, que não se restringia apenas à esfera familiar, mas era reproduzida em todos os seguimentos da sociedade.

Louro (1997), respaldada por Bourdieu (1999), aponta que outros estudos relacionavam a questão biológica como sendo o cerne de todas as diferenças existentes entre homens e mulheres. Nessa perspectiva, salienta-se que a diferença entre homem e mulher tinha aspecto objetivo, no qual os órgãos sexuais era o foco.

A definição social dos órgãos sexuais, longe de ser um simples registro de propriedades naturais, diretamente expostas à

¹ O patriarcalismo pode ser definido como uma estrutura sobre a qual se assentam todas as sociedades contemporâneas. É caracterizado por uma autoridade imposta institucionalmente, do homem sobre mulheres e filhos no ambiente familiar, permeando toda a organização da sociedade, da produção e do consumo, da política, à legislação e à cultura. Nesse sentido, o patriarcado funda a estrutura da sociedade e recebe reforço institucional, nesse contexto, relacionamentos interpessoais e personalidade são marcados pela dominação e violência.

percepção, é produto de uma construção efetuada à custa de uma série de escolhas orientadas, ou melhor, através da acentuação de certas diferenças, ou do obscurecimento de certas semelhanças (BOURDIEU, 1999, p. 23).

Partindo dessa teoria, Bourdieu (1999) faz uma comparação entre os corpos, tomando por base os seus frontais e posteriores. Dessa forma, ele assevera que, se comparado ao lado posterior do homem e da mulher, o que se percebe é a semelhança. Porém, se comparados os seus frontais, a diferença percebida está nos órgãos sexuais, uma vez que o sexo masculino possui o falo (pênis) e o sexo feminino o falo invertido (vagina), essa diferença anatômica, segundo Bourdieu (1999, p. 23), referindo-se a escritos de um cirurgião da Idade Média, obedece às mesmas oposições como “positivo, negativo, o direito e o avesso”, que a partir da concepção de centralidade do masculino naturaliza as diferenças socialmente manifestadas entre os gêneros, em que a mulher é submissa até mesmo no ato sexual em função da sua genitália.

Nessa análise diferencial entre falo e falo invertido, Bourdieu (1999) sintetiza a relação sexual de um casal para explicar as diferenças estabelecidas a partir do biológico. De acordo com seus achados, a mulher no ato sexual quase sempre estará pronta ou apta a satisfazer o seu parceiro, pois devido à anatomia do seu órgão sexual, esse ato não depende da sua libido ou do seu desejo. Por outro lado, para realizar o ato com a mulher, o homem depende de sua ereção, ou seja, de sua vontade, o que mostra a sua dominação sobre a mulher. Segundo a visão de Saffioti (2009), essa “soma de dominação com exploração” é uma forma de opressão que se perpetua ainda hoje, mesmo após os avanços sociais das mulheres.

Retomando Bourdieu (1999), o entendimento é de que a dominação masculina, alicerçada em esquemas de oposição que organizam toda a vida em sociedade e que se estabelece por meio da divisão sexual (masculino/feminino), é utilizada de forma a naturalizar as diferenças e, ao mesmo tempo, contribuir para a sua perpetuação. Dessa forma, o corpo biológico e suas diferenças são utilizados nas

construções arbitrárias impostas culturalmente, o que implica variadas inferências e tomadas de decisões.

Seguindo a mesma linha de pensamento de Bourdieu e Passeron (2013), Louro (1997) afirma que as diferenças anatômicas não podem ser utilizadas para justificar uma subordinação histórica. A estudiosa reitera que outros movimentos mais revolucionários, ou progressistas, de cunho marxista, buscaram, na divisão social do trabalho, explicações para a subordinação feminina, instaurando, assim, uma análise economicista.

Para Meyer (2013), essas explicações, pautadas na divisão social do trabalho, nas questões religiosas e tantas outras invocadas como sendo a verdadeira essência da subordinação feminina, acabaram por impedir que outras “dimensões implicadas na subordinação feminina” fossem colocadas em pauta, como “as relações de poder que permeavam a vida privada e as relações afetivas e, ainda, a configuração da maternidade e do cuidar de crianças como ‘destino natural da mulher’” (MEYER, 2013, p. 16).

Nessa lógica, Meyer (2013) afiança que a chamada segunda onda do movimento feminista não consistiu em um movimento de denúncia, antes de tudo, foi um movimento que se caracterizou pela busca de “investimento mais consistente em produção de conhecimento, com o desenvolvimento sistemático de estudos e pesquisas” (MEYER, 2013, p. 14) que tivessem como objetivo primeiro compreender e explicar a subordinação social e a invisibilidade política à qual as mulheres tinham sido submetidas durante toda a sua história.

Percebe-se que, embora muitas fossem as teorias aplicadas para explicar a invisibilidade feminina e o seu aprisionamento ao mundo doméstico, todas buscam uma causa central para essa opressão, entendendo que esse é o caminho para a “emancipação da mulher”. É nessa busca que surge o termo gênero que, antes de tudo, visa “rejeitar um determinismo biológico implícito no uso dos termos como sexo ou diferença sexual”. Com esse termo, segundo Scott (1996, p. 72), os estudos passam a ser dimensionados nas relações sociais entre homens e mulheres.

Destaca-se que o conceito de gênero, utilizado neste capítulo, corrobora o pensamento de Louro (1997), visto que essa autora o considera como construção social e histórica dos sexos. Nessa ótica, não se pode aceitar que a explicação da subordinação feminina e as diferenças entre homens e mulheres sejam definidas apenas pela biologia. É preciso compreender que as características sexuais não são suficientes para explicar e justificar as diferenças, no entanto, a valorização dessas características pode, sim, definir o que é feminino ou masculino. Contudo, continua a estudiosa, não significa negar a sexualidade dos sujeitos envolvidos, o que se pretende é recolocar as discussões para o campo social, pois é nele que as relações se constroem e, conseqüentemente, se constroem os gêneros masculino e feminino. Dessa forma, os estudos de gênero devem voltar-se não somente para a construção do feminino, mas também do masculino por entender que esse estudo é relacional e social.

No que diz respeito à construção do gênero masculino e feminino, Scott (1996) diz que o estudo das lutas das mulheres por um espaço de discussão e mais participação nas esferas de decisões deve iniciar-se com a compreensão da existência de duas categorias (masculino e feminino) que se complementam em suas diferenças. A estudiosa reitera que negar a influência de uma sobre a outra afeta profundamente o entendimento da dinâmica social.

Este uso insiste na ideia de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado dentro e por esse mundo. Esse uso rejeita a validade interpretativa da ideia das esferas separadas e defende que estudar as mulheres de forma separada perpetua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tem muito pouco ou nada a ver com o outro sexo (SCOTT, 1996, p. 7).

Compartilhando do entendimento de Scott, Louro (1997) afirma que o conceito de gênero passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos, visto que as pessoas são singulares não somente

nas suas características pessoais e individuais, mas, principalmente, na percepção do outro e de si mesmo (SANTOS, 2010). Contudo, esclarece Louro (1997, p. 31), citando Derrida, não é tarefa fácil desconstruir a “polaridade rígida de gênero”, “uma vez que o pensamento moderno foi e é marcado pelas dicotomias presença/ausência, teoria/prática, ciência/ideologia, etc.”, em que a “dicotomia marca, também, a superioridade do primeiro elemento sobre o outro”. Sobre o conceito de gênero, implica ainda entender que esse não é estático, sofrendo mutações, considerando o momento histórico, os arranjos sociais, a sociedade retratada e os grupos contidos no estudo.

Dessa forma, o processo de “fabricação” do sujeito não se relaciona apenas “entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem” (LOURO, 1997, p. 23). Segundo Louro (1997), esse processo é sutil, muitas vezes, imperceptível e naturalizado pela sua prática rotineira, tão impregnada na vida social, que até mesmo as mulheres alimentam essa dominação e a reproduzem, muitas vezes, na educação dos filhos. Dessa forma, a família como primeiro espaço de socialização e formadora de personalidades naturaliza em seus integrantes as desigualdades entre homens e mulheres.

Para Louro (1997), essa naturalidade deve ser vista com desconfiança, pois, nesse espaço, a naturalização faz com que a dominação seja vista como algo inato e, portanto, legítimo a que a mulher deve se submeter e, por vezes, propagar até mesmo em tarefas pequenas do seu cotidiano.

As mulheres como categoria social não têm, contudo, um projeto de dominação-exploração dos homens. E isto faz uma gigantesca diferença. Com relação a crianças e a adolescentes, também as mulheres podem desempenhar, por delegação, a função patriarcal. Efetivamente, isto ocorre com frequência. No processo de edipianização das gerações mais jovens, mães, professoras, babás, para mencionar apenas alguns destes agentes, exercem a função do patriarca (SAFFIOTTI, 2001, p. 116).

Sendo assim, entende-se que a violência de gênero não ocorre apenas em uma direção, embora as mulheres não tenham como princípio a dominação e exploração do homem, isso poderá ocorrer. Neste capítulo, será analisada a violência de gênero em relação à mulher.

Também é importante ressaltar que, conquanto o foco de pesquisa no presente trabalho seja a categoria gênero, Santos (2010) chama a atenção para o fato de que não se pode pensar a vida social de forma desarticulada por categorias, mas sempre lembrando que a sociedade é organizada por “critérios de diferenciação, não só de gênero, mas também de raça, classe, origem regional, idade entre outros” (SANTOS, 2010, p. 8). Isso leva a entender que as interações sociais de gênero com outras formas de diferenciação levam a outras desigualdades, que podem ser entre homens e mulheres ou entre esses e seus pares. Meyer (2013) corrobora essa ideia ao enfatizar que a construção dos corpos e sujeitos femininos e masculinos são articulações entre esses e os critérios já mencionados por Santos (2010). Reforça-se que esse capítulo aborda especificamente a categoria gênero.

Gênero como categoria de análise das relações sociais atrelado ao campo educacional

Segundo Bourdieu e Passeron (2013), a violência simbólica no campo da educação “é exercida pela instituição escolar e seus agentes que, em geral, ignoram que contribuem para legitimá-la socialmente”, e sua “ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”. Em outras palavras, a ação pedagógica reproduz a força dominante, contribuindo para a submissão dos dominados (BOURDIEU; PASSERON, 2013, p. 22).

Essa ação pedagógica que a princípio, segundo Bourdieu e Passeron (2013, p. 4) demanda de um ato de comunicação que exige uma igualdade na interação entre os seus interlocutores, torna-se uma ação voltada para a inculcação e imposição de uma cultura arbitrária, que “prolonga os determinismos sociais ditados pela classe de origem, assim como os de gênero”, estabelecida em uma relação de poder também arbitrária.

A inculcação (ato de sugerir significações deduzidas de um princípio universal lógico ou biológico) e a imposição (poder arbitrário de impor um arbítrio cultural) são conceitos presentes na ação pedagógica e que não pertencem ao conceito de comunicação, pois esta pressupõe uma relação de igualdade entre os interlocutores que não se encontra presente na relação pedagógica (BOURDIEU; PASSERON, 2013, p. 6).

A escola, segundo esses autores, utilizando o “abuso de autoridade” impõe a cultura das classes dominantes, legitimando-a pela mediação dos sistemas simbólicos, como a linguagem, as regras escolares, a religião, entre outros. Nessa dinâmica, aqueles que já se encontram em posição privilegiada continuam a ser beneficiados pela ação pedagógica. Colocando dessa forma, as diferenças são concebidas como sendo relativas “apenas ao conhecimento, inteligência, competência, estilo, ou simplesmente de cultura” (BOURDIEU; PASSERON, 2013, p. 41), negando o seu caráter impositivo estabelecido pela relação de poder, na qual os que dominam (homem) impõem sua cultura àqueles que são dominados (mulher), sem que essas percebam que estão sendo dominadas e em alguns momentos reproduzem e contribuem para a perpetuação dessa dominação.

Para melhor desenvolver a teoria da dominação masculina, Bourdieu (1999) trabalha com outros dois conceitos, *habitus* e campo. Antes de passar à explicação desses, é necessário esclarecer que, para o estudioso, é primordial a consciência da interdependência desses dois conceitos para o entendimento de sua relação com a violência simbólica e a dominação masculina.

O “campo” para Bourdieu (1999) é o espaço social onde as relações se estabelecem com suas lutas, conflitos, regras de organização e de hierarquia social. Sendo assim, a sociedade é dividida em campos que, apesar de terem suas características particulares, relacionam-se em um contexto social mais amplo.

O campo, no seu conjunto, define-se como um sistema de desvio de níveis diferentes e nada, nem nas instituições ou nos

agentes, nem nos *actos* ou nos discursos que eles produzem, têm sentido senão relacionalmente, por meio do jogo das oposições e das distinções (BOURDIEU; PASSERON, 2013, p. 179).

Bourdieu (1999) reitera que as posições ocupadas nessas relações são determinadas pelo capital que esse agente detém: capital cultural, social, econômico e simbólico. As relações são estabelecidas dentro de um campo onde nem sempre seus agentes possuem os mesmos recursos e competência, o que acarreta a relação de dominante e dominado. A ideia de campo auxilia a percepção de como a sociedade é heterogênea e tem suas individualidades e, portanto, diferencia-se nas especificidades de cada espaço (campo), fazendo entender as razões pelas quais as relações de poder organizacional são distintas.

Por sua vez, o *habitus*, para Bourdieu (1983, p. 65), é um sistema de “disposições duráveis e transponíveis” que permitem ao indivíduo transitar em uma estrutura social determinada, o que implica dizer que é geracional e tende à manutenção da organização social em determinado campo.

Nota-se, pelas noções conceituais elencadas por Bourdieu e Passeron (2013) sobre *campus* e *habitus*, como fundamentos para a teoria da violência simbólica, que esses são elementos, fronteiros entre si, que, às vezes, se complementam, outras vezes, interagem num movimento circular. Partindo dessas noções, pode-se interpretar que a violência simbólica é uma internalização de *habitus* que se torna natural para quem domina e quem é dominado e se torna um elemento fundamental para a manutenção das posições ocupadas dentro de determinado campo.

Esse entendimento, transportado para a realidade educacional, caracteriza-se como um sistema de ensino que se desenvolve para a formação dos seus educandos, um trabalho pedagógico dominante, a ser aplicado a estudantes que aceitam com passividade essa condição, o que caracteriza o ato educativo como sendo um ato de violência simbólica.

Em trabalho desenvolvido por Michels (2012), em que o objetivo central foi compreender a violência simbólica no contexto pedagógico dos cursos técnicos, o autor compartilha das ideias de Bourdieu ao relacionar a sua experiência durante a pesquisa.

[...] os ambientes de aprendizagem são espaços sociais que compõem um campo, onde ocorrem conflitos e lutas pela legitimação das representações sociais, dos capitais culturais e simbólicos ligados à área do curso. Verificou-se que a herança cultural familiar e o capital cultural global da família influenciam no sucesso escolar dos alunos. Além disso, percebeu-se que as Instituições de Ensino Técnico (re)produzem a violência simbólica, isto é, conseguem impor seu arbitrário cultural como algo neutro e universal, de forma dissimulada, reforçando, com isso, seu poder de imposição. Embora se saiba que todas as ações pedagógicas estão carregadas de capital cultural, foram identificadas algumas atitudes e encaminhamentos dos professores que podem reduzir os efeitos da violência simbólica, tais como: a valorização do conhecimento do aluno, a problematização, o reconhecimento das diferenças culturais, o desocultamento da arbitrariedade da cultura e da autoridade por parte dos professores (MICHELS, 2012, p. 9).

Conforme relata Michels (2012), é possível a mudança de postura das pessoas envolvidas no fazer educacional, sendo que essa superação se dá a partir da pesquisa, ou seja, do conhecimento e conscientização da existência de uma violência simbólica que, para muitos, não existe, visto que se torna legítima e necessária por meio do *habitus*.

Violência simbólica de gênero e as relações de poder

Ao falar em violência simbólica, deve-se centrar primeiramente no poder simbólico, que assim como a violência simbólica, segundo Bourdieu (1999), é quase imperceptível devido a sua não atuação física ou mesmo a impossibilidade de sua materialização. Embora através desse seja possível emanar outros poderes e privilégios, é um poder que se esconde nas entrelinhas e nas relações sociais de maneira tão naturalizado

que o sujeito submetido a esse poder não o percebe como alvo e até mesmo torna-se cúmplice “daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 2003, p. 8).

Para Bourdieu (2003), o poder simbólico configura-se como aquele que, embora não utilize de sua materialização, permeia todas as relações sociais e utiliza os sistemas simbólicos, a língua, a arte, a religião, para sua propagação e manutenção. Esses sistemas são os responsáveis por estabelecer uma homogeneidade que, obedecendo a uma ordem gnoseológica, é capaz de ditar as regras necessárias ao funcionamento da ordem social. No entanto, conforme afirma Bourdieu (2003), antes mesmo do seu papel nas inter-relações sociais, os símbolos são produzidos pela e para servir a classe dominante.

É assim que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a domesticação dos dominados (BOURDIEU, 2003, p. 11).

Dessa forma, analisar as relações de poder, tendo como foco a questão de gênero, faz-se pertinente, pois essa é uma das primeiras formas para significar e distribuir o poder. Nessa ótica, a distribuição de poder tem como base primeira o gênero: o masculino é classificado como forte e poderoso, ao passo que, de forma culturalmente cultivada, o feminino é classificado como o mais frágil, de menor poder, o que, segundo essa lógica, implica que este deve ser submisso e ficar sob a proteção e do masculino.

A respeito do poder, Louro (1997) diz que esse sempre foi o foco dos estudos feministas, que viam nas relações de poder a dominação do homem sobre a mulher. Segundo ela:

Os estudos feministas estiveram sempre centralmente preocupados com as relações de poder. [...] esses estudos

procuraram demonstrar as formas de silenciamento, submissão e opressão das mulheres. A exposição dessas situações parece ter sido indispensável para que se visibilizasse aquelas que, historicamente e linguisticamente, haviam sido negadas ou secundarizadas (LOURO, 1997, p. 37).

Sobre essa dominação do masculino sobre o feminino, Bourdieu (1999, p. 45) a classifica como uma das primeiras violências simbólicas, pois a mesma se estabelece sem a utilização de força física, mas de maneira “legítima e dissimulada, com a interiorização da cultura dominante”.

Nesse jogo, o ser dominado assimila os valores dos dominantes, não percebendo que são as maiores vítimas da dominação e, portanto, não contesta a ordem natural das coisas, que vão sendo disseminadas e reproduzidas em todas as esferas sociais, como na cultura, na educação, política, economia, trabalho e religião.

A educação e a igualdade de gênero: o contexto da coeducação

Para muitos, no Brasil, a coeducação é uma realidade, uma vez que se trata de uma educação em que meninos e meninas ocupam um mesmo ambiente na sua escolarização. Posto isso, pode-se dizer que esse modelo domina a grande maioria das escolas públicas e privadas do Brasil.

Frisa-se que, apesar de hoje ser uma prática dominante, esse modelo educacional, em que meninos e meninas ocupam o mesmo ambiente escolar, somente se estabeleceu no século XX, após grande pressão dos órgãos responsáveis pela educação no país e, até mesmo, pelas mudanças sociais protagonizadas pelas mulheres e para as mulheres. Até o século XIX, a influência religiosa era muito forte na educação, defendendo que esta deveria ocorrer de forma diferenciada e em ambientes distintos para homens e mulheres. Oliveira (2015) destaca o posicionamento da igreja no tocante à coeducação ou à educação mista.

De modo semelhante, errôneo e pernicioso à educação cristã é o chamado método da co-educação, baseado também para muitos no naturalismo negador do pecado original, e ainda

para todos os defensores deste método, sobre uma deplorável confusão de ideias que confunde a legítima convivência humana com a promiscuidade e igualdade niveladora. O Criador ordenou e dispôs a convivência perfeita dos dois sexos somente na unidade do matrimônio e gradualmente distinta na família e na sociedade. Além disso, não há na própria natureza, que os faz diversos no organismo, nas inclinações e nas aptidões, nenhum argumento donde se deduza que possa ou deva haver promiscuidade, e muito menos igualdade na formação dos dois sexos (OLIVEIRA, 2015, p. 2).

Percebe-se que, segundo a igreja, homens e mulheres são distintos em seu sentido biológico e, portanto, os seus direitos também são distintos. Nessa lógica, a sua formação, seguindo a “ordem natural das coisas”, deveria ser distinta, dado que, conforme esse entendimento, homens e mulheres desempenham funções distintas na sociedade.

Assim, durante grande parte da história educacional do Brasil, as mulheres tiveram acesso restrito ou nulo à educação. No Período Colonial, somente algumas mulheres privilegiadas recebiam em casa instrução por meio de preceptoras que as ensinavam a ler, escrever e, principalmente, a desempenhar seu papel de direito na sociedade, que seria o de boa esposa, dona de casa e mãe. Posteriormente, na Era Pombalina, as mulheres começaram a frequentar as escolas públicas, no entanto poderiam frequentar apenas escolas destinadas às mulheres.

Por volta de 1870, a implantação de escolas mistas, no interior das províncias, possibilitou às mulheres um maior acesso ao ensino. Apesar de muitas delas terem funcionado em condições precárias, essas instituições representaram um grande avanço para a educação das mulheres. Além disso, essas escolas possibilitaram o ingresso das mulheres no magistério, pois a legislação exigia que essas escolas fossem regidas por mulheres, o que também poderia diminuir o estranhamento das meninas, não habituadas ao contato masculino nas escolas.

[...] a ser instaladas no Brasil a partir de 1870. Mais ou menos a partir desta data, apareceram nas províncias as escolas públicas mistas. As professoras recebiam autorização para lecionar aos

meninos até uma determinada idade, geralmente entre 12 a 14 anos. (Os homens não conseguiram esta permissão). Isto abriu um novo campo para o magistério feminino: o ensino masculino/misto (OLIVEIRA, 2015, p. 7).

O Manifesto dos Pioneiros de Educação Nova, difundido em 1932, foi, por assim dizer, um marco na consolidação da coeducação no Brasil. A partir desse documento, o quadro educacional vigente foi analisado como parte de um contexto social vinculado a fatores políticos, econômicos e culturais, além disso, nele continha a defesa da educação pública integral, laica, gratuita, obrigatória, com a existência da coeducação dos sexos e a implementação da hierarquia das instituições educacionais.

Voltando ao ponto inicial, onde se declara que a coeducação no Brasil é uma realidade, utilizando-se dos estudos desenvolvidos por Auad (2003), essa declaração pode ser contestada, pois, segundo a estudiosa, no Brasil, na sua quase totalidade, tem-se, na verdade, escolas mistas onde meninas e meninos convivem no mesmo ambiente educacional, mas não há equidade de conhecimento e reconhecimento, que é a base dos termos propostos por essa concepção:

Apesar de serem termos utilizados como sinônimos, “escola mista” e “co-educação” não o são. Ainda que a escola não seja a única instância de socialização, a maneira pela qual a “mistura” entre meninos e meninas se impõe na realidade escolar, sem reflexão pedagógica, continua a pesar previamente sobre o modo como a escola administra as relações entre os sexos que estão em jogo cotidianamente. Pode revelar-se estéril a coexistência entre os sexos se não houver uma reflexão pedagógica a esse respeito, uma vez que está em vigor um contexto de separação ainda largamente dominante no que diz respeito aos gêneros masculino e feminino (AUAD, 2003, p. 138).

Acentua-se que, na escola mista, diferente das reflexões propostas pela coeducação, têm-se somente as mesmas condições de acesso de meninas e meninos à educação formal e, embora seja um meio ou

condição para a existência da coeducação, não se pode dizer que toda escola de educação mista pratique os preceitos determinados pela coeducação.

Toma-se como exemplo dessa não “reflexão pedagógica” por parte das escolas que dizem ter uma coeducação, as separações feitas nas filas, nas salas, nas atividades físicas, quando meninos e meninas são separados por características próprias do sexo.

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela incumbiu de separar os sujeitos [...]. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (LOURO, 1997, p. 57).

Segundo Auad (2003), essas práticas naturalizam, dentro do espaço escolar, as diferenças e desigualdades que permeiam os demais campos das relações sociais. Nesse sentido, percebe-se, por exemplo, essa naturalização na disponibilidade de maiores espaços, na quadra, destinados aos meninos. Assim, mascara-se essa realidade apresentando uma série de justificativas: as atividades desenvolvidas pelos meninos exigem mais espaço; os meninos, considerados mais “espertos” por natureza, tornam-se inquietos; as meninas são mais comportadas e aplicadas, pois, diferentemente dos meninos, necessitam de mais esforço para o aprendizado. Mediante o exposto, a questão é: Até que ponto as relações de gênero são de fato natural ou são naturalizadas pela manutenção e repetição de privilégios dentro da sociedade?

[...] se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda a sociedade onde se proclama ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios (BOURDIEU, 2007, p. 53).

Daniela Auad (2006) afirma, ainda, que essas distinções entre meninos e meninas são uma constante nas escolas, pois, mesmo considerando que a convivência nas escolas mistas seja uma realidade, as escolas não praticam o que a autora denomina de coeducação, “refiro-me a um modo de gerenciar as relações de gênero na escola de maneira a questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e sobre o masculino”. Segundo a autora, é preciso questionar o que aparentemente é harmonioso dentro das escolas de educação mista, buscando desenvolver “medidas explicitamente guiadas em que o objeto seja o fim da desigualdade de gênero”, alcançando, assim, uma educação democrática e emancipadora (AUAD, 2006, p. 56).

A co-educação, assim como a educação para a democracia, só existirá com uma educação adequada e sistematicamente voltada para a sua existência e manutenção. Figura, nesse aspecto, o enorme valor das práticas pedagógicas (educadoras) para levar a bom termo tal ideal. [...] É possível concluir, parafraseando a máxima feminista, que não há educação para a democracia sem co-educação. Ainda que seja uma ideia prático-regulativa, apenas a sua busca pode tornar a escola uma instituição mais comprometida com o término das desigualdades (AUAD, 2003, p. 138).

Dessa forma, a escola nega a natureza feminina, pois faz compreender que o feminino é construído historicamente, pois mulheres não “nascem mulheres” prontas para representarem os papéis sociais que são historicamente postos, elas são educadas, “adestradas” para a representação desses papéis.

Como se vê, são várias as diferenças entre a educação mista e a coeducação, sendo esta o caminho para que a escola, por meio da educação, promova a igualdade de gênero para que homens e mulheres tenham os mesmos direitos, deveres e oportunidades, dentro do preceito de que todos são diferentes, mas entendendo que essas diferenças não devem e não podem ser utilizadas para promover a submissão de um em relação ao outro. Nessa perspectiva, a escola cultiva nos futuros adultos

o respeito mútuo, podendo assim contribuir para uma sociedade mais justa, solidária e livre de preconceitos.

Currículo, educação e gênero

Ao pensar em currículo, depara-se com a ideia de conhecimento organizado a ser transmitido pelas escolas, no entanto, as concepções recentes de currículo escolar alertam para o entendimento de que ele não é somente um documento impresso das instituições, mas sim um documento que marca um momento histórico, suas relações e pensamentos, portanto a sua neutralidade é negada (CALDAS; VAZ, 2016). Considerando a educação como um sistema complexo e ecossistêmico, dinâmico, político e que se apoia em contextos concretos, são feitas a seguir reflexões sobre currículos partindo de ideias desenvolvidas por Apple.

Segundo Gandin (2011), as ideias desenvolvidas por Apple (2006) são ainda mais relevantes se for considerado o momento da sua enunciação. De acordo com o estudioso, elas advêm de um contexto no qual as discussões relacionadas ao currículo não consideravam as questões sociais e preocupavam-se apenas em entender qual seria a melhor forma de “transmitir o conhecimento” (GANDIN, 2011, p. 30).

O discurso educacional, mais especificamente no campo do currículo, estava basicamente centrado em responder a pergunta “como?”, ou seja, qual a melhor forma de “transmitir conhecimentos” ou de criar comportamentos de ajustamento aos grupos sociais. Michael Apple, então propõe que a educação e o currículo deveriam propor outras perguntas: “o que?” e “para quem?” Estas novas perguntas, que não tratam o conhecimento e as práticas escolares como dadas, mas como uma realidade a ser criticamente examinada, representam uma ruptura com uma concepção dominante de currículo, vigente naquele momento histórico (GANDIN, 2011, p. 17).

Conforme Gandin (2011), por meio da pedagogia crítica de Apple, o currículo é inserido em um contexto relacional com “a atividade social,

na qual a educação é integrante, como um processo em que determinados grupos e classes são beneficiados [...]” (CALDAS; VAZ, 2016, p. 154). Sobre essa análise relacional que permeia todas as estruturas sociais, Bourdieu (1999) afirma que o estudo dessa análise é de suma importância para que se possa dar sentido aos atos, discursos e posições dos agentes dentro do espaço social (campo) que ocupam, pois essas ações e reações somente fazem sentido dentro de um contexto relacional com suas lutas, conflitos, regras de organização e de hierarquia social.

Assim, de acordo com a teoria desenvolvida por Apple, o mais importante não é saber como transmitir o conhecimento, utilizando o que ele chama de hegemonia, mas sim saber qual e por que este em detrimento daquele. Ainda sobre o conceito de hegemonia, Apple (2006) define esta como

[...] não à acumulação de significados que estão a um nível abstrato em algum lugar “da parte superior dos nossos cérebros”. Ao contrário, refere-se a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados, valores e ações que são vividos. Precisa ser entendida em um nível diferente do que o da “mera opinião” ou da manipulação (APPLE, 2006, p. 39).

De acordo com esse trecho, um discurso torna-se “hegemônico quando ancorado no senso comum, de modo que seja a única forma de ver e viver o mundo social” (GANDIN, 2011, p. 19). Dessa forma, segundo Gandin (2011, p. 18), embora Apple (2006) considere os estudos das relações econômicas como primordial para entender às estruturas sociais, este não atribui a elas exclusividade sobre as determinações culturais, estando estas ligadas também ao senso comum. Da mesma forma, consoante Gandin (2011), Apple, em sua teoria, rejeita o conceito que atribui à ideologia uma singularidade que diz respeito unicamente à classe dominante. Para este, sujeito não é apenas um objeto da sociedade, um mero expectador, o que o torna responsável pelas mediações que permeiam a dominação ideológica. Logo, o senso comum, estabelecido nas relações sociais, que, para Apple (2006), são as representações das

raças e gêneros dominantes sobre suas visões de mundo como natural, também é responsável pela ideologia dominante.

Por meio dos conceitos (ideologia, hegemonia, senso comum, cultura), utilizados por Apple para análise do currículo, segundo Melonio (2012), é possível questionar se as escolas apenas distribuem ou se ao mesmo tempo produzem conhecimentos. Duas teorias propõem-se a explicar esse problema: a primeira “afirma que as escolas são agentes importantes de crescimento econômico e de mobilidade. As escolas maximizam a distribuição do conhecimento técnico e administrativo entre a população” (APPLE, 1989, p. 59). Enquanto na teoria da alocação,

as escolas não estão aí para estimular a mobilidade generalizada. Ao invés disso, elas atuam basicamente como mecanismos de classificação. [...] Dentro da divisão hierárquica do trabalho e transmitem as disposições, normas e valores (através do currículo oculto) necessários aos trabalhadores para sua participação eficaz no seu lugar respectivo na escala ocupacional (APPLE, 1989, p. 59).

Nesse raciocínio, Apple (2006) apresenta as relações de poder como expressas e legitimadas numa tentativa de apregoar o que interessa à classe, ao gênero ou à raça dominante. Esse processo dá-se no currículo escrito ou nas concepções e atitudes que caracterizam o currículo oculto.

Eugênio (2006) destaca que, para Apple, o espaço do currículo precisa ser definido como um campo complexo e dinâmico, mediado por relações de poder, de classe, raça, gênero, sendo necessário compreender o papel do currículo na reprodução social e cultural, na legitimação do conhecimento e sua responsabilidade na reprodução de desigualdades sociais, de gênero e de raça. De acordo com o autor, a partir do fim dos anos 1980, Apple preocupou-se em analisar as relações de gênero e raça no processo de reprodução cultural e social, considerando que distintos espaços da vida social são formados por dinâmicas de classe social, gênero e raça. “Em toda sociedade há uma

história de lutas em torno do conhecimento oficial e estas lutas estão invariavelmente atreladas a opressões e conflitos de classe, gênero e raça” (EUGÊNIO, 2006, p. 56).

Para Melonio (2012, p. 108), a classe que detém o poder econômico também possui o poder de elaborar as ideias que perpassam a realidade social. A classe dominante exerce, ainda, o seu poder por meio das instituições sociais e cria para si duas instituições poderosas: o Estado e o Direito. “Além da dominação institucional por meio do Estado e do Direito a classe dominante precisa ampliar essa espoliação em um âmbito em que essa forma de domínio seja mais sutil ainda: na escola”. O autor destaca que, na perspectiva de Apple (1989), as escolas e o currículo escolar constituem-se instrumentos eficientes para o exercício do poder econômico, dominação e controle social. “As escolas, portanto, são também agentes no processo de criação e recriação de uma cultura dominante eficaz. Elas ensinam normas, valores, disposições e uma cultura, que contribuem para a hegemonia ideológica de grupos dominantes” (APPLE, 1989, p. 58). No entanto, não funciona apenas como um sistema de reprodução, as escolas e o currículo também podem ser instrumentos para a resistência, como um sistema de produção e distribuição de conhecimentos e ideologias.

Considerações finais

Bourdieu em seus vários escritos questiona a neutralidade com que a escola é caracterizada. Nesse raciocínio, o sistema pedagógico utilizando-se da dissimulação da violência simbólica reproduz e perpetua as diferenças entre homens e mulheres. Portanto, faz-se necessário refletir sobre o papel social da escola que, embora seja vista, por muitos, como sendo uma instância de transformação e democratização social, torna-se uma reprodutora e produtora das diferenças sociais existentes, impostas pela classe dominante e legitimada pela “ordem natural das coisas”. Nessa perspectiva, embora, segundo Apple o sujeito não seja um mero expectador social, o currículo escolar deve ser pensado como um campo

complexo e dinâmico e que o mesmo é mediado por relações de poder, de classe, raça e gênero, tendo assim responsabilidade na reprodução de desigualdades sociais, de gênero e de raça.

Referências

- APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- AUAD, Daniela. Educação para a democracia e co-educação: apontamento a partir da categoria gênero. *Revista USP*, São Paulo, n. 56, p. 136-143, dez./fev. 2002-2003.
- _____. *Educar meninas e meninos: reflexões de gênero na escola*. São Paulo: Contexto, 2006.
- BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.
- _____. *A dominação masculina*. Tradução de Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- _____. *O poder simbólico*. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- _____. *Questões de sociologia*. Org. Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983
- _____; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BRASIL. Assembleia Constituinte. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 05 de outubro de 1988.
- CALDAS, Luiz Américo Menezes; VAZ, Marta Rosani Taras. Michael Apple: as contribuições para a análise de políticas de currículo. *Espaço do Currículo*, v. 9, n. 1, p. 149-157, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/rec.2016.v9i1.149157/15337>>. Acesso em: 21 dez. 2016.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. Michael Apple e o campo do currículo. In: COLOQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO, 6., 2006, Vitória da Conquista. *Anais...* Vitória da Conquista, 27-29 nov. 2006. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/1772/1611>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

GANDIN, Luiz Armando. Michael Apple: a educação sob a ótica da análise relacional. In: REGO, T. C. (Org.). *Currículo e política educacional*. Vozes: São Paulo, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MELONIO, Danielton Campos. Educação, poder e currículo: uma análise da relação entre escola, currículo e dominação a partir de Michael Apple. *Pesquisa em Foco: Educação e Filosofia*, ano 5, v. 5, n. 5, mar. 2012. Disponível em: <<http://www.educacaoefilosofia.uema.br/imagens/8.5.pdf>>. Acesso em: nov. 2016.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 11-29.

MICHELS, Lucas Boeira. *Violência simbólica no ensino técnico: um estudo de caso no IFSC Campus Araranguá*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Criciúma, 2012. Disponível em: <http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/000053/00005320.definitiva_DISSERTA%C3%87%C3%83O_Viol%C3%Aancia%20simb%C3%B3lica%20ensino%20TC3%A9cnico_Um%20estudo%20de%20caso%20no%20IF-SC%20Campus%20Ararangu%C3%A1.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2016.

OLIVEIRA, Plínio Correa de (Org.). Papas contra a educação laica, neutra, mista (aos dois sexos juntos), sem filosofia crista e com professores e alunos a-católicos. In: _____. *O Príncipe dos Cruzados. Revista Catolicismo*, edições anos 50-60, 2015. Disponível em: <<http://www.oprincipedoscruzados.com.br/2015/12/papas-contra-educacao-laicanutra.html>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. *Ontogênese e filogênese do gênero: ordem patriarcal de gênero e a violência masculina contra mulheres*. São Paulo: FLASCO-Brasil, 2009. (Série Estudos e Ensaaios).

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil para a análise histórica*. Recife: SOS Corpo, 1996.

SANTOS, Juliana Anacleto dos. *Desigualdade social e o conceito de gênero*. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2010. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/05/artigo-3a7.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

Capítulo 3

Ensino de português para surdos: objetos e sujeitos múltiplos na com(posição) de uma pesquisa

*Lucienne Veloso Brito
Ester Maria de Figueiredo Souza*

Introdução

Este capítulo é desdobramento da pesquisa de mestrado intitulada *O Livro didático digital de língua portuguesa/Libras: uma análise sob a noção de responsividade bakhtiniana*, integrante da linha de pesquisa Currículo e práticas pedagógicas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Em 2013 nos deparamos com o Livro Didático de Português (LDP), com um anexo em formato de mídia digital (DVD) dirigido ao público de estudantes surdos do ensino fundamental da rede pública. Esse encontro nos provocou empreender a análise do material, primeiro sob o enfoque de que esse poderia se revelar como uma tecnologia assistiva, deslocando-se de sua mera compreensão como um recurso didático. Assim, nos embrenhamos nesse espaço a fim de pesquisar como o LDP se ajusta como suporte metodológico também para o trabalho com o aluno surdo.

Devido às peculiaridades comunicacionais trazidas pelos surdos, percebe-se que esses tem a necessidade de materiais adaptados para facilitar a sua interação com o mundo que o cerca, contribuindo para o desenvolvimento de capacidades e habilidades que seriam impossíveis se não forem auxiliados por uma Tecnologia Assistiva (TA), que se adapte para complementar a sua necessidade de comunicação.

Muito se discute sobre a pertinência e qualidade do material didático produzido para o uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como suporte para o ensino de português como segunda língua (L2) para o estudante surdo. A elaboração de metodologias diferenciadas para esse cenário complexo de aprendizagem está a provocar inúmeras pesquisas. Contudo, os resultados de pesquisas ainda são escassos e de difícil acesso para professor. O presente capítulo, como recorte de trabalho concluído, expõe resultados de pesquisa sobre o uso “kit”¹ livro didático de português/libras, por uma professora surda e alunos surdos em uma sala de recursos multifuncional, como espaço de atendimento especializado para apropriação da língua portuguesa como segunda língua e narra as possibilidade de interlocução para considerar o LDP/Libras sob a perspectiva de uma TA ou como objeto cultural (LDP) que mobiliza conhecimentos sobre a língua portuguesa.

Portanto, mesmo ao apresentar resultados da pesquisa concluída, este capítulo, também, assenta os dois enfoques desse objeto para o ensino de língua portuguesa para alunos surdos.

O livro didático compõe o catálogo da Editora Moderna, Coleção Pitangüá, denominado por nós como Kit Didático de Língua Portuguesa/Libras, pois esse foi aprovado para o ensino de Língua Portuguesa para o aluno surdo, uma vez que possui vídeos de intérpretes de Libras que sinalizam o conteúdo do livro.

Assumimos que o livro didático, assim como o Kit Didático de Português/Libras, é um objeto cultural, com uma unidade discursiva, baseando-se em Bunzen (2005, p. 37) que o entende “como um produto

¹ Denominamos “kit” o conjunto de recursos didáticos composto pelo livro de língua portuguesa selecionado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), acompanhado de um DVD com janela em libras que orienta a exploração de questões do livro.

sócio histórico e cultural em que atuam vários agentes (autores, editores, revisores, leitores críticos, professores, etc.), com certas relações sociais entre si, na produção e seleção de enunciados concretos com determinadas finalidades”. Percebe-se que ao criar esse produto várias vozes se fazem presente, o tempo, o espaço, o público (ano escolar), também interferem nesta construção.

Um breve contexto da educação de surdos

A democratização do acesso à educação brasileira é uma questão que vem tomando corpo nas agendas governamentais que apontam para compromissos políticos relacionados ao ensino público das pessoas com necessidades específicas (PNE), segundo a Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, “O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino” (BRASIL, 1996). Por meio dessa e de outras políticas, muitos cidadãos passam a ter acesso à educação. Essa democratização também traz muitos desafios do ponto de vista pedagógico, entre esses, encontra-se a escolarização dos estudantes surdos.

Botelho (2002, p. 16) argumenta que a inclusão do surdo nas escolas junto com alunos ouvintes precisa de um olhar diferenciado, pois neste espaço “não existe uma mesma língua, compartilhada, circulando na sala de aula e na escola, condição indispensável para que os surdos tornem-se letrados”. Quadros (2003) complementa dizendo que há proposições que vão além das questões linguísticas, dizem respeito também a questão sobre o tipo de interação social, cultural, política e educacional que se mostram como um grande problema no processo educacional do aluno surdo, onde metodologias de ensino priorizam o ensino da língua oral, onde não se reconhecem as representações da cultura e identidade surda e a importância dos papéis desempenhados pelos surdos.

Percebe-se que muitas leis foram criadas na intenção de incluir as pessoas com deficiência e os surdos nas escolas. Ao analisar os documentos, leis, decretos, recomendações, declarações, entre outros, alguns acontecimentos que marcaram a história da Educação Especial podem ser observados, tais como: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990); a Declaração de Salamanca (1994); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN (1996); o documento *Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola* (BRASIL, 2000); mais especificamente a Lei 10.436 (2002) e o Decreto 5626 (2005), que oficializam e dão providências a respeito da Língua Brasileira de Sinais e do atendimento aos alunos Surdos; inclusive o direito de se ter uma educação bilíngue (libras/português), entre outros. Tais acontecimentos tiveram o intuito de garantir a educação das Pessoas com Necessidades Específicas (PNE) e dos surdos e, embora os surdos tenham direito a educação inclusiva, aquela que é oferecida igualmente nas escolas de ensino comum, com atendimento diferenciado de acordo com a necessidade que o aluno apresenta, muitas práticas escolares resultam na exclusão por não considerarem a sua língua como uma necessidade específica exigida pelos sujeitos em sua escolarização.

De recursos e tecnologias para potencializar o ensino na sala de recursos multifuncional com sujeitos surdos

Sacristán (2000, p. 160) ressalta que a inovação das práticas de materiais curriculares, se bem aproveitada, pode estabelecer estratégias de melhora do currículo e de renovação da prática. Isso “é uma via de eficácia reconhecida para elevar a qualidade de ensino, daí a necessidade de considerá-la numa política de renovação pedagógica”. Devem-se considerar diferentes modos de aprender e ensinar, que extrapolem o ensino tradicional considerado como excludente e seletivo, ajustado a uma única forma de ensino. Assegurar recursos e estratégias alternativos para atender às especificidades educacionais dos alunos que necessitam de um atendimento diferenciado dos demais. Assim, as TAs surgem com

o intuito de facilitar a vida da pessoa com deficiência e dos Surdos e favorecer uma melhor condição de adaptação ao meio, tanto na sociedade como na escola, sendo uma estratégia para auxiliar e garantir uma melhora na qualidade de vida e de ensino aprendizagem.

Considerando as tecnologias assistivas como um meio de diminuir limitações funcionais, motoras e sensoriais do aluno com deficiência, no que se refere a materiais pedagógicos adaptados para as situações educacionais, esta pesquisa servirá como mote inicial para se pensar no uso do livro didático como uma Tecnologia Assistiva para o trabalho com o aluno Surdo.

De acordo com Ramos (2013), o Kit Didático de Língua Portuguesa/Libras (Livro Didático de Língua Portuguesa – LDP) e o CD-ROM em Libras Projeto Pitangá, da Editora Moderna, coleção Arara Azul, este material foi criado e desenvolvido a partir de outras experiências de tradução de textos de português para Libras, como o Livro Didático Digital em Libras, destinado exclusivamente para o ensino dos Surdos. O LDP que nos propomos analisar é destinado tanto aos alunos Surdos como também aos ouvintes. O material conta com 20 volumes da Coleção Pitangá, editados em papel pela Editora Moderna, abrangendo as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências. O que o diferencia dos demais Livros Didáticos (LD) é o CD-ROM que o acompanha, onde todo o livro é traduzido por intérpretes de Libras. Ramos (2013) acrescenta ainda que esta edição é inédita no mundo, pois nenhum outro país produziu e lançou gratuitamente materiais didáticos bilíngues (libras/língua portuguesa) para seus alunos surdos como este distribuído pelo MEC/FNDE.

Mesmo compreendendo que a língua de sinais é a primeira língua (L1) do surdo e a língua portuguesa (na modalidade escrita) é a segunda língua (L2), Vemos que “a criança surda é colocada em contato com a escrita do português para ser alfabetizada seguindo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas com as crianças falantes do português” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 23). Entende-se que o ensino da

língua portuguesa para o aluno Surdo não pode se dar da mesma forma como se ensina a alunos ouvintes; pois a LP se trata de uma língua oral no qual o surdo só entrará em contato visual com a mesma, então esta deverá seguir os critérios de ensino de uma L2 diferenciada para esse público que não escuta.

Mesmo com a compreensão que a língua portuguesa é a segunda língua para o Surdo e das muitas pesquisas que apontam para que essa seja ensinada como tal, não há o conhecimento, até o momento, de outros Kits como esse, que se propõe ao ensino da L2 de forma diferenciada.

Do contexto de análise

Muito se discute sobre a função e o uso do livro didático como suporte para as aulas, principalmente para as aulas de Língua Portuguesa. Pretendemos neste trabalho ir um pouco mais além, pois aqui propomos discutir o livro didático (LD), a partir do viés da atitude responsiva de Bakhtin (2003, 1997), não apenas como um suporte didático metodológico, mas se esse revela como uma Tecnologia Assistiva de apoio ao ensino de estudantes surdos. Para isso utilizaremos especificamente como objeto de estudo o Kit Didático de Língua Portuguesa/Libras (Livro Didático de Língua Portuguesa – LDP) e o CD-ROM em Libras Projeto Pitangua, da Editora Moderna, coleção Arara Azul, para ensinar a LP para alunos surdos das séries iniciais do ensino fundamental, pois essa coleção foi totalmente adaptada com vídeos de interpretes da língua de sinais que traduzem todas as sentenças escritas em português para a Libras, assim perceberemos como o aluno surdo responde aos enunciados demonstrados em LS. “A língua de sinais também apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do português” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 24) uma vez que através da LS o surdo consegue compreender a LP e responder de forma satisfatória os enunciados.

Os dados para análise foram reunidos a partir da observação de vinte e seis aulas, essas foram filmadas e transcritas com base em Felipe (2007), denominado de Sistema de notação em palavras, pois,

precisávamos de algumas normas já padronizadas, visto que teríamos que traduzir as falas da língua de sinais que é uma língua espacial, visual e tridimensional para a língua Portuguesa escrita, sem perder as especificidades da Libras.

Para representar os itens lexicais da Língua Portuguesa usamos as palavras escritas em letras maiúsculas, por exemplo o enunciado **PEGUE SEU LIVRO**, no processo de interação, foi todo sinalizado.

Quando os sujeitos dessa pesquisa empregaram a datilologia (alfabeto manual), que é usado na língua de sinais para substantivos próprios e outras palavras que os sinais são desconhecidos pelos falantes do discurso, utilizamos letras maiúsculas separadas por hífen. Exemplo: **L-U-C-I-E-N-N-E / A-P-E-L-I-D-O**

Por vezes alguns sinais foram utilizados como um empréstimo da língua portuguesa, principalmente quando a professora introduzia um novo sinal para os alunos, nesses momentos usamos palavras escritas com letras maiúsculas separadas pelo símbolo ^. Exemplo: **NOME ^ PEQUENO** (apelido).

Outra característica da Libras é que a mesma não tem desinência de gênero (feminino e masculino), então sempre quando as falas não especificarem gêneros utilizaremos o sinal @ para transcreve-las. Exemplo: **ALUN@** (aluna ou aluno); **MENIN@** (menina ou menino).

Convencionamos também o uso dos parênteses () que serviram para diferenciar o que é fala, dos comentários e observações feitos pela pesquisadora e as reticências ... quando as falas foram entrecortadas por outra, também convencionamos as reticências entre parênteses (...) para os turnos suprimidos no momento de análise dos dados.

Depois de transcritas, as aulas foram organizadas em episódios de análise. A sistematização dos dados em episódios nos ajudou a compreender a questão da responsividade presente no discurso estabelecido em sala. O olhar direcionado a esses dados, sob o conceito de responsividade pregado por Bakhtin, onde analisamos como o professor utiliza o enunciado em Libras para que o aluno compreenda e responda satisfatoriamente ao que lhe é ensinado.

No conjunto de instrumentos e procedimentos, também mobilizamos a entrevista semiestruturada, o diário de bordo e o caderno de atividades dos alunos. Contudo, para este texto, detalharemos a análise de um dos episódios. Assim os resultados da observação rotineira e do debruçar sobre a teoria resultaram nas reflexões de que o Kit/Libras LDP foi utilizado pela professora como recurso pedagógico, o que se depreende da exploração dos episódios por nós, catalogados. Talvez, isso seja decorrente da ausência de componentes da cultura surda no Kit Livro didático em análise e a relevância do papel do professor para explorar esse gênero no enquadre de favorecer a aprendizagem da língua portuguesa para aluno surdo.

O Livro em (re)análise

Para essa análise foi escolhido de forma aleatória o volume 2 da coleção destinado ao segundo ano do ensino fundamental. Como todas as unidades do Livro seguem uma mesma organização estrutural e apresentam de forma geral atividades seguindo o mesmo padrão de elaboração, foi aqui relatado somente a avaliação feita da primeira unidade apresentada no livro.

O livro volume 2 é dividido em 9 (nove) unidades, sendo que todas elas possuem uma organização didática padrão, ou seja, todas iniciam com um texto base, no qual apresentam o tema da unidade que são: 1- profissões; 2- convivência; 3- forças da natureza; 4- animais; 5- festas e diversões; 6- cidades; 7- saúde; 8- monstros e criaturas estranhas; 9- diferentes povos, diferentes costumes.

Em todas as unidades apresentam-se tópicos de: **Leitura; Estudo da Língua** (refere-se ao texto base), são trabalhados a gramática da língua portuguesa e a ortografia; o terceiro tópico é destinado a **Produção de texto**, onde se inicia com um texto base, depois com algumas perguntas de compreensão e com um sub-tópico **hora de escrever** solicita do aluno um tipo de produção de texto, seja por meio de redação, criação de história em quadrinhos, diário,

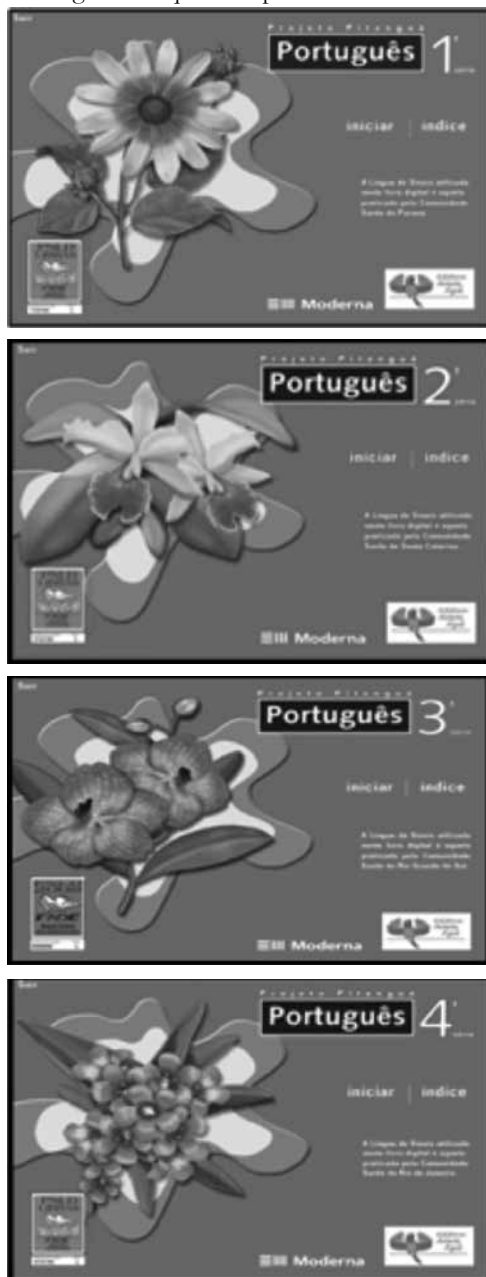
cartaz, entre outros; o seguinte é denominado de **Oficina de criação**, é apresentado um tipo de gênero textual a ser explorado, como: desenho; poema; história em quadrinhos; parlenda; carta; cartão postal. Sempre ao iniciar a unidade é apresentado o tema da unidade estudada, instigando o aluno a adquirir uma atitude responsiva, pois são colocados questionamentos para que ele tenha curiosidade em saber mais sobre o tema proposto. A segunda parte é composta das seções: **Para ler mais**, **Estudo da língua** (refere-se a ortografia), **Texto expositivo** (ou argumentativo, ou instrucional etc.) e finaliza com a subseção: **E por falar em** (que estuda um tema específico da unidade). Finalizando cada unidade propõe-se um **Projeto em equipe**, onde os alunos são instigados a resolver algumas atividades em grupo e avaliar o trabalho feito, através de alguns questionamentos propostos.

Segundo Ramos (2013) a criação desse material didático de Libras, iniciou depois de inúmeros trabalhos de produção de materiais em Libras o que posteriormente, mais precisamente em 2005, surgiu a apresentação de um projeto piloto de Libras, sendo este desenvolvido por dois anos pela Editora Arara Azul e lançado em março de 2007, foi assim publicado o “primeiro livro didático digital bilíngue com língua escrita e língua de sinais, no mundo, *Trocando ideias: alfabetização e projetos*, com distribuição gratuita para mais de 20 mil alunos surdos das classes de alfabetização em todo o país” (p. 7, grifo nosso) este foi lançado anteriormente pela Editora Scipione, somente em Português escrito e em papel. No mês de Abril, do mesmo ano, foi desenvolvida a proposta de um Livro Didático Digital em Libras e esta foi, assim como o primeiro livro, submetida a parceria da Secretaria de Educação Especial SEESP/MEC para a edição de “20 volumes da Coleção Pitangá, editada anteriormente somente em Português escrito e em papel pela Editora Moderna, abrangendo as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas Português, Matemática, História, Geografia e Ciências”, para posteriormente serem traduzidos em Libras.

A autora relata que foram envolvidos diretamente 24 profissionais surdos e ouvintes, muitos trabalharam diretamente com a tradução para a LS, constituindo esses, de quatro diferentes estados sendo o Rio de Janeiro, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Esta pesquisa se propõe a trabalhar especificamente com os livros da disciplina de Português, onde serão analisados como uma TA direcionada para o ensino da L2 para o surdo. Alguns pontos negativos na utilização deste material já foram detectados por Oliveira (2013, p. 8) que são: “professores não acreditavam que seus alunos surdos poderiam acessar os mesmos conteúdos que os ouvintes”; “a maioria das escolas não tem disponível para cada aluno surdo um computador individual, o que pode dificultar a utilização do material em sala inclusiva”.

Diante desses entraves, e para não correremos o risco da nossa pesquisa se esbarrar com esses problemas anteriormente encontrados, optamos por pesquisar em uma sala de recurso multifuncional equipada com computador, para que o CD-ROM do Kit possa ser usado, e com um professor bilíngue em Português/Libras que faz atendimento individualizado e direcionado para esses alunos, a fim de criar um ambiente propício para a avaliação desse material em uso pelo professor e seu aluno surdo.

Figura 1: Imagens das quatro capas dos CDs-ROM de Libras



Fonte: LDP Projeto Pitagauá.

Os CDs possuem a mesma organização do livro impresso, inclusive a paginação, as imagens e textos. A diferença se encontra ao final de cada frase escrita, pois este possui um link que ao acionar aparece uma janela e um vídeo com um interprete que traduz toda a frase escrita em Português para a Libras.

Figura 2: Imagem da janela de tradução em Libras



Fonte: LDP Projeto Pitanguiá

O manuseio do livro no formato CD-ROM se dá de forma simples e todos os comandos, por exemplo, como mudar de página, unidade, sair e visualizar a tradução em Libras é feita através de links acionados diretamente na tela do computador.

Figura 3: Links presentes no livro



Fonte: LDP Projeto Pitaguá

Durante o período de produção de dados, foi observado como o professor faz uso deste material; de que forma ele utilizou desde para que os alunos conseguissem avançar nos conhecimentos da L2; e as outras estratégias criadas a partir do LDP para que o aluno aprendesse; além disso observamos o processo de geração, transmissão e assimilação de conhecimentos por parte dos professores e dos estudantes surdos com o uso do Kit Didático.

A presença da responsividade bakhtiniana na interação surdo/surdo

O olhar direcionado aos dados se deu pelo conceito de responsividade pregado por Bakhtin, onde analisamos como o professor utiliza o enunciado em Libras para que o aluno compreenda e responda satisfatoriamente.

[...] a compreensão responsiva ativa do que foi ouvido (por exemplo, no caso de uma ordem dada) pode realizar-se diretamente como um ato (a execução da ordem compreendida e acatada), pode permanecer, por certo lapso de tempo, compreensão responsiva muda (certos gêneros do discurso

fundamentam-se apenas nesse tipo de compreensão, como, por exemplo, os gêneros líricos), mas neste caso trata-se, poderíamos dizer, de uma compreensão responsiva de ação retardada: cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento (BAKHTIN, 2003, p. 292).

Essas respostas produzidas se configuram de diversas formas no momento de aula, onde o aluno compreende o enunciado (falado/sinalizado ou escrito) e responde ativamente com um ato de fala ou ação. Assim os enunciados se configuram como formas de perceber se o conteúdo ensinado é compreendido pelo aluno.

Deste modo entendemos que ao se produzir enunciados no LD os autores desejam que os alunos adquiram uma atitude responsiva, que dialoguem com os textos, que apreendam conceitos e se posicionem frente ao que é lido. E essa atitude responsiva para Bakhtin (2003) se constitui de três formas: **compreensão responsiva ativa**, em que o receptor compreende o enunciado do locutor e responde ativamente; **compreensão responsiva passiva**, onde não se exige a verbalização da resposta; e a **compreensão responsiva muda**, que não pode ser confundida com a passiva, pois nessa o receptor compreende o enunciado e, posteriormente, expressa suas ideias e opiniões em um texto. No decorrer da pesquisa abordaremos com mais detalhes como a responsividade se caracteriza no espaço de aula.

Para Bakhtin (1992, p. 109):

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão umas das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.

Acreditamos que essa dialogicidade faz com que, tanto a professora como os alunos, possam agir e refletir sobre a ação pedagógica e tenham condições de atribuir significados ao que acontece nesse e em outros momentos de sua vida. Dessa forma, a responsividade trazida no Kit

Didático, como também as perguntas didáticas realizadas pela professora durante as aulas instigam o aluno a compreender os enunciados, a argumentar e se posicionar perante esses discursos.

Selecionamos o terceiro episódio, organizado a partir de aulas, que foi ilustrado pelo texto “A tartaruga insatisfeita”, páginas 126 e 127, da quarta unidade do volume dois do “kit Libras/LDP” utilizado pela professora. A partir da história da tartaruga a professora trabalhou a identidade social dos alunos surdos. A transcrição foi realizada com base em Felipe (2007).

Salientamos que em libras há dois sinais específicos para identidade, um sinal para identidade documento e outro para identidade Social/cultural, já na língua portuguesa apesar de serem termos distintos a grafia da palavra que os identifica é a mesma. Para melhor entendimento sobre qual tipo de identidade, é sinalizado, usamos na transcrição das aulas o termo IDENTIDADE/D, quando faziam referência ao documento e IDENTIDADE/S quando se referiam a identidade social.

Depois de ter realizado a interpretação do texto do LDP, tanto com o uso do CD-ROM como em diálogos, a professora inicia a discussão com a passagem do texto que diz: “mas você nasceu tartaruga e tartaruga será até o fim da vida”, turnos do episódio que transcrevemos, como apresentado na dissertação:

Episódio 3: Identidade – aula dos dias 08 e 09 de junho de 2016

Quadro 1: Episódio 3 – Aula dia 08/06/16

Turno 14	Professora:	VOCÊ VIU? “NASCEU TARTARUGA VAI CONTINUAR TARTARUGA” POR EXEMPLO, NASCEU TARTARUGA DEPOIS DE UM@ ANO VIRA CACHORR@? DEPOIS DE DOIS ANOS VIRA CAVALO?... VOCÊ BIA NASCEU MULHER, DEPOIS MUDA PARA HOMEM? MUDA PARA CACHORRO? MUDA PARA CAVALO?
Turno 15	Bia:	NÃO.
Turno 16	Professora:	ENTÃO, VOCÊ NASCEU BIA, VAI CRESCER E MORRER BIA. ESSA É SU@ IDENTIDADE/S, IGUAL @ TARTARUGA.

Quadro 2: Cont. Episódio 3 – Aula dia 09/06/16

Turno 01	Professora:	@ SINAL IDENTIDADE/D E INDENTIDADE/S SÃO IGUAIS?
Turno 02	Bia:	NÃO
Turno 03	Professora:	NÃO PORQUE?
Turno 04	Bia:	NÃO PORQUE... ESQUECI.
Turno 06	Bia:	VAMOS ESCREVER @ PALAVRA N@ QUADRO ASSIM EU MEMORIZO
Turno 11	Professora:	VOU EXPLICAR NOVAMENTE @ VOCÊ. ESCREVA N@ QUADRO @ PALAVRA I-D-E-N-T-I-D-A-D-E
Turno 15	Professora:	VÁ LÁ N@ QUADRO E ESCREVA
Turno 16	Bia:	VOCÊ DIGIT@ @ PALAVRA PARA MIM. OK?
Bia se dirige ao quadro e começa a escrever com a ajuda da professora que digita I-D-E-N-T-I-D-A-D-E		
Turno 18	Professora:	QUAL @ SIGNIFICADO DE IDENTIDADE/D? ME EXPLIQUE @ QUE SIGNIFICA IDENTIDADE/D?
Turno 19	Bia:	IDENTIDADE/D É POR EXEMPLO: EU QUERO FORMAR. EU PRECISO MOSTRAR.
Turno 20	Professora:	MOSTRAR PARA QUEM?
Turno 21	Bia:	MOSTRAR PARA @ MÉDIC@
Turno 22	Professora:	MAS COMO EL@ É?
Turno 23	Bia:	RETANGULAR
Turno 24	Professora:	PARECE COM ESS@ CADERNO?
Bia Faz um sinal de retângulo com a mão mostrando o tamanho da cédula de identidade		
Turno 25	Professora:	EL@ É PEQUEN@, VERDE, TEM UM@ FOTO COLAD@ NEL@, TEM SEU NOME.
(...)		

Fonte: Acervo pessoal das Autoras, 2017.

Como todo início de aula a professora conversa com os alunos sobre temas variados, no dia 09/06 especificamente ficou por muito tempo conversando sobre assuntos da vida cotidiana da aluna, Bia contou de fatos ocorridos em casa com a mãe e irmão. E a professora

“ouviu” atentamente. Depois relatou que sempre gosta de conversar com seus alunos assuntos diversos, não somente fatos do contexto imediato, como também outros assuntos que muitas vezes nada tem a ver com a aula, pelo fato dos alunos não terem com quem conversar no dia a dia, pois geralmente a família não sabe muito libras e o diálogo fica limitado, então sempre aproveita alguns minutos antes de iniciar a aula para conversar com eles.

As relações cognitivas que são fundamentais para o desenvolvimento escolar estão diretamente relacionadas à capacidade da criança em organizar suas ideias e pensamentos por meio de uma língua na interação dos demais colegas e adultos. O processo de alfabetização vai sendo delineado com base neste processo de descoberta da própria língua e de relações expressadas por meio da língua (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 28).

No Quadro 2, que ainda discute o episódio 3, ao analisamos os turnos 01 a 25 percebemos que a aluna sente necessidade de escrever a palavra identidade, em português, assim a professora, distingue os sinais e seus significados em libras, deste modo enfatiza a construção da identidade social e contrasta com o conceito de identidade documento. O importante, nesse momento é que o professor converse com os alunos, na língua de sinais, sobre o que aborda o texto e durante as atividades retomem algumas questões principais, ao se expressarem na língua de sinais as crianças surdas tem condições de criar hipóteses, discutir e refutar conceitos, por isso a necessidade de que a língua estabelecida no espaço de sala de aula, onde tem alunos surdos, seja a Libras.

Isso não necessariamente implica em ler o texto em sinais, mas sim conversar sobre o texto para dentro do contexto das atividades já em desenvolvimento na sala de aula. Além disso, muitas vezes discutir sobre alguns elementos linguísticos presentes no texto pode ser muito útil para o aluno que está aprendendo a ler (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 41).

Nesse primeiro momento de debate sobre identidade, a professora busca junto a aluna o conceito, a concepção que tem de identidade e o que ela revela a partir da sua fala. Antes da discussão propriamente dita, Bia sentiu necessidade de escrever em português a palavra identidade, outra forma de garantir a memorização da grafia de uma nova palavra.

Quadro 3: Continuação do Episódio 3 – Aula dia 09/06/16 *(continua)*

(...)		
Turno 26	Bia:	IDENTIDADE/S, MOSTR@ QUEM SOU. @ PERFIL, SER SURD@, SER NEGR@ E ACEITAR.
Turno 27	Professora:	ISSO MESMO. SER CEG@, SER MULHER...
Turno 28	Bia:	NÃO PODE TER VERGONHA TEM QUE SE ACEITAR DESSE JEITO
Turno 29	Professora:	TER @S CABELOS CRESPOS E TER CORAGEM DE USAR ELE NATURAL. ISSO É ACEITAR @ SU@ IDENTIDADE/S NEGR@. CERTO? VOCÊ ACEITA @ SUA IDENTIDADE/S? QUAL É?
Turno 30	Bia:	EU ACEIT@ MINH@ IDENTIDADE/D DE SER SURD@, ACEITO @ MINH@ FOTO.
Turno 31	Professora:	FALE SOBRE A IDENTIDADE D.
Turno 32	Bia	POSSO MOSTRAR QUANDO VOU AO MÉDIC@, ME@ NOME, ME@ SINAL, ME@ NÚMERO...
Turno 33	Professora	QUE NÚMERO É ESSE?
Turno 34	Bia	ME@ NÚMERO.
Turno 35	Professora	VOCÊ TEM UM@ NÚMERO? ONDE ESTÁ ESS@ NÚMERO?
Turno 36	Bia	EM CASA
Turno 37	Professora	MAS ESS@ NÚMERO EST@ ESCRITO ONDE? N@ TESTA? N@ PEITO? ONDE?
Turno 38	Bia	N@ IDENTIDADE/D, DEPOIS EU VOU TRAZER PARA VOCÊ VER
Turno 39	Professora	OK, DEPOIS TRAGA PARA EU VER. AGORA SU@ IDENTIDADE/S. PORQUE VOCÊ ACEITA SER SURDA?

(conclusão)

(...)		
Turno 40	Bia	EU ACEITO SER SURD@ MOSTRA QUEM EU SOU.
Turno 41	Professora	VOCÊ GOST@ DE SER SURD@ OU TEM VERGONHA D@ SU@ SURDEZ?
Turno 42	Bia	NÃO TENH@ VERGONHA... NÃO TENH@ VERGONHA, EU ACHO ÓTIMO SER SURD@ É PERFEITO
(...)		

Fonte: Acervo pessoal das Autoras, 2017.

Nos turnos 40 a 42, Bia compreende o enunciado responde ativamente a professora, percebemos claramente o orgulho adquirido pela aluna ao enfatizar a questão da sua surdez, rompendo a junção de surdez como deficiência. Muitas vezes intuímos que o fato de se identificar como surdo de uma forma positiva é devido ao contato com outros surdos, nesse caso a Bia é uma aluna que nasceu de uma família ouvinte, mas que a sua mãe não reprime o uso da língua de sinais. Há aproximadamente três anos tem um contato diário com surdos (professores e alguns colegas) e com a Libras, o que a fez adquirir a língua e com isso também a sua identidade, “a questão da língua de sinais, portanto, está intimamente relacionada à cultura surda. Esta, por sua vez, remete a identidade do sujeito que (con)vive, quase sempre, com duas comunidades (surda e ouvinte)” (GESUELI, 2006, p. 280), esse contato diário com a professora surda faz com que a aluna adquira através do outro a sua identidade, é um processo semiótico mediado por essas relações sociais que funciona também como um referente linguístico.

Quadro 4: Continuação do Episódio 3 – Aula dia 09/06/16

(...)		
Turno 43	Professora	VOCÊ GOSTA DE LIBRAS?
Turno 44	Bia	SIM GOSTO, SEMPRE USO.
Turno 45	Professora	PORQUE?
Turno 46	Bia	TEM INTERPRETE DE LIBRAS NA UNIMONTES É BOM.
Turno 47	Professora	MAS VOCÊ VAI FAZER ALGO QUE NA UNIMONTES?
Turno 48	Bia	FACULDADE
Turno 49	Professora	ISSO MESMO FACULDADE. E VOCÊ QUER ESTUDAR O QUE NA FACULDADE?
Turno 50	Bia	QUERO ESTUDAR ODONTOLOGIA.
Turno 51	Professora	ODONTOLOGIA?
Turno 52	Bia	OU MEDICINA.
Turno 53	Professora	VOCÊ É INTELIGENTE, MAS TERÁ QUE ESTUDAR MUITO. ESTUDAR LIVROS GROSSOS. SE ESFORÇAR PARA CONSEGUIR PASSAR EM MEDICINA.
(...)		

Fonte: Acervo pessoal das Autoras, 2017.

Nos turnos seguintes percebemos que a professora direciona as perguntas, para que Bia fale sobre as suas pretensões acadêmicas. A aluna vê a possibilidade de estar em uma universidade pública, uma vez que lá terá condições de aprender, acompanhar o decurso das aulas, expor ideias e aprofundar seus estudos, pois há interprete de Libras o que para o surdo é uma garantia que terá condições melhores de aprender. A Libras serve como veículo de empoderamento para o surdo, pois as barreiras comunicacionais são derrubadas com o uso da língua de sinais e possibilidades de ascensão se estabelecem no momento em que sua língua é respeitada.

KIT sobre mm duplo enfoque: Tecnologia assistiva ou objeto cultural?

Assumindo a noção de responsividade bakhtiniana e a polêmica sobre como considerar o KIT Libras/LDP no enfoque discursivo desta pesquisa, pautamos, inicialmente, o ponto de vista de que esse poderia se revelar como uma tecnologia assistiva.

De acordo com Bersch (2013) a Tecnologia Assistiva é um recurso criado para atender as especificidades das pessoas que precisam de algum tipo de compensação seja essa física, motora, intelectual ou sensorial. Então, verificamos que muitas vezes o termo “Tecnologias Assistivas” é usado de forma equivocada, sendo erroneamente, confundidas com recursos tecnológicos empregados a favorecer o ensino, e utilizadas em sala de aula para todo e qualquer estudante, como uma tecnologia educacional para o aprendizado.

Partindo do pressuposto que as TAs são consideradas como formas para tornar mais prática a vida da pessoa que possui algum tipo de deficiência, seja ela física, mental ou sensorial sendo de uso exclusivo das pessoas com deficiência e dos surdos de modo geral, consideramos que o livro de língua Portuguesa/Libras não se configura como uma Tecnologia Assistiva, pois o mesmo foi adaptado do livro didático de português impresso, seguindo a mesma formatação e com as mesmas metodologias empregadas para o ensino de português para alunos ouvintes e não foi criado especificamente com metodologia própria para o ensino de português como L2 para os alunos surdos. Portanto passamos então a considera-lo como uma Tecnologia Educacional (TE) que auxilia o professor e o aluno no processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa escrita.

Assim, com base na perspectiva de que os surdos têm uma forma de perceber o mundo visualmente e pela sua língua de sinais, as Tecnologias Assistivas (TA) mostram-se como ferramentas eficazes para contribuir no processo de ensino-aprendizagem, auxiliando professores e alunos, “mas falta, no entanto, uma política de intervenção decidida

para fomentar a pesquisa e experimentação de materiais alternativos” (SACRISTÁN, 2000, p. 158), a fim de tornar as tarefas acadêmicas como algo possível aos alunos Surdos.

Devido a essas peculiaridades trazidas pelos surdos, percebe-se que esses têm a necessidade de materiais adaptados para facilitar a sua interação com o mundo que o cerca, contribuindo para o desenvolvimento de capacidades e habilidades que seriam impossíveis se não forem auxiliados por uma TA e ou por uma TE como o citado LDP/L, que se adapte especificamente para suprir a sua necessidade de comunicação ou outras.

Por considerar que o kit foi somente adaptado para alunos surdos, não podemos perspectivar a possibilidade deste se constituir em uma TA. O que o diferencia dos demais Livros Didáticos (LD) é o CD-ROM que o acompanha, onde todos os livros são traduzidos por intérpretes de Libras. Ramos (2013) acrescenta ainda que esta edição é inédita no mundo, pois nenhum outro país produziu e distribuiu gratuitamente materiais didáticos bilíngues para seus alunos surdos como esse que foi feito pelo MEC/FNDE.

Outro ponto relevante sobre a Tecnologia Assistiva que devemos salientar é que “a TA deve ser entendida como o ‘recurso do usuário’ e não como ‘recurso do profissional’. Isto se justifica pelo fato de que ela serve à pessoa com deficiência que necessita desempenhar funções do cotidiano de forma independente” (BERSCH 2013, p. 11), assim novamente desconsideramos o LDP/L como uma TA pelo fato do mesmo auxiliar também o professor no processo de ensino a esse aluno surdo. Portanto, entendemos que a TA não deve ser confundida com outras tecnologias.

Um aluno com deficiência física nos membros inferiores e que faz uso de cadeira de rodas, utilizará o computador com o mesmo objetivo que seus colegas: pesquisar na web, construir textos, tabular informações, organizar suas apresentações etc. O computador é para este aluno, como para seus colegas, uma ferramenta tecnológica aplicada no contexto educacional e,

neste caso, não se trata de Tecnologia Assistiva. Qualquer aluno, tendo ou não deficiência ao utilizar um software educacional está se beneficiando da tecnologia para o aprendizado (BERSCH, 2013, p. 12).

Então, verificamos que muitas vezes o termo “Tecnologias Assistivas” é usado de forma equivocada. As TAs são, erroneamente, consideradas simplesmente como recursos tecnológicos empregados a favorecer o ensino, e utilizadas em sala de aula para todo e qualquer estudante, como uma tecnologia educacional para o aprendizado, que pode favorecer todos os alunos

Também, polemizamos sobre a interpretação do kit como um gênero do discurso, com base nas referências do Círculo de Bakhtin. O livro didático², assim como o Kit Didático de Português/Libras, é concebido nesse trabalho como um objeto cultural/unidade discursiva, baseando-se em Bunzen (2005, p. 37) que o entende “como um produto sócio histórico e cultural em que atuam vários agentes (autores, editores, revisores, leitores críticos, professores, etc.), com certas relações sociais entre si, na produção e seleção de enunciados concretos com determinadas finalidades”). Percebe-se que ao criar esse produto várias vozes se fazem presente, o tempo, o espaço, o público (ano escolar), também interferem nesta construção, então não tem como concebê-lo de outra maneira a não ser como um objeto cultural/unidade discursiva. O que é legitimado por Bakhtin (2003) ao afirmar que o livro é em cada período de sua existência histórica conduzido a

estabelecer contatos estreitos com a ideologia cambiante do cotidiano, a impregnar-se dela, a alimentar-se da seiva nova secretada. É apenas na medida em que a obra é capaz de estabelecer um tal vínculo orgânico e ininterrupto com a ideologia do cotidiano de uma determinada época, que ela é capaz de viver nesta época (é claro, nos limites de um grupo social determinado) (BAKHTIN, 2003, p. 122).

² Sempre que nessa pesquisa caracterizarmos o LD, estaremos intrinsicamente nos referindo também ao kit Didático de Português/Libras, pois esse possui todas as características presentes no LD, sendo que o seu diferencial (possuir vídeos em Libras) não o descaracteriza.

Nessa linha de pensamento, a concepção de LD como objeto cultural implica considerar a sua produção, a relação espaço-temporal e também sócio histórica, inserido em um ambiente educacional que é a escola onde se estabelece a determinadas práticas de ensino/aprendizagem, adquirindo assim um viés pedagógico, pois esse é um recurso que orienta e organiza o ensino em sala de aula, utilizado pelo professor para nortear a sua prática. Souza e Viana (2011) corroboram esse pensamento ao afirmar que

o livro didático se instalou como um suporte para o ensino e, com maior destaque para o ensino de português. Concebendo-o como um gênero do discurso complexo, pois a ele se intercala diferentes gêneros que o tematiza como um gênero discursivo (SOUZA; VIANA, 2011, p. 2).

Assim, o professor se utiliza de um gênero do discurso complexo e plurilinguístico, que é o LD, que contém outros gêneros do discurso, e esses, ao serem inseridos dentro do LD, não perdem as características que os compõem, mas adquirem uma finalidade diferente da que foi criada. De acordo com Viana e Souza (2013) esses gêneros quando inseridos no LDP ganham uma função didático-pedagógica onde se é explorada, sobretudo, as estruturas linguísticas. Entretanto, não se pode confundir o LD com um suporte material com textos diversificados, pois ele é “um todo orgânico”, uma “coesão discursiva”, sendo por si só um tipo de gênero do discurso (SOUZA; VIANA, 2011).

Para Bakhtin (2003) os gêneros do discurso são formas padrão “relativamente estáveis” de um enunciado. As pessoas ao se comunicarem, escreverem e falarem estão utilizando um determinado gênero do discurso, e o discurso é moldado de acordo com a intenção comunicativa e com os sujeitos que o compõem. O enunciado, ainda na concepção de Bakhtin (2003), pode ser falado ou escrito, é um ato de comunicação social, ou seja, é a interação entre os interlocutores do discurso, que requer uma atitude responsiva do receptor, que significa que esse pode concordar, discordar, discutir, fazer novas inferências ao discurso, assim ter uma atitude ativa no ato enunciativo.

Bakhtin (1997) ressalta que o livro é um ato de fala impresso, compõe também um item da comunicação verbal e nele estão inseridas discussões ativas que se constituem em diálogos,

além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.). Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio como as de outros autores: ele decorre portanto da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais procura apoio, etc. (BAKHTIN, 1997, p. 123).

Entendemos o livro didático como um conjunto de enunciados com objetivos específicos de ensino/aprendizagem, onde estão contidos diversos gêneros do discurso que trazem ideologias, crenças, informações, entre outras. Nesse também estão inseridos textos e autores variados, fazendo com que seja considerado complexo e plurilinguístico (BAKHTIN, 2003) e exige que os alunos adquiram uma atitude responsiva tanto no momento da leitura dos textos como das atividades propostas, o aluno é levado a responder, concordar ou discordar, pensar sobre determinadas situações e se posicionar frente ao que é lido.

Para Bakhtin (2003) a responsividade é a atitude compreensiva dada a um determinado enunciado, e essa atitude responsiva dependerá de alguns fatores como: do enunciado, do contexto sócio histórico e dos sujeitos inseridos nesse contexto. O enunciado pode ser falado ou escrito e implica em um ato de comunicação social e interação dos sujeitos, assim a linguagem possibilita a constituição das ideias e a construção dos discursos que são estabelecidos pelo diálogo.

Neste contexto, buscamos entender e relacionar a concepção do livro didático como gênero do discurso em que outros gêneros textuais o compõem e se fazem presente nele. Desta maneira analisamos também o Kit Didático Português/Libras da coleção Pitanguá, como gênero do discurso e como objeto cultural, pois para o surdo o Kit Didático assume as mesmas expressões e funções do LD, possui características próprias uma vez que foi adaptado como ferramenta de ensino que propicia um ensino diferenciado pois conta com a tradução em Libras, para o ensino de Português como segunda língua para o surdo.

Como anteriormente discutido a Tecnologia Assistiva surge para dar suporte a pessoa com necessidades específicas a fim de compensar a necessidade apresentada por essa, seja física, intelectual, motora ou sensorial. Devemos “incorporar uma nova cultura de ensino, focando-a nas aprendizagens do aluno é atitude de reinvenção da prática pedagógica. Esse caráter peculiar é destacado com os recursos das *tecnologias assistivas*” (SOUZA; VIANA, 2011, p. 74).

Ao se ter o enunciado traduzido para a Libras, que é a língua utilizada por esse, o aluno tem condições de processar e compreender o enunciado desde o início e assim se posicionar frente ao que lê, adquirir uma atitude responsiva ativa e desta forma elaborar e produzir uma resposta e igualmente tornar-se locutor e produtor de outros enunciados elaborados a partir do entendimento do que foi lido.

O LDP/Libras considera a forma peculiar que esse aluno tem de aprender e se comunicar com o mundo, pois a língua de instrução do surdo é a Libras e a língua portuguesa, na modalidade escrita, é a sua segunda língua, assim, “a língua de sinais também apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do Português” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 24).

Mesmo com a compreensão que a língua portuguesa é a segunda língua para o surdo e das muitas pesquisas que apontam para que essa seja ensinada como tal, não há o conhecimento, até o momento, de outros Kits como esse que se propõe ao ensino da L2 de forma diferenciada.

Conclusões

Entendemos que o ensino da língua portuguesa escrita para surdos não pode se dar da mesma forma como se ensina a alunos ouvintes, que esses necessitam de metodologias e materiais didáticos direcionados para atender a sua especificidade comunicacional. Compreendemos também que a interação didática estabelecida entre a professora surda com seus alunos mediado pelo o Kit Didático é de suma importância para que o aprendizado se efetive, mas que esse não deve ser o único material utilizado pelo professor, outros materiais precisam servir de suporte para auxiliar no processo de ensino/aprendizagem.

Portanto, esperamos que o conhecimento das práticas educacionais específicas desenvolvidas pelo professor através do uso desses LDP adaptados a estudantes surdos e como esta ferramenta é associada especificamente ao ensino da L2 para tais alunos ajudará a compreender a responsividade no processo de geração, transmissão e assimilação de conhecimentos por parte dos professores e dos estudantes surdos, além de poder avaliar se o livro didático em questão é realmente eficiente para auxiliar neste processo.

Abdicamos, assim, de considerar o kit como uma TA e enquadrá-lo enquanto objeto da cultura escrita que mobiliza conhecimentos sobre a língua portuguesa para provocar a aprendizagem de alunos surdos, aprendizagem essa, dependente da reelaboração e exploração de respostas ativas entre professor/a e aluno/a/s.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

- BERSCH, Rita. *Introdução à Tecnologia Assistiva*. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br>>. Acesso em: 29 jan. 2015.
- BOTELHO, Paula. *Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologia e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- BRASIL. *Decreto Nº 5626, de 22 de Dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 20 jan. 2016.
- _____. *Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/legislação>. Acesso em: 20 jan. 2016.
- _____. *Lei Nº 10.436, de 24 de Abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 20 jan. 2016.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Projeto Escola Viva – garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília, 2000 Disponível em: <<https://www.mpmt.mp.br//storage/webdisco/2013/08/21/outros/81192ae377b8e0f160b125b800b5c04c.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2015.
- _____. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). *Tecnologia Assistiva*. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/tecnologia-assistiva>>. Acesso em: 29 jan. 2015.
- BUNZEN, Clécio. *Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Linguística Aplicada (DLA), Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- FELIPE, T. A. *Libras em contexto – curso básico*. 8. ed. Rio de Janeiro: Walprint Gráfica e Editora, 2007.

FELIPE, T. A. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. *Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos*, Florianópolis, n. 5, p. 81-112, 2003.

GESUELI, M. Z. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 277-292, jan./abr. 2006.
Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 09 out, 2015.

OLIVEIRA, Marta Khol. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2013.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RAMOS, C. R. Livro didático em libras: uma proposta de inclusão para estudantes surdos. *Revista Virtual de Cultura Surda*, Petrópolis: Editora Arara Azul Ltda. Centro Virtual de Cultura Surda, n. 11, 2013. Disponível em: <<http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/1%29%20Ramos%20REVISTA%2011.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2015.

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

SOUZA, E. M. F.; VIANA, L. D. C. Livro didático como gênero do discurso complexo. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA, 13., 2011, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: EDUFU, 2011.

VIANA, L. D. C.; SOUZA, E. M. F. A discursividade do livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso complexo na teoria dialógica da linguagem. *Eutomia: Revista de Literatura e Linguística*, Recife, v. 12, n. 1, p. 408-427, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/418>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

Capítulo 4

A presença do docente do gênero masculino no contexto de escolarização de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental

*Anderson Santana de Souza
Núbia Regina Moreira*

Os discursos presentes nas falas das professoras e das mães das crianças estudantes a respeito da presença do docente do gênero masculino nos anos iniciais do ensino fundamental.

É pertinente destacar que as reflexões que compõe este trabalho são parte de uma pesquisa de mestrado mais ampla a respeito da presença docente do gênero masculino nos anos iniciais do ensino fundamental que venho desenvolvendo junto a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia no campus de Vitória da Conquista, Bahia.

Nesta parte do texto, apresento e analiso quatro discursos que foram produzidos pelos sujeitos de pesquisa (duas professoras colegas de trabalho de dois professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e de quatro mães de crianças estudantes alunas dos professores) a partir da presença docente do gênero masculino atuando no processo de escolarização de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para isso foram selecionados – por meio das falas dos sujeitos pesquisados – alguns registros ou enunciados que serviram de base para definir categorias de análise, considerando a proximidade dos sentidos e dos discursos produzidos.

Neste trabalho, entendemos que todas as pessoas, ao expressarem palavras, ou seja, ao falarem, estão ao mesmo tempo produzindo discurso ou discursos, e que, segundo Foucault (1999), toda a produção de sentido realizada por meio não só da linguagem oral, mas de todas as formas de linguagem trata-se de um discurso.

Para Foucault (2008, 1999), de certa forma nos constituímos do que foi dito – ou não dito – há séculos, meses ou semanas, somos fundamentalmente ligados e resultado dos acontecimentos discursivos do ontem e do hoje.

O fantasma da pedofilia

“A gente assusta um pouco pelo preconceito que nós vivemos, né, pela maldade que está aí, da pedofilia e essas coisas mais [...]” (informação verbal).¹ Um tema que geralmente ganha destaque nas mídias e que também perpassa discursos, debates e ideias quando o assunto é o envolvimento e contato direto e permanente de adultos em atividades com crianças é a questão da pedofilia. Tal temática, conforme o enunciado que inicia o parágrafo, ganhou destaque na fala de uma das mães pesquisadas em relação à presença de um professor no processo de escolarização de crianças.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) classifica a pedofilia como uma doença que se caracteriza por um transtorno da preferência sexual, onde pedófilos são pessoas adultas (homens e mulheres) que têm preferência sexual por crianças, sejam meninas ou meninos.

Felipe (2006) realiza uma pequena síntese sobre a origem e a mudança em relação ao significado do termo:

É importante lembrar que, nas suas origens, o termo pedofilia designava o amor de um adulto pelas crianças (do grego antigo

¹ Fala da entrevistada identificada neste trabalho como “Mãe M”.

pai do *philos*: *pais* = criança e *phileo* = amar). No entanto, a palavra tomou um outro sentido, sendo designada para caracterizar comportamentos inadequados socialmente. De acordo com o Catálogo Internacional de Doenças (CID), a pedofilia é considerada um transtorno de preferência sexual, classificada como parafilia (*para* = desvio; *filia* = aquilo para que a pessoa é atraída) e também como uma perversão sexual (FELIPE, 2006, p. 212-213).

A fala da mãe (M) nos possibilita pensar que, quando se fala da presença de homens em atividades de cuidado e educação de crianças, o perigo da pedofilia também entra na pauta de discussões como uma forma de fantasma para os pais. Pode-se dizer ainda que tal alusão da figura masculina como o fantasma da pedofilia trata-se de ideias estereotipadas que organizam nossas formas de ser, estar e pensar no mundo.

Nascemos em um mundo discursivamente pronto e em constante processo de transformação, cheio de preconceitos, estereótipos, símbolos e construções sobre tudo e sobre todos, absorvemos discursos preconceituosos que contribuem para nosso processo de subjetivação e acabam construindo e organizando nossos pensamentos, comportamentos e discursos através das nossas relações com o mundo e com tudo que exista nele.

Buscando não trazer a verdade por trás da fala do nosso sujeito de pesquisa, mas tentar situá-la sobre uma ótica que busque problematizá-la de forma que possibilite obter uma resposta não definitiva, mas transitória no sentido de compreender a origem do discurso propagado pelo nosso sujeito de pesquisa, partimos do princípio da existência e propagação de um discurso social que histórica e culturalmente organizaram nossos entendimentos e nossas ações, direcionando nossos pensamentos, comportamentos, influenciando nossos discursos e direcionando, assim, toda nossa trajetória de vida e o nosso ser e estar no mundo.

Para iluminar um possível caminho que permita uma luz que sustente o discurso externado através da fala da mãe (M), reporto-me à construção histórica a respeito da noção de homem e masculinidade

que projetou a ideia de homem e de masculinidade baseada no heterocentrismo, na virilidade e na oposição ao feminino, a qual serviu de base para estabelecer espaços, comportamentos e discursos a respeito do que é ser homem e o que é ser mulher em determinado tempo e espaço, disseminando um discurso de padronização e ao mesmo tempo de oposição entre masculino e feminino. Talvez aí esteja uma pista para se pensar o sentido do discurso externado pelo nosso sujeito de pesquisa, uma vez que a docência com crianças é vista e colocada no “universo da feminilidade”, ou seja, do cuidado, carinho, afeto, zelo e dedicação, o ato de educar e cuidar, elementos cruciais a serem desenvolvidos no processo de escolarização de crianças foram socialmente considerados como função de mulher, em contrapartida à ideia de que homens são desprovidos de sentimentos de amor, carinho e dedicação com crianças.

Aos homens, a partir de uma ideia de masculinidade padrão, atribuiu-se historicamente uma identidade masculina baseada no pulso firme, na virilidade, na conquista e na sexualidade aguçada e descontrolada.

Tomando por base as ideias acima, permito-me levantar algumas indagações em relação à presença de um professor atuando no processo de escolarização de crianças, tais como: o que significa um homem se interessando por um “espaço eminentemente” feminino? Já que este é um espaço “de e para mulher”, o que estaria por trás dessa escolha? A resposta provavelmente estará em como esse outro foi construído historicamente e discursivamente, uma vez que, de acordo com Foucault (1999), nos constituímos historicamente e a partir de múltiplos discursos que regulam, normatizam especificam, classificam instauram e disseminam saberes que produzem “verdades” ou “vontade de verdade” (FOUCAULT, 1999, 2008).

Compreendendo que as narrativas são instrumentos que usamos para trazer e dar sentido ao mundo, compreendendo ainda que, conforme assinalado anteriormente, já nascemos em um mundo discursivamente construído e em constante processo de construção, reconstrução e transformação, o enunciado propagado pela fala da mãe

nos possibilita pensar que a sua origem possivelmente carrega traços de um discurso historicamente construído que propagou o alinhamento da figura masculina com o perigo da sexualidade distorcida e a ideia de desvio de conduta, sedução, abuso e prazer, ou seja, a ideia distorcida de masculinidade baseada na sedução, no prazer e na conquista, possivelmente contribuiu e contribui para que a presença do professor, um homem, em contato permanente com crianças se transforme em uma ameaça potencial, onde o perigo da prática do crime de pedofilia é colocado em pauta em forma de risco para as crianças.

Contribuindo com o assunto deste núcleo de discussões em seu trabalho com homens professores de crianças nos anos iniciais, Fonseca (2011, p. 125-126) constatou que:

Ao se inserirem na Educação de crianças, os discursos da homossexualidade e da pedofilia se apresentam, quer seja na fala das próprias professoras e gestoras, quer seja na fala da comunidade, ou mesmo na fala da própria família destes professores.

Percebe-se através da citação supracitada, a existência de um temor ou uma espécie de fantasmas ligados a homossexualidade e a pedofilia, quando homens na condição de professores de crianças se inserem na profissão, os discursos existentes os transformam em uma ameaça potencial.

Por não pertencerem ao gênero que numericamente ocupa a grande maioria das vagas no exercício da profissão com crianças, os homens acabam sendo vistos realmente como sujeitos “fora do lugar”, e por isso a sua presença neste contexto é estranhada e questionada (CARDOSO, 2004).

Corroborando o pensamento acima, Ferrrari (2004, 2010 apud FONSECA, 2011, p. 34) destaca que “Quando a situação foge do enquadramento de gênero, coloca-se em vigor um outro tipo de enquadramento, o da sexualidade”.

Entendemos que os homens professores de crianças estão inseridos no contexto de uma profissão numericamente dominada por

profissionais do gênero feminino e socialmente atribuída ao “universo da feminilidade”; entendemos, ainda, que estes homens fazem parte de um contexto profissional dominado por mulheres e, assim sendo, estão imersos em um campo de trabalho carregado de simbologias, ideias e discursos de conotações tidas como femininas, daí a possibilidade do surgimento do discurso em relação à desconfiança sobre a sexualidade do professor.

Ramos (2011) traz a questão do questionamento da identidade sexual sofrido por homens professores de crianças quando estão envolvidos em atividades escolares com os pequenos, enfatizando que em muitos momentos a identidade sexual do professor que ingressa na educação infantil é evidenciada e colocada em xeque, ele demonstra a seguinte indagação sofrida por um profissional do sexo masculino na educação infantil: “Será que ele é homem mesmo?” (RAMOS 2011, p. 118).

Cardoso (2004 apud SOUZA, 2015, p. 4) enfatiza que

[...] se no imaginário social há uma convenção de que educar/cuidar de crianças é uma atividade feminina e não masculina, é compreensível que quando homens optam pela docência com crianças, sejam vistos como sujeitos desviantes que fogem ao padrão convencional.

A citação acima nos faz pensar, que padrão convencional é este que nos enquadra em determinam espaços, comportamentos e papéis sociais para cada gênero? De acordo com Louro (2003, p. 24), “[...] papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrarias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar” (FONSECA, 2011), em seguida, o mesmo autor ressalta que “[...] vivemos numa sociedade na qual lidamos com o enquadramento, a cada um, um lugar definido, a cada gênero são determinados espaços possíveis” (FONSECA, 2011, p. 66-67).

Tal realidade nos leva a pensar que a inserção de homens na carreira docente nos anos iniciais pode ser objeto de estranhamento e questionamentos, uma vez que, conforme já assinalado, a profissão não é

socialmente vista como um campo de trabalho a ser ocupado por homens, o papel social de cuidar e educar as crianças não foi atribuído a eles. Dessa forma, é possível que a presença deles na condição de professores em escolas de crianças desperte especulações, desconfianças, espantos e olhares diferenciados, como se eles fossem realmente “homens fora do lugar” (CARDOSO, 2004).

Partindo do fragmento anterior, fica evidente a existência de uma diferenciação social entre trabalho de homem e trabalho de mulher, o magistério com crianças com suas conotações sociais atribuídas à figura feminina não é considerado como um espaço apropriado para homens, ou pelo menos para o que socialmente chama-se de “homem de verdade” dentro de um certo padrão de masculinidade.

Fonseca (2011) traz a ideia de que os homens constroem as identidades masculinas e as suas masculinidades de maneira relacional a partir do contato com homens e com mulheres, ele ressalta que pesquisas sobre masculinidades de alguns autores apontam para a ideia de característica social no processo de construção das masculinidades a partir de uma espécie de negação ao que é socialmente visto e tido como feminino.

Neste mesmo sentido, Almeida (1996) ressalta que os significados sociais que circulam sobre gênero são fruto de uma herança do passado. Segundo ele, estes estão assentados em uma divisão simbólica do mundo entre o masculino e o feminino.

Considerando que somos sujeitos históricos e dessa forma já nascemos em um mundo construído e organizado discursivamente, é possível evidenciar que a fala da mãe (M) traz um discurso que provavelmente foi apropriado através de um longo processo histórico-discursivo ao qual vamos incorporando em um dado tempo e lugar, e que nos permite realizar algumas indagações a respeito da discussão, tais como; Será que se o foco desta pesquisa fosse sobre os discursos que surgem na escola em relação à presença de uma professora na escola de crianças, o medo do crime de “pedofilia” apareceria no contexto do trabalho, ou seja, nas narrativas dos sujeitos pesquisados? O que levou

essa mãe a enfatizar o perigo da pedofilia e alinhá-la à presença de um homem na sala de aula? A pedofilia é uma doença que atinge apenas os homens? Um homem gostar de crianças é ser pedófilo?

Faz-se pertinente mais um questionamento: os noticiários de pedofilia divulgados pela mídia em que, de acordo com a Organização Mundial de Saúde, em sua maioria são praticados por homens, pode influenciar nas ideias e discursos sobre o crime de pedofilia quando se trata de um homem em atividades diárias e constantes com crianças?

O fato é que, diante de tantos noticiários de casos de pedofilia e conforme assinalado que trazem em sua maioria casos de abusos praticados por homens, possibilita-nos pensar que tal realidade acaba afetando os espaços sociais em que homens procuram desenvolver atividades e trabalhos com crianças.

A fala de Felipe (2006, p. 214) exemplifica a ideia do pensamento acima. De acordo com ele:

[...] campanhas em torno do combate à violência/abuso sexual e a uma ampla divulgação na mídia envolvendo padres, médicos, educadores, artistas e outros acusados de pedofilia, têm levado a mudanças de comportamento e a um certo pânico moral, através de um monitoramento de possíveis ações que antes pareciam tão inofensivas, mas que hoje podem ser interpretadas ou mesmo confundidas como nocivas às crianças. Tal situação tem levado muitos profissionais, no campo da educação, por exemplo, a mudarem seus comportamentos frente às crianças, para não serem confundidos com pedófilos.

A realidade citada acima também é lembrada por Sarmento. De acordo com a autora,

Numa altura em que os problemas da pedofilia são evidentes, quer na agenda nacional, quer nas estrangeiras, os homens educadores escolares de crianças sentem-se muito constrangidos pelos receios das interpretações que as comunidades podem elaborar sobre gestos tão comuns na educação de infância, como, por exemplo, pegar numa criança ao colo ou simplesmente dar-lhe um beijo (SARMENTO, 2004, p. 105).

A fala de Sarmiento (2004) é perfeitamente exemplificada no relato de um dos professores participantes da pesquisa de Rabelo (2013). De acordo com o professor pesquisado, “[...] Ao começar a dar aula na escola pública, a diretora da escola falou que não queria me ver com crianças no colo” (p. 918).

Corroborando a ideia acima, Ferreira e Eulina (2006) descrevem que, por medo de serem confundidos com homossexuais ou pedófilos, os professores têm assumido comportamentos com os estudantes que os distanciam da relação entre professor e aluno(a).

Em pesquisa realizada por Ferreira e Eulina (2006), os professores do gênero masculino relataram, colocar uma criança no colo e agir como as mulheres agem é um risco que os homens pretendem evitar. Segundo ele, com esse tipo de comportamento e contato físico com as crianças os professores não seriam bem vistos, considerando dois aspectos: o risco do questionamento da sexualidade; ser considerado como homossexual; ou ser acusado de estar assediando o aluno.

Um trecho da fala de um professor pesquisado por Rabelo (2013, p. 918) retrata a preocupação dos pais a respeito do fantasma do crime de pedofilia praticado por homens: “[...] a maior preocupação dos pais hoje é com a questão do assédio sexual com menores – a pedofilia, melhor dizendo”.

Ramos (2011, p. 60-61) constatou que, ao chegarem às instituições de educação infantil, os homens não permanecem ilesos às relações sociais que são estabelecidas no contexto da instituição, e, desta forma, os professores precisam oferecer provas de que são “idôneos”, “competentes”, “habilidosos”, e especialmente oferecer prova de “[...] uma sexualidade que não ofereça risco para as crianças”.

Diante dos enunciados, o perigo da pedofilia é um tema que permeia os discursos quando existe, entre os muros da escola, um professor desenvolvendo atividades de cuidado e educação de crianças, uma vez que, historicamente, construiu-se a significação de que os sujeitos de gênero masculino são naturalmente dotados de impulsos sexuais de certa forma incontroláveis. Portanto, a partir dessa ideia, tornam-se um perigo ou uma ameaça para as crianças no contexto escolar.

Neste sentido, Sayão (2005, p. 261) traz o seguinte pensamento a respeito dessa realidade: “[...] o corpo masculino considerado sexualmente ativo deve ser privado de contatos mais próximos com as crianças”.

Contribuindo com o pensamento acima, Rabelo enfatiza que:

A consideração de que um homem não serve para a docência com crianças ou que ele, por gostar de atuar nessa área, seja homossexual ou pedófilo tem base em tais representações e pressupostos homofóbicos e sexistas da masculinidade. Por esse motivo, a inserção de homens em atividades consideradas femininas pode promover discussões acerca das representações de gênero na sociedade (RABELO, 2013, p. 923).

Com base na citação acima, ressalta-se que o discurso trazido pelo enunciado da mãe M está carregado por uma representação unívoca baseada em uma relação de gênero onde o heterocentrismo e um modelo de masculinidade hegemônica (CONNEL, 2005) dita as regras do que se pode esperar em termos comportamentais para cada um dos gêneros.

Dessa forma, chamo a atenção para promovermos momentos e espaços de reflexão e discussão sobre o que é ser homem e o que é ser mulher, o que esperar do gênero masculino e o que se esperar do gênero feminino no sentido de desconstruir ou ao menos abalar as estruturas das representações unívocas, preconceituosas, sexistas e machistas que nos perpassam constantemente, levando-nos a estabelecer representações e reproduzir discursos preconceituosos e estereotipados.

A desconfiança em relação à capacidade profissional do professor

Até os pais no início ficam receosos de colocar os filhos com homens e é as dúvidas, se vai dar certo, se vai ter o rendimento de uma professora né, os anseios [...]. As conversas são que não vai dar conta [...]. É como eu falei, no início a gente tem as dúvidas, mas hoje eu já vejo que eles são competentes, que eles têm como trabalhar com os anos iniciais (informação verbal).²

² Fala da entrevistada identificada neste trabalho como “Professora P”.

Os enunciados acima apresentam-nos a construção de um discurso que coloca em dúvida a competência e capacidade técnica do professor nos anos iniciais do ensino fundamental, parece que por ser homem não dará conta do recado, ou seja, não realizará um bom trabalho e as crianças serão prejudicadas em seu desenvolvimento escolar.

Fica claro que o alinhamento da docência nos anos iniciais com o universo feminino serve de base para que se represente este campo de trabalho como lugar de e para mulher e não de e para homens.

Ferreira (2008), em seu trabalho, evidencia a existência de um discurso levantado pelos pais das crianças estudantes que comunga, em seus imaginários, a ideia de que as mulheres realizariam melhor o trabalho escolar com seus filhos. Vejamos o relato de um professor participante da pesquisa: “[...] agora, nos primeiros dias de aula, as mães lá... é aquela coisa, os pais, a sociedade tem aquela, acham que a mulher faz o trabalho melhor do que o homem, principalmente com crianças” (FERREIRA, 2008, p. 122).

Rabelo (2013), através de relato de um dos professores pesquisados em seu trabalho, corrobora a existência do discurso que comunga da ideia de que existe certa desconfiança em relação à capacidade profissional dos homens para o exercício da docência com crianças. Vejamos o fragmento da fala do professor que retrata tal desconfiança. De acordo com o professor “[...] a coordenadora de didática desconfiava que alguém me ajudava a elaborar as aulas, pois não acreditava que eu era capaz de bolar determinadas aulas, porque a minha criatividade era muito grande” (RABELO, 2013, p. 916).

Fica evidente que, apesar das resistências, mesmo quando os homens conseguem ingressar na profissão, eles ainda são alvo de desconfiança em relação à qualidade do seu trabalho, parece que por serem homens, não possuem as qualidades e habilidades profissionais necessárias para o exercício da docência com crianças, o fator gênero do professor se sobressai sobre o fator formação, profissionalização e responsabilidade profissional.

O que nos interessa aqui é questionar quais são as condições que sustentam a existência do discurso dito pela professora I? Ou seja, quais

pistas de problematização podemos estabelecer a partir dos enunciados e do discurso estabelecido pela fala da professora?

As expressões “Se vai dar certo, se vai ter o rendimento de uma professora” e “As conversas são que não vai dar conta [...]” nos levam a estabelecer as seguintes problematizações: por que esta dúvida em relação ao trabalho do professor? Porque este profissional não daria conta de desenvolver o seu trabalho com as crianças e garantir a aprendizagem deles? A questão de gênero se sobressai sobre o profissionalismo e compromisso com a profissão docente? Questiono novamente: será que se o foco deste trabalho fossem os discursos produzidos no ambiente escolar a partir da presença das professoras nos anos iniciais, surgiria tal questionamento da professora em relação à competência e à capacidade profissional? Atentemos-nos para o seguinte enunciado: “mas hoje eu já vejo que eles são competentes, que eles têm como trabalhar com os anos iniciais”.

Permito-me atentar-me à palavra “hoje” do fragmento acima, que nos faz pensar a respeito da existência de um período que Ramos (2011) – em sua pesquisa com homens que atuam no processo de escolarização de crianças – classificou de “estágio probatório”. Ele constatou que, para além do período probatório exigido legalmente, de todos os professores, seja homem ou mulher, os homens necessitaram de um período de tempo para demonstrar que são competentes e habilidosos na prática educacional escolar de crianças, ou seja, necessitaram de um tempo para comprovar que são competentes e que desenvolvem um trabalho qualificado, alcançando os objetivos de aprendizagem propostos para a turma.

Neste sentido, a expressão “[...] hoje eu já vejo que eles são competentes, que eles têm como trabalhar com os anos iniciais” “[...] evidencia que o professor do qual a professora se referiu já teria cumprido para além do seu “estágio probatório”” (RAMOS, 2011).

Conforme supracitado, o que devemos colocar entre parênteses em relação aos enunciados propagados pela professora I é exatamente a questão da sustentação destes, ou seja, o que poderia permitir ou autorizar a existência de tal discurso.

Talvez a possibilidade de problematização da existência do discurso de que homem não tem habilidade ou competência para trabalhar com crianças esteja ancorada nas ideias que foram propagadas no complexo processo usualmente chamado de feminização do magistério, que transformou a docência, a qual no passado era ocupada unicamente por homens.

Na visão de Ramalho (2002, p. 40) a respeito do processo histórico que feminizou a docência no Brasil, a profissão passou do “[...] exclusivamente masculino ao predominantemente feminino”.

Ampliando o raciocínio acima, Ferreira (2008, p. 76) enfatiza que “[...] se nas últimas décadas temos reconhecido o magistério como um campo feminizado, a presença dos homens neste lugar não pode ser vista fora da relação com o trabalho desenvolvido pelas mulheres”.

Dessa forma, é possível pensarmos que um homem desenvolvendo atividades de cuidado e educação de crianças no espaço escolar torna-se alvo de especulações e estranhamentos, pois se a escolarização de crianças é realmente um gueto profissional feminino, o exercício da profissão carrega uma gama de simbologias, ideias e discursos sociais que vão de encontro com as características “ditas” femininas.

Portanto, pensemos: quais discursos acompanharam historicamente a inserção e dominação das mulheres na profissão docente que possam justificar o estranhamento, a negação e a dúvida quanto à presença e o trabalho dos professores no espaço escolar de crianças?

Auad (2006) contribui com o pensamento acima ao relatar a existência de uma tríade de ideias que contribuem para organizar a cabeça das pessoas em relação às mulheres. De acordo com ela:

[...] trata-se de um conjunto de representações que pode ser explicado da seguinte maneira: todas as mulheres são *naturalmente* mães. Todas as mães *naturalmente* amam e sabem lidar com as crianças. Ora, todas as mulheres são *natural* e *potencialmente* boas professoras de crianças pequenas (AUAD, 2006, p. 65, grifos da autora).

Cortez (2008, p. 11) corrobora a ideia acima enfatizando que “[...] a educação da infância como território essencialmente feminino

caracteriza-se por valores, atitudes, comportamentos, gírias, rotinas e simbolismos dos quais os homens se sentem relativamente excluídos”.

A atribuição da docência com crianças ao universo feminino é tão forte e “natural” que, se o profissional for do gênero masculino, a ideia da incapacidade e do fracasso profissional surge como uma sombra que permanecerá sobre os professores até que este prove o contrário.

Culturalmente, as características e os sentimentos de amor, carinho, dedicação e cuidado foram naturalmente colocados como pertencentes ao universo da feminilidade. Sobre os sujeitos de gênero masculino, constrói-se a ideia de que estes geralmente são menos capazes ou desprovidos de tais sentimentos, dessa forma, considerando que a profissão docente com crianças se transformou em um verdadeiro gueto feminino carregado de simbologias, ideias e discursos perpassados por relações de poder que justificam e legitimam a sua predominância na profissão, a supremacia numérica das mulheres no campo de trabalho e o discurso disseminado sobre a mulher e a docência com crianças acaba provocando o estranhamento e a desconfiança em relação à competência profissional dos homens que se dedicam ao ofício de ser professor de crianças, uma vez que a profissão foi socialmente atrelada à ideia de amor, carinho e afeto, e o sucesso no desenvolvimento do trabalho escolar com as crianças estudantes parece estar alicerçado nesses elementos que, de certa forma, são negados aos homens e, se estes são desprovidos de tais sentimentos, provavelmente não terão sucesso em suas atividades de cuidado e educação de crianças no processo escolar.

A presença de um professor e a ideia de garantia de ordem, obediência, disciplina e pulso firme

Eu acho muito melhor um homem do que né, uma mulher, porque o homem coisa assim, firme né, a mulher ela tem o corpo mole já, deixa a criança fazer o que quer (informação verbal).³

Eu achei bom. Eu pensei assim, às vezes o professor dele sendo homem, porque ele já teve professoras e ele achava ruim, aí

³ Fala da entrevistada identificada neste trabalho como “Mãe R.”.

passou para os professores e eu achei que ele ia se comportar [...]. Eu penso que às vezes os meninos obedecem mais [...] eu pensei que era mais assim, né [nesse momento, a mãe fez um gesto com as mãos expressando rigorosidade e pulso firme] (informação verbal).⁴

As narrativas acima evidenciam a existência de um discurso que alinha a figura do professor em sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental como uma forma de garantia de ordem, disciplina e pulso firme na escola, o que resultará na obediência e na disciplina dos estudantes em sala de aula.

Do mesmo modo, a fala “[...] eu pensei que era mais assim, né [nesse momento, a mãe fez um gesto com as mãos expressando rigorosidade e pulso firme]” da Mãe M. M. sugere, ainda, que o professor do seu filho não parece ser tão másculo, uma vez que ela esperava dele, na condição de homem, mais rigorosidade e pulso firme em relação às crianças estudantes.

Tal realidade demonstra claramente como as relações de poder entre homens e mulheres definem as expectativas e os comportamentos para cada gênero. Ao gênero masculino espera-se características que garantam a ordem, o controle e a disciplina, ou seja, o pulso firme, a última palavra, o respeito e a obediência pela sua simples presença no espaço.

As afirmativas anteriores nos fazem levantar algumas reflexões a respeito da emergência do discurso da masculinidade alicerçada na ideia de pulso firme, liderança, controle e disciplina. Sendo assim, Ramalho (2002, p. 83) nos possibilita levantar uma pista sobre tal realidade deste discurso; de acordo com ela, “[...] A sociedade tem atribuído ao homem, ao sexo masculino, a virilidade, a força, as tomadas de decisões e tantos outros valores que traduzem a concepção de quem manda e quem deve ser mandado”.

De acordo com a autora, em referência ao Norte de Minas Gerais, palco de sua pesquisa e também desta que se inscreve, a região do Norte de Minas é tradicionalmente marcada pelo patriarcado e as relações entre as famílias está centrada na figura paterna, “[...] na rigidez da ordem, da disciplina e da obediência” (RAMALHO 2002, p. 83).

⁴ Fala da entrevistada identificada neste trabalho como “Professora M. M.”.

A alusão a respeito da ideia de que a figura do professor na escola é garantia de ordem, respeito e pulso firme são exemplificados no trabalho de Fonseca (2011). De acordo com ele, na maioria das vezes, quando um homem que atua nas séries iniciais chega a uma escola, logo é escolhido para atuar com as turmas mais difíceis e indisciplinadas. O argumento utilizado para justificar tal direcionamento é que os alunos estão precisando de pulso firme, de “UM PROFESSOR”, “DE UMA FIGURA MASCULINA” (FONSECA, 2011, p. 12, destaque do autor).

Ramalho (2002), também tratando da preferência dos pais em matricularem seus filhos em turmas de professores acreditando na ideia de pulso firme e respeito, traz em seu trabalho o seguinte relato:

Me relaciono muito bem com os meus alunos, os pais da comunidade onde trabalho hoje ficam no início do ano querendo colocar seus filhos na sala de aula de professores pelo fato de o professor ter pulso firme e conseguir o respeito dos alunos sem ser autoritário (RAMALHO, 2002, p. 83).

Ainda segundo Ramalho (2002, p. 84), abordando a ideia e o discurso social que atribui o pulso firme e a garantia de disciplina como própria da condição masculina, traz o seguinte depoimento de um de seus entrevistados: “[...] Era visível a satisfação dos pais para que seus filhos estudassem com professor homem, principalmente os mais ‘danados’”.⁵

Carvalho (2003) retrata a questão do alinhamento da figura masculina atrelada a um modelo de masculinidade baseado no pulso firme, na ordem e na disciplina ao relatar uma situação que participou em uma escola pública de nível primário, no momento em que acompanhava um aluno estudante de Pedagogia em uma visita a uma escola de crianças.

Em certo momento da visita à escola, Carvalho relata que o estudante que o acompanhava foi abordado no pátio da escola por dois meninos, que os lançaram a seguinte pergunta: “você é o diretor agora?”, após responder que não era o diretor e que passaria na sala dos meninos ao término do recreio, o estudante foi indagado novamente pelas crianças:

⁵ Depoimento do entrevistado que participou do trabalho de Ramalho (2002).

“Por quê? O que a gente fez?” “Você é polícia?” (CARVALHO, 2003, p. 215).

Diante desse cenário, é possível perceber que a imagem de um homem em um ambiente frequentado quase que exclusivamente por mulheres já estava construída, ou seja, é como se ele não pertencesse àquele ambiente ou território “tão específico” das mulheres, e, dessa forma, é como se um homem inserido no espaço escolar de crianças terá qualquer função ou atribuição, menos a de professor alfabetizador, pois as funções de cuidado e educação de crianças são disseminadas como atribuições das mulheres; ao homem, atribui-se a função de chefia (diretor) ou de autoridade, ordem e punição (polícia).

Através do relato citado acima, é possível perceber que desde crianças já nos apropriamos dos discursos e das representações carregadas e submersas às redes de poder que estão presentes nas relações sociais as quais participamos constantemente em todos os momentos de nossas vidas. É perceptível, através do relato acima, especificamente pelas perguntas lançadas pelas crianças ao estudante, que desde muito cedo somos moldados pelo poderoso processo de subjetivação ao qual somos submetidos, que acabam moldando e construindo nossos discursos em relação ao ser homem e sua masculinidade e quais funções este deve desempenhar em determinada sociedade, contexto e espaço para atender a um padrão de masculinidade baseado em valores e discursos que traduzem a concepção de quem manda, de quem tem o controle e de quem deve ser controlado, da virilidade, da força, da superioridade e da tomada de decisões.

Os enunciados analisados e as citações acima permitem que enveredemos para a discussão de gênero no sentido de traçar pistas para subsidiar a discussão sobre a possibilidade de sustentação para a existência do discurso que reflete na figura masculina a ideia de garantia de ordem, disciplina e obediência no espaço escolar.

Tomando por base o conceito proposto por Scott (1995) que estabelece que o gênero é uma maneira de indicar as “construções sociais”, ou seja, uma criação inteiramente social das ideias subjetivas sobre os papéis próprios para homens e mulheres, estabelecendo que gênero é uma categoria social amplamente imposta sobre um corpo

sexuado. Scott (1995) trata o gênero como um construto social e cultural, e afirma que as representações sociais de homens e mulheres não são estáticas, estando sujeitas ao momento histórico e à sociedade onde estão inseridas.

Ainda segundo Scott (1995), o gênero diz respeito a uma espécie de discurso da diferenciação dos sexos. Para a autora, o gênero não se relaciona apenas no campo das ideias, mas também nas estruturas institucionais e nas práticas diárias das relações sociais. [...] “O termo gênero torna-se uma forma de indicar “construções culturais” (aspas da autora) a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e as mulheres” (SCOTT, 1995, p. 75)

De acordo com Graupe (2008, p. 3), “[...] a essa construção social dá-se o nome de relações de gênero, resultante da forma de percepção de gênero masculino e feminino pela sociedade, criam-se perspectivas específicas para homens e para mulheres”.

Tal organização social é estabelecida tomando por base a condição orgânica e biológica das pessoas, ou seja, a definição do sexo, que, utilizando-se da prática de diferenciação entre homens e mulheres, estabelecem significados e discursos classificatórios definindo as características, ideias e os comportamentos para cada gênero ao mesmo tempo em que define o grupo dos que pertencem ao gênero masculino e o grupo dos que pertencem ao gênero feminino. Dessa forma, partilhamos da ideia de que os relatos dos sujeitos de pesquisa carregam em sua matriz um poderoso processo de subjetivação ao qual foram submetidos; a partir da definição do sexo, construíram-se os significados e comportamentos esperados para cada gênero.

O discurso das mães R e MM evidenciam a existência de um aprendizado socialmente construído através das relações de gênero atravessadas por uma espécie de jogo entre o saber e o poder (FOUCAULT, 1999) que disseminou o discurso de que homem não chora, tem que ser forte, disciplinador e detentor “naturalmente” da ordem, do comando e da disciplina nos espaços que ocuparem, já que tais características são atribuições “próprias do gênero masculino”.

Considerando o discurso externado pelas mães R e mãe MM, proponho realizarmos a seguinte indagação: será que o aumento da presença de homens ocupando cargos de professor nos anos iniciais diminuiria os problemas de indisciplina nas escolas? Mais homens entre os muros da escola seria a garantia de obediência, organização, respeito e da tão desejada disciplina dos estudantes?

Conhecer para confiar

Quando fui matricular a (citou o nome da filha) já sabia que seu professor seria um homem, e no meu caso fiz questão da minha filha estudar com este homem, porque no que se refere ao quesito profissional ele é excelente [...] (informação verbal).⁶ Eu não estranhei quando fiquei sabendo que era um homem até porque a primeira vez que eu fui levá-lo (filho) eu já fui sabendo, eu coloquei na escola justamente porque eu já sabia do trabalho que ele desenvolvia [...] (informação verbal).⁷

[...] fomos a turminha, todo mundo já sabia, então nenhum pai que colocou seu filho lá não tinha preconceito (informação verbal).⁸

As narrativas acima apresentam uma construção que vai de encontro ao título deste núcleo de discussões, ou seja, “conhecer para confiar”. Através dos relatos dos sujeitos pesquisados (Mãe D, Mãe M), é possível perceber a existência de um discurso de satisfação dos pais em relação ao trabalho desenvolvido pelo professor na escola, porém, o que se percebe por trás desse discurso de satisfação é o fato de os pais já conhecerem o trabalho desenvolvido pelo professor antes mesmo de efetuarem a matrícula dos seus filhos. É possível evidenciar através dos enunciados que a aceitação e o reconhecimento da competência profissional do professor passa por um processo de comprovação, ou, referenciando novamente Ramos (2011), por um processo de “estágio

⁶ Depoimento da entrevistada identificada neste trabalho como “Mãe D”.

⁷ Depoimento da entrevistada identificada neste trabalho como “Mãe M”.

⁸ Idem.

comprobatório”, ou seja, a fama do professor e a sua competência profissional confirmada pela fala das mães funciona como um fator que dá condição e justifica o fato de os pais das crianças estudantes buscarem matricular seus filhos na turma do professor.

Da Rosa (2010), em seu trabalho, traz um discurso de uma professora que vai de encontro com o título deste núcleo de estudo, ou seja, que exemplifica o fato de os pais necessitarem conhecer o trabalho do professor como requisito essencial para confiar no profissional. De acordo com o discurso da professora pesquisada por Da Rosa (2010), “[...] Na escola onde atuo, há homens lecionando. Os pais respeitam a presença masculina, mas precisam de um tempo para se acostumar com a situação [...] o professor tem que conquistar a confiança dos pais aos poucos, com seu trabalho comprometido e de qualidade” (informação verbal).⁹

O discurso baseado no “eu já sabia que seria um homem” seguido do reconhecimento e da satisfação em relação ao trabalho desenvolvido pelo professor com as crianças desperta a necessidade de alguns questionamentos, tais como: a aceitação de um homem na condição de professor de crianças nos anos iniciais passa pelo crivo da qualidade do seu trabalho e da sua competência profissional? Quando o professor é competente em seu trabalho, diminui o perigo da pedofilia e das desconfianças em relação à sexualidade do professor? Será que apenas o fato de ser um bom profissional justifica os pais procurarem para matricular seus filhos na turma do professor, ou os pais buscam saber se eles já comprovaram sua honestidade e que são idôneos moralmente, e, dessa forma, não oferecem nenhum risco para as crianças? Quando o professor já tem comprovada sua capacidade profissional pela comunidade escolar, questões de gênero desaparecem? Uma vez que, segundo o relato da Mãe M, “[...] fomos a turminha, todo mundo já sabia, então nenhum pai que colocou seu filho lá, não tinha preconceito” (informação verbal)¹⁰.

Considerando os enunciados em destaque e as problematizações levantadas acima, observa-se que a questão caracteriza-se e insere-se no

⁹ Depoimento da entrevistada identificada como “Professora C no trabalho de Da Rosa”.

¹⁰ Depoimento da entrevistada identificada neste trabalho como “Mãe M”.

campo das relações de gênero que são constituídas pelas relações de poder que propaga diferenciações entre homens e mulheres, estabelecendo e exigindo normativamente o desempenho de funções, ocupação e de espaços para mulheres e homens.

Dessa forma, podemos estabelecer uma possível condição que, de certa forma, autorize a existência do discurso baseado no “conhecer para confiar”, o fato de o professor que, mesmo sendo do gênero masculino e atuando em um campo de trabalho onde os discursos sociais e as relações ali estabelecidas caminham em direção ao estabelecido para o gênero feminino – ou seja, ao cuidado, à dedicação, doçura, paciência e habilidade –, ao desenvolver suas atividades com competência e profissionalismo, obtém o reconhecimento dos pais das crianças, provoca uma espécie de deslocamento nas estruturas dos discursos sociais sobre as relações de gênero que propagam a ideia de que homem não tem jeito ou habilidade para trabalhar com crianças e, dessa forma, não são competentes profissionalmente. Percebe-se aqui um golpe na matriz do discurso da diferenciação entre espaços, características, habilidades e funções para homens e mulheres, neste caso ao discurso que evidencia a dominação feminina sobre o masculino no campo da educação de crianças.

Na base dos enunciados existe, de certa forma, uma espécie de desconstrução do saber social construído através das relações de gênero que foram constituídas e caracterizadas pelas relações de poder que projetaram o espaço escolar com crianças como espaço da feminilidade. As falas das mães nos possibilitam estabelecer a ideia de que o fato de um sujeito de determinado gênero “ultrapassar a fronteira” do que foi estabelecido socialmente para o seu gênero não significa necessariamente uma quebra do discurso que prioriza um determinado espaço para um determinado gênero, é preciso que o sujeito que ultrapassou a fronteira se destaque e demonstre ser capaz de desenvolver com qualidade e competência as funções exigidas no espaço ou no campo que “não pertence” ao seu gênero.

O discurso das mães em relação ao fato de já saberem que seria um professor e não uma professora e de não demonstrarem nenhuma preocupação em relação a esta realidade foi construído com base no fato de já conhecerem o trabalho do professor de tal forma que nos possibilite pensar que, quando se conhece bem e se tem boas referências do professor, os discursos sociais baseados na diferenciação dos gêneros são colocados em segundo plano na relação professor e pais de crianças estudantes nos anos iniciais, porém isso só é possível após um momento de certeza em relação ao trabalho desenvolvido pelo professor na escola, ou seja, é preciso primeiro “conhecer para confiar”.

Considerações finais

Gostaria de terminar este estudo reafirmando o discurso de que não houve a intenção, durante a realização deste trabalho, de estabelecer pontos de verdades ou encerrar a discussão a respeito da temática elencada. A intenção foi problematizar e discutir a respeito da presença e atuação de professores no campo educacional com crianças de forma mais central, a respeito dos discursos produzidos a partir da presença do docente do gênero masculino no contexto formal de escolarização de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.

No entanto, gostaria aqui de descrever alguns pontos que considero importantes, ainda que não conclusivos, porém relevantes para se pensar a respeito da presença docente de gênero masculino nos anos iniciais, e principalmente a respeito dos discursos existentes quanto a essa presença no espaço escolar de crianças.

Pesquisar e analisar os discursos que se apresentam no contexto escolar de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental quando se tem a presença docente de gênero masculino possibilitou-me compreender e estabelecer alguns desses discursos diante da realidade pesquisada, tal investigação possibilitou destacar, através das narrativas dos sujeitos de pesquisa, o discurso que alinha a presença do profissional do gênero masculino com o fantasma do crime de pedofilia.

Os sentidos das falas analisadas apresentam uma construção discursiva que evidencia certa dúvida a respeito da competência e da capacidade técnica e profissional do professor nos anos iniciais do ensino fundamental. A sua condição de sujeito do gênero masculino reflete uma não confiança em seu trabalho pedagógico e em relação ao sucesso das crianças no processo de ensino e aprendizagem.

A figura do professor em sala de aula também é alinhada à garantia de ordem, obediência, pulso firme e disciplina.

Outra construção discursiva possível de estabelecer a partir das falas dos sujeitos de pesquisa em relação à presença e atuação de professores no contexto escolar de crianças nos anos iniciais foi o fato de se procurar conhecer primeiramente o professor e o seu trabalho para depois abrir um caminho de confiança em relação ao profissional. Assim, faz-se necessário para os pais aproximar-se e conhecer o docente e seu trabalho para a partir daí confiar nele. É como se o educador tivesse que conquistar a confiança dos pais pouco a pouco comprovando que é comprometido, dedicado, responsável, e que, de certa forma, é idôneo e não oferece perigo para as crianças.

Os discursos a respeito da atuação e presença de homens no cargo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental evidenciam que há uma aproximação ou uma espécie de articulação entre as representações que os sujeitos têm a respeito da área de trabalho com as representações que foram construídas socialmente para cada gênero. Dessa forma, a presença e atuação de um professor nos anos iniciais do ensino fundamental implica uma presença em um campo de trabalho que não foi construído discursivamente para o gênero masculino, o que possibilitou entender que a formação docente, assim como se manifesta na construção de outras carreiras, é demarcadamente classificada por gênero.

Termino esse trabalho reconhecendo sua inconclusão ou seu inacabamento diante de tantas possibilidades de discussões, problematizações e reflexões a respeito da presença docente do gênero masculino com crianças. A partir dos próprios resultados deste trabalho,

acredito na impossibilidade de contemplação de verdades, mas de mediações que possibilitam novos olhares e curiosidades científicas a respeito da temática estudada. Para estudos futuros, os interessados poderão se debruçar sobre uma gama de indagações e inquietações que a especificidade da presença do gênero masculino no processo de escolarização de crianças nos oferece.

Referências

- ALMEIDA, Miguel Vale de. *Gênero, masculinidade e poder: revendo um caso do Sul de Portugal*. Anuário antropológico 95. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.
- AUAD, Daniela. *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 31-92.
- CARDOSO, Frederico Assis. *Homens fora de lugar? A identidade de professores homens na docência com crianças*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT23-3550—Int.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2016.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Um lugar para a pesquisa e para o pesquisador no cotidiano da escola. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CONNELL, R. W. Políticas da masculinidade. *Educação e Realidade*, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.
- CORTEZ, Mariana Grazina. Gênero Masculino e a Profissão do “Cuidar”. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA – MUNDOS SOCIAIS: SABERES E PRÁTICAS, 6., 2008, Lisboa. *Actas...* Lisboa: Universidade Nova de Lisboa: Faculdades de Ciências Sociais e Humanas, 2008.
- DA ROSA, Renata Vidica Marques. Feminização do magistério: representações e espaço docente. *Revista Pandora Brasil*, n. 4, 2011.

FELIPE, Jane. Afinal, quem é mesmo o pedófilo? *Cadernos Pagu*, n. 26, p. 201-223, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30391.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016.

FERREIRA, Jose Luiz. *Homens ensinando crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na escola rural*. 2008. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

_____; EULINA, Maria. Gênero, masculinidade e magistério: horizontes de pesquisa. *Olhar de Professor*, v. 9, n. 1, p. 143-157, 2006.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. *A ordem do discurso*. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

_____. *O método arqueológico de análise discursiva: o percurso metodológico por Sérgio Campos Gonçalves*. Disponível em: <<http://www.historyhistoria.com.br/materia/cfm?tb=alunos&cid=158>>. Acesso em: 20 set. 2016.

FONSECA, Thomaz Spartacus Martins. *Quem é o professor homem dos anos iniciais?* Discursos, representações e relações de gênero. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ppge/files/2011/07/Dissertação_Thomaz_Spartacus.pdf>. Acesso em: 27 set. 2011.

GRAUPE, Mareli Eliane. Meninos são uma catástrofe na escola: quota de professores homens no magistério alemão pode ser uma solução? *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, PR: UEM, n. 86, jul. 2008.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2008. Disponível em: <<https://books.google.com.br>>. Acesso em: 27 set. 2011.

RABELO, Amanda Oliveira. Professores discriminados: um estudo sobre docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 4, out./dez. 2013.

RAMALHO, Maria Nailde Martins. *Bendito é o fruto entre as mulheres: um estudo sobre professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental na região de Minas Gerais*. 2002. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

RAMOS, Joaquim. *Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede Municipal de Belo Horizonte – MG*. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SARMENTO, Teresa. Correr o risco: ser homem numa profissão “naturalmente” feminina. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 5., 2004, Lisboa (Portugal). *Actas...* Lisboa (Portugal): APS, 2004. p. 99-107.

SAYÃO, Deborah Thomé. *Relações de gênero: os homens no cuidado e educação das crianças pequenas*. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/heeong>>. Acesso em: 17 out. 2007.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SOUZA, José Edmar de. Homem docência com crianças pequenas: o olhar das crianças de um centro de educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 37., 2005, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 04 a 08 de outubro de 2015. Trabalho apresentado no GT-Educação de crianças de 0 a 6 anos.

TEIXEIRA, Castro de Assunção Inês. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em sociologia da educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Pinto Marília; TEIXEIRA, Vilela (Org.). *Itinerários de pesquisa perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Capítulo 5

Representações sociais de “ser professor no ensino superior” pelos professores do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG)

*Marcos Aurélio Pereira
Nilma Margarida de Castro Crusóe*

Introdução

Essa pesquisa se insere nas discussões sobre a formação pedagógica de professores para atuar no ensino superior. O interesse pelo tema de pesquisa surge da experiência no Núcleo Pedagógico do IFNMG, lidando diretamente com os cursos superiores, oportunidade na qual passei a conviver com a diversidade do corpo docente, em termos de formação. O trabalho no setor pedagógico permitiu um contato diário com os docentes da instituição, o que garantiu, por meio do diálogo com os docentes, conhecer alguns aspectos referentes à forma com que conduziam suas práticas de sala de aula. O corpo docente é bastante diversificado, com diversas formações acadêmicas, alguns com graduação em licenciaturas, outros em bacharelados e outros ainda, com ambas as formações, ou seja, uma graduação em bacharelado e outra em licenciatura.

Outra característica dos docentes da instituição é que em regra atuam em vários níveis de formação, ou seja, lecionam tanto no nível médio integrado ao técnico, quanto nos cursos de nível superior, seja nos bacharelados ou nas licenciaturas, de acordo com especificidade de sua formação. Moura (2014) ao discutir o trabalho e a formação docente na educação profissional diz que essa diversificação repercute extensamente sobre o trabalho docente, bem como sobre a demanda de formação específica para cada uma das ofertas da instituição, uma vez que o mesmo docente, em muitos casos, leciona em vários cursos ao mesmo tempo.

Trabalhar com essa diversidade de cursos e níveis de formação exige do professor habilidade e dinamicidade para adequar os conhecimentos da disciplina à realidade de cada área de formação. Para explicarmos melhor, vamos pensar aleatoriamente, por exemplo, em um professor de biologia dentro do contexto do IFNMG. Esse profissional que pode lecionar a disciplina, dada a sua especificidade em cada curso: na Medicina Veterinária, nos cursos médio integrado ao técnico, em agropecuária, informática ou agroindústria e ainda, ministrar a disciplina no curso de Licenciatura em química ou biologia.

A saída do professor, por exemplo, de dois tempos de aula no curso médio integrado ao técnico para, na sequência, ministrar mais dois tempos no curso superior, exige do profissional uma adaptação rápida tanto dos conteúdos quanto ao ambiente de sala de aula, pois é necessário considerar a diversidade existente entre os estudantes que compõem esses diferentes níveis de ensino.

Outro aspecto sobre os Institutos Federais é que recebem em seu quadro de professores tanto docentes já experimentados em sala de aula quanto aqueles que primeiramente se desenvolveram cientificamente por meio de mestrados e doutorados, mas que ainda não tiveram experiência como professores. Muitos professores iniciantes na profissão, ainda que com alto grau científico, não enfrentaram a regência da sala de aula.

No caso dos licenciados, o contato com a sala de aula acontece ainda que tenha sido somente nos estágios de graduação. Já no caso

da formação em bacharelado, esse primeiro contato, em regra não acontece durante sua formação inicial. Em alguns casos, os professores com formação em bacharelado ou tiveram algum contato em sala de aula nos estágios da pós graduação *stricto sensu* – quando essas têm o estágio na matriz curricular – ou vêm ter sua primeira experiência como professores na instituição, após a aprovação no concurso público. Vale ressaltar também, que muitos dos professores aprovados nos concursos dos Institutos Federais tanto bacharelados quanto licenciados já são bastante experientes no que diz respeito à docência, trazendo na bagagem conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação, bem como as experiências agregadas enquanto docentes de outras instituições.

No que tange aos docentes iniciantes na carreira, percebemos que buscam, no momento inicial, um aporte no pedagógico da Instituição a fim de conseguir subsídios para gerir a sala de aula, com o intuito de transformar os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação, em aulas significativas. A gestão de sala de aula, elaboração de planos de ensino e avaliação são questões que, de um modo geral, suscitam dúvidas sobre as quais os professores iniciantes necessitam de orientação. Com o passar do tempo, com as vivências do dia-a-dia em sala de aula, o docente parece encontrar sua maneira de ministrar as aulas. Após certo tempo ministrando aula, as dúvidas são menos frequentes e a procura por orientações diminuem consideravelmente.

Destacamos que essa autonomia adquirida por alguns professores, após certo período em sala de aula pode ser fundamentalmente prático, ou seja, o professor vai criando a sua própria forma de lecionar. Urge lembrar que de uma maneira ou de outra, a figura do professor faz parte de nossas vidas desde a infância até a vida adulta. Desse modo, é possível que as experiências obtidas ao longo da vida possam contribuir como forma de ensinar que muitos professores adquirem.

Já os professores mais experientes ingressantes na instituição procuram mais informações sobre documentos, regulamentos e projetos pedagógicos do curso, uma vez que estabeleceram a maneira de ministrar as aulas ao longo de sua carreira. Quanto aos professores que já estão

na instituição há mais tempo, esses já possuem uma relação maior com a educação profissional e, ao longo da carreira, tiveram a oportunidade de participar de vários eventos sobre essa modalidade de ensino, bem como, muitos deles puderam participar de comissões para a elaboração dos projetos políticos pedagógicos e/ou participaram dos núcleos estruturantes dos cursos.

Podemos considerar que esses docentes podem ter uma visão mais ampla sobre a prática docente nos cursos de graduação, uma vez que a participação na elaboração ou nas discussões dos projetos pedagógicos, bem como na elaboração das ementas e seleção das bibliografias das disciplinas dos cursos, pode possibilitar a esse docente um olhar mais aprofundado da instituição, do curso, da disciplina e da sala de aula, em detrimento de um professor que não participou desse processo, ou seja, que recebeu algo pronto, já definido anteriormente.

Isso não significa que os docentes ingressantes não terão oportunidade de participar das discussões sobre os documentos que mencionamos acima, pois esses documentos passam por revisões, o que é uma oportunidade para novas discussões, bem como para retirar ou acrescentar algo de acordo com o que acharem pertinente. Mesmo que já estejam na carreira docente há muitos anos, muitos professores relatam nos encontros pedagógicos, a importância de se tratar temas como avaliação, planejamento, interdisciplinaridade, dentre outros. Acreditamos que alguns professores não tiveram a oportunidade de trabalhar esses temas durante a formação inicial.

Nessa experiência podem-se elencar diferenças no modo de conduzir a prática de acordo com a formação e a experiência com a docência e isso insere a pesquisa nas discussões sobre educação profissional. Desse modo, nesse trabalho objetivamos analisar representações sociais de “ser professor no ensino superior”, pelos professores do Instituto Federal do norte de Minas Gerais (IFNMG) e sua relação com a prática pedagógica.

Ao analisarmos nosso objeto de estudo, percebemos a Teoria das Representações Sociais como pertinente para alcançarmos os objetivos

elencados, uma vez que não podemos considerar os sujeitos separados do seu contexto históricos, social e cultural. Assim, ponderando a questão científica que envolve o tornar-se professor, vale ressaltar que o docente carrega consigo marcas de aprendizagens adquiridas ao longo da vida, inclusive de sua experiência enquanto estudante. Percebemos ainda a relevância da Teoria das Representações Sociais para o nosso trabalho na área da educação, uma vez que segundo Abric (1994) a representação informa e explica a natureza dos laços sociais intra e intergrupos e as relações dos sujeitos com seus meios sociais, sendo assim um elemento fundamental para se compreender os determinantes dos comportamentos e das práticas sociais.

Dessa forma, tal teoria contribui com o nosso trabalho ao servir de aporte teórico-metodológico, inclusive para direcionar para o uso do instrumento de coleta de dados adequado a nossa pesquisa. Contribui principalmente na sua função de orientação das condutas, uma vez que ao determinarmos o núcleo central poderemos verificar o que tem orientado a prática dos sujeitos da pesquisa. O fato dessa teoria estar entre a psicologia e a sociologia, ou seja, ganhar uma teorização na psicologia social, contribui no sentido de ampliar o nosso olhar sobre o trabalho docente, considerando que diversos aspectos podem influenciar na prática dos sujeitos. Outra contribuição significativa da Teoria da Representação Social para nossa pesquisa foi no sentido de ampliar nossa visão sobre a influência do senso comum, por meio do qual são produzidos conhecimentos significativos para a realidade dos sujeitos.

Breves considerações sobre os Institutos Federais e a docência no ensino superior

Os Institutos Federais têm sido tema de muitas pesquisas relacionadas ao contexto atual da educação. O fato é que foram realmente, criados em 2008, pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com o intuito de reordenar a rede federal de educação profissional e se constituem em algo novo no cenário educacional brasileiro.

A pesquisa de Amorim (2013) indica que a política atual de organização dos Institutos Federais no Brasil, além de uma proposta de ampliação da oferta pública do ensino profissional do nível médio, representa a consolidação de uma rede de ensino designada, de forma específica, à educação profissional e organizada, em paralelo à escola do tipo “secundária” e acadêmica. A autora segue apontando que a fonte de financiamento e manutenção dos Institutos é o governo central, dessa forma, ser “federal” é uma de suas condições; sendo que o “novo ente” tem a função de articular as diferentes – e atualmente dispersas – políticas públicas, bem como de contribuir para fazer mediações entre o poder central e as comunidades.

Para abordar sobre a criação dos Institutos Federais faz-se necessário atentar para três documentos importantes: O Decreto Nº 6.095, de 24 de abril de 2007 que estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. O projeto de lei 3.775/2008 – e a Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, entre outras providências.

Conforme observado na Lei 11.892/2008, a criação se deu por meio da transformação de uma ou da integração de duas ou mais instituições em Instituto Federal. O Decreto 6.095/2008 em seu artigo Art. 3º já havia antecipado que o processo de integração teria início com a celebração de acordo entre Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica, que formalizaria a agregação voluntária de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Escolas Técnicas Federais (ETF), Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, localizados em um mesmo Estado.

O artigo 6º da lei de criação elenca, por meio de seus incisos, as finalidades características da instituição, dentre elas: ofertar educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades,

formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão.

Portanto, o Ensino Superior, mesmo não sendo uma exclusividade, é parte importante na composição das vagas ofertadas pelos Institutos Federais, tanto nos bacharelados como nas licenciaturas e cursos de tecnologia, proporcionando a muitas pessoas que façam cursos superiores em diversas áreas, sem a necessidade de se deslocarem de suas regiões, o que em outros tempos, em muitos casos, não era possível.

É preciso ressaltar que essas instituições buscam oferecer uma formação em cursos que atendam aos interesses, arranjos sociais e os diferentes campos produtivos da região onde atuam. Esse fato tem atraído para atuação nos Institutos Federais um corpo docente diversificado, composto por profissionais com múltiplas formações, construindo desta forma, um espaço de atuação de profissionais especializados para a docência em áreas específicas.

Sendo assim, analisar representações de “ser professor no Ensino Superior” através dos docentes do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Salinas e sua relação com a prática pedagógica se faz bastante relevante. Dessa maneira, cabe lembrar que o contexto da formação de professores para a docência no Ensino Superior, em geral, tem acontecido de forma bastante lacunar.

De acordo com Cunha (2004, p. 3):

Causa espécie que o grau superior é o único para o qual não há previsão legal de formação específica para o magistério. Para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, o curso normal ou superior de pedagogia; para as quatro últimas do fundamental e para o ensino médio, as licenciaturas. Para o ensino superior, basta a graduação, que, formalmente, pode ter sido feita em qualquer especialidade.

A própria legislação define que para a atuação no ensino superior seja selecionado candidato pelo seu grau de formação científica. Isso pode ser verificado por meio da referência bastante genérica que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação faz sobre a questão. Conforme pode ser observado no inciso II, artigo 52º da Lei Nº 9.394/96:

As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado (BRASIL, 1996, p. 20).

Mesmo com o notável crescimento da oferta do ensino superior nos últimos anos, o processo de formação de professores para esse nível de ensino ainda não acontece de forma específica, como no caso da educação básica. O comum é o entendimento de que o professor do nível superior é qualificado para atuar por meio de sua formação científica, sendo mais comuns os títulos de mestrado e doutorado.

Urge evidenciar que a formação para o nível de ensino em questão carece uma atenção mais específica, uma vez que diversos autores que se debruçaram sobre o tema como Cunha (2004), Soares (2009), Rocha e Aguiar (2012), Oliveira e Silva (2012), apontaram que esta formação tem acontecido de maneira vaga e improvisada.

Na concepção de Pimenta e Anastasiou (2002), diversos saberes devem ser considerados no processo de formação de professores: os saberes das áreas do conhecimento, os saberes pedagógicos, os saberes didáticos e os saberes da experiência do sujeito professor. Essas autoras afirmam ainda que tais saberes se dirigem as situações de ensinar, bem como dialogam com elas, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se e criando. Elas destacam a importância desses saberes: os saberes das áreas de conhecimento, pelo fato de que ninguém ensina o que não sabe; os saberes pedagógicos, por considerar o ato de ensinar uma prática educativa composta por diferentes direções de sentido na formação

dos seres humanos; os saberes didáticos, por que dizem respeito a articulação ente as teorias da educação e do ensino para que o ensino aconteça em situações contextualizadas e o saberes da experiência, os quais estão relacionados a maneira como o docente se apropriou do ser professor em sua vida.

Portanto, entendendo ser interessante pensar a prática docente a partir da valorização profissional e das teorias voltadas para as práticas educativas, as quais são relevantes para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem, concordamos com o pensamento de Freire (1996) de que ensinar é mais do que transmitir conhecimento, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem exige do docente muito mais que apenas um conhecimento técnico.

Rocha e Aguiar (2012) discutiram a questão do ensino na universidade a partir da construção da identidade e da profissionalidade docente. O trabalho das autoras relata que os professores, mesmo sem formação específica para ensinar na universidade, constroem aulas que promovem aprendizagem, entretanto, os processos formativos são orientados por uma prática docente, ou seja, baseados na experiência. Assim, por considerarem esta seara um campo complexo, compreendem que se torna necessária a criação de espaços para discussão e reflexão sobre a docência e os desafios existentes no seu exercício.

Em relação à docência para o Ensino Superior, a regulamentação é bastante genérica. Além do artigo 52, inciso II da LDB, relativo ao magistério no Ensino Superior, a referida lei traz em seu artigo 66 que a “preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). O artigo 65 da mesma lei relata ainda que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 1996), no qual percebe-se em sua redação a exclusão da obrigatoriedade da prática de ensino com carga horária considerável para a formação docente para o Ensino Superior.

No entendimento de Oliveira e Silva (2012), a falta de referência da LDB para a questão da formação para docência tanto para o ensino

superior quanto para o ensino profissionalizante pode ser entendido como um “silêncio” no que tange à questão legal da formação do professor para essas modalidades de ensino. De acordo com Soares (2009), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) preocupada com essa situação, determinou para os seus bolsistas de mestrado e doutorado, a obrigatoriedade de estágio supervisionado na docência. Ações como essas são importantes, mas ainda distantes de ser uma solução definitiva para a questão da formação docente no país.

Para Alarcão (2003, p. 104):

O conhecimento do professor não é meramente acadêmico, racional feito de factos, noções e teorias, como não é um conhecimento feito só de experiência. É um saber que consiste em gerir a informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto da situação formativa em que, em cada instante, se situa sem perder de vista os objetivos traçados. É um saber agir em situação.

Diante do exposto entendemos como relevante nossa pesquisa ao propor uma abordagem da questão no contexto da docência no Ensino Superior a partir das representações sociais dos docentes, uma vez que, ao nosso sentir, se fazer essa discussão no contexto das universidades já é significativo, se torna fundamental fazê-la no cenário desse espaço de formação novo e com características específicas, que são os Institutos Federais.

Representações de ser professor no ensino superior

Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos um método associativo chamado Questionário de Associação Livre (QAL), o qual foi respondido por 60 professores que atuam no ensino superior da instituição. Após coletarmos os dados, fizemos a análise dos dados com a ajuda de um software chamado *Tridoux*, cujo resultado apresentamos abaixo:

Tabela 1: Lista de palavras associadas à expressão “ser professor no ensino superior” com frequência maior ou igual a quatro

21 responsabi	7 formação	6 realização	4 aprendizad
17 dedicação	6 compromiss	5 conhecimen	4 aprimoramt
16 pesquisa	6 formarprof	5 ensino	4 formarcid
7 comprometi	6 profission	5 extensão	4 atualizaç

Fonte: Elaborado pelos autores.

Encontramos nas representações elaboradas pelos docentes as palavras *responsabilidade*, *dedicação*, *comprometimento*, *compromisso* e *realização*, as quais relacionamos à dimensão humana da prática dos professores (Tabela 1).

De acordo com Candau (2012), abordagem humanística direciona para uma perspectiva subjetiva, individualista e afetiva do processo de ensino-aprendizagem. Para a autora, ainda que, ao fazer da dimensão humana o único centro configurador do processo de ensino aprendizagem, a abordagem humanista seja unilateral e reducionista, ela mostra a importância dessa dimensão no processo de ensino-aprendizagem.

Destacamos as palavras *responsabilidade*, *dedicação* e *comprometimento*, as quais foram altamente evocadas pelos professores, sendo respectivamente, a primeira, a segunda e a terceira, as mais evocadas na nossa pesquisa. Baseados nessa informação, acreditamos que as palavras acima mencionadas são significativas no que se refere a representação social do “ser professor no ensino superior” pelos sujeitos de nossa pesquisa.

Atribuímos isso ao compromisso do professor com a formação do profissional para a sociedade onde vai atuar, mas atribuímos também à pressão que a sociedade exerce sobre a profissão de professor. De acordo com Perrenoud (2001), a imagem pública de uma profissão tende a defender e a ilustrar a profissão, assim nunca deixa de mencionar o professor como “digno desse nome”. Para o autor, o estado e outros poderes da escola contribuem para criação de uma imagem pública positiva da profissão. Nesse caso, ao professor é atribuída uma imagem de alguém que tem o total domínio de tudo que ocorre na sala de aula,

alguém que não pode errar. Perrenoud (2001, p. 76) faz o seguinte questionamento: “Por que os professores teriam que ser mais perfeitos que os médicos, os policiais, os jornalistas ou os contadores?”

Percebemos que essa representação guarda uma relação direta com as dificuldades encontradas no exercício da profissão. Diante de toda pressão exercida pela sociedade sobre esses profissionais, a representação social dos professores pode refletir que o exercício da profissão não é algo fácil, muito pelo contrário, demonstra o reflexo da atuação em uma profissão bastante penosa.

Verificamos que a *responsabilidade* foi o elemento mais considerado no núcleo central de nossa pesquisa. Percebemos também que essa palavra esteve presente no núcleo central da pesquisa de Sales (2012) que analisou representações sociais da docência no ensino superior sob o olhar o de licenciandos. Depreendemos então, que o senso de responsabilidade da profissão é algo que é passado para os professores, social e historicamente, ao longo da vida, inclusive durante suas trajetórias enquanto alunos.

Apareceram também nas representações elaboradas pelos professores de nossa pesquisa as palavras *conhecimento, formação, profissionalismo, aprimoramento, atualização, ensino, aprendizagem, pesquisa e extensão*, as quais relacionamos à dimensão técnica. Sobre a dimensão técnica, Candau (2012, p. 15) diz que “ela se refere ao processo de ensino-aprendizagem como ação intencional, sistemática, que procura organizar as condições que melhor propiciem a aprendizagem”. Segundo a autora, o núcleo de preocupações dessa dimensão é constituído por objetivos instrucionais, a exemplo da seleção de conteúdos, estratégias de ensino, avaliação, dentre outros. Na sua concepção, quando a dimensão técnica é separada das demais dimensões, configura-se o tecnicismo.

Dentre as palavras que atribuímos à dimensão técnica, destacamos que a palavra *pesquisa* foi a mais relacionada pelos professores, tendo um alto número de evocações. Diante disso, percebemos que a *pesquisa* é uma característica importante na representação do ser professor no ensino superior pelos informantes de nosso trabalho.

Atribuímos essa forte acentuação da *pesquisa* na representação dos professores, ao nível de formação científica dos informantes de nosso trabalho. Verificamos que dos 16 sujeitos que evocaram o termo *pesquisa*, 37,5% tem como último nível de formação o mestrado e 31,25% tem como último nível de formação o doutorado.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), as instituições de ensino superior já possuem um contingente significativo de docentes com experiência sistemática de pesquisa, advindas das vivências nos cursos de pós-graduação, mais especificamente, dos mestrados e doutorados. A autora diz que se pode considerar um avanço na formação de docentes quanto ao método de pesquisa, pois a prática de pesquisa é justamente o objetivo da pós-graduação.

Entretanto, segundo a mesma autora “ser um reconhecido pesquisador, produzindo acréscimos significativos aos quadros teóricos não é garantia da excelência no desempenho pedagógico” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 190).

Lembramos que Demo (2011) defende a pesquisa como princípio educativo. Ao discorrer sobre educar pela pesquisa, o autor vai defender que o profissional da educação seja um pesquisador. Não se busca, no seu entender, um profissional da pesquisa, mas um profissional da educação na pesquisa, que a tenha na sua prática cotidiana como princípio educativo. Para ele, dois disparates são típicos: a redução da educação ao ensino no contexto das salas de aula e a não inclusão da face educativa na pesquisa.

O *conhecimento* é outra palavra que apareceu na representação dos professores e que também atribuímos a dimensão técnica. Pensamos que o *conhecimento* também guarda relação direta com *pesquisa*, uma vez que ela, mesmo não sendo única, é uma das formas de produção de *conhecimento*. Pimenta e Anastasiou (2002) dizem que ao destacar a importância do conhecimento nas instituições educativas, é necessário afirmar as diferentes formas que o ser humano conhece. Na sua concepção, além de conhecermos com as teorias, com o conhecimento elaborado, com a nossa experiência, conhecemos, também, por meio das emoções, do

olhar instrumental, da sensibilidade, da cognição e do afeto, ou seja, conhecer mobiliza o ser humano inteiramente.

De acordo com Masetto (2015), na atualidade *o conhecimento* se dá por uma multiplicidade muito grande de fontes de produção, diferente de tempos atrás, em que as universidades eram o grande e privilegiado *lôcus* de pesquisa e produção de conhecimento. Na sua concepção, existe produção de conhecimento em outros espaços também, a exemplo de institutos de pesquisa, laboratórios industriais, empresas, organismos (públicos e privados) e, graças aos computadores, até em bancas domiciliares e escritórios de atividades profissionais.

Dentre as palavras que atribuímos à dimensão técnica, abordamos também a questão do *ensino* e da *aprendizagem*. Entendemos que o *ensino* e a *aprendizagem* são características importantes dentro do contexto da prática docente. Ao observarmos os resultados, verificamos que não tivemos um número grande de evocações dessas palavras. Ainda assim, mesmo que não haja uma diferença grande em relação a essas palavras, cabe evidenciar que o *ensino* foi citado mais vezes que a *aprendizagem*.

Podemos assim dizer, que na representação social dos professores, *ensinar* está presente de maneira mais intensa que o processo de *aprendizagem*.

Sobre o *ensino* e a *aprendizagem*, Masetto (2015) afirma que esses funcionam como ponto de partida da prática comum dos professores do ensino superior, embora reconheça que na atuação docente, o que prevalece é processo de ensino no qual o professor “ensina” aos alunos que “não sabem” e estes, interessados na aprovação, reproduzem nas provas as informações recebidas. O autor argumenta que há o entendimento de que o professor ao ensinar, deseja que o aluno aprenda, ou seja, estabelece uma relação entre o processo de ensino e o processo de aprendizagem.

Na concepção de Masetto (2015), as duas dimensões, ensino e aprendizagem, são complementares e se integram, mas não são idênticas. Dessa forma, defende a necessidade de se compreender cada processo, a fim de entender como estabelecer a correlação, a

complementaridade e integração dos processos, de forma a transformá-lo em apenas um. No entendimento do autor até o momento, a ênfase da docência universitária foi colocada no processo de ensino. Por esse motivo, a organização curricular mantém-se fechada e estanque, as disciplinas são conteudistas e são oferecidas referentes aos assuntos técnicos e profissionalizantes dos cursos, com pouca abertura para outras áreas do conhecimento. Na percepção do autor, as consequências da docência universitária serão bem diferentes quando a ênfase for dada ao processo de *aprendizagem*.

Apareceram também na representação dos docentes, as palavras *formar cidadãos, formação humana e formar profissionais* às quais atribuímos à dimensão político-social dos professores. De acordo com Candau (2012, p. 15) “se todo processo de ensino-aprendizagem é “situado”, a dimensão político-social lhe é inerente”. Na visão da autora, ele ocorre sempre a cultura específica e trata com pessoas concretas, que possuem posição de classe definida na sociedade. Argumenta ainda que essa dimensão impregna toda a prática pedagógica.

Conforme afirma Masetto (2015), a dimensão política é fundamental para a docência universitária. Para o autor, o professor, ao ministrar uma disciplina dentro do universo da sala de aula, não deixa de ser um cidadão, ou seja, alguém que pertence à sociedade, alguém que está contextualizado em um processo histórico e dialético, que participa da construção da vida e da história do seu povo.

Acreditamos que o caráter político que Masetto (2015) defende como inerente à profissão docente guarda relação direta com as expressões *formar cidadãos, formação humana e formar profissionais* evocadas pelos informantes de nossa pesquisa.

Lembramos o entendimento de Freire (1996) ao dizer que formar vai muito além do que treinar o educando para desempenhar destrezas. Para o autor:

[...] transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de humano no exercício educativos: seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o

ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substancialmente formar (FREIRE, 1996, p. 16).

Compreendemos que a formação profissional, a formação humana e cidadã estão intimamente ligadas, uma vez que, independente da especificidade técnica da área de formação, o educando deve ser formado para a atuação na sociedade.

Podemos inferir que os docentes do IFNMG – Campus Salinas têm se preocupado com o nível de conhecimento do profissional que eles estão certificando para o mercado de trabalho.

Levando em consideração às evocações dos informantes da pesquisa, além da atenção à formação profissional, percebemos que os professores também denotam uma preocupação com a formação para a cidadania. Uma formação de profissionais que compreendam o contexto da sociedade em que exercerão suas profissões.

Considerações finais

Com nossa pesquisa objetivamos analisar representações sociais de “ser professor no ensino superior” pelos professores do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) e sua relação com a prática pedagógica. Para alcançarmos esse objetivo, utilizamos a Teoria das Representações Sociais. Esse aporte teórico-metodológico permitiu conhecer elementos que tem orientado a prática docente dos professores do INFMG, Campus Salinas.

As representações sociais dos professores indicaram três dimensões da prática: a humana, a técnica e a político-social. Com relação à dimensão humana, destacamos na representação dos professores, as palavras responsabilidade, dedicação e comprometimento. Percebemos que o senso de responsabilidade é bastante forte na representação do “ser professor no ensino superior” pelos professores de nossa pesquisa.

Apareceram no nosso trabalho palavras que atribuímos à dimensão técnica, *pesquisa e formação*. Entretanto, a palavra *pesquisa* foi

a mais evidenciada. Atribuímos à alta evocação da palavra *pesquisa* na representação do “ser professor do ensino superior, pelos professores do referido Instituto, ao fato de os informantes de nossa pesquisa serem em sua maioria, mestres e doutores.

Relacionamos também a *pesquisa* ao *ensino* e ao *conhecimento*. Compreendemos que a pesquisa e o ensino estão diretamente ligados à produção de conhecimento

Verificamos que no ensinar as ações são próprias de um professor, o qual é o centro do processo e aparece com agente principal e responsável pelo ensino; quanto ao aprender, está relacionada a busca de informações, adquirir habilidades. Nestes processos as atividades estão centradas no aprendiz, elas apontam para ele como agente principal e responsável pela sua aprendizagem.

Analisamos também as expressões *formar cidadãos, formação humana* e *formar profissionais* as quais atribuímos à dimensão político e social de formação de sujeitos inseridos em uma sociedade e participante da construção história de seu povo. Outra observação que julgamos interessante é a palavra *responsabilidade* como elemento hegemônico da representação.

Por fim, realizamos a análise do Núcleo Central. Foi possível depreender que o um forte senso de *responsabilidade* e o desenvolvimento da *pesquisa* são elementos que conduzem e orientam a prática dos professores do ensino superior do IFNMG – Campus Salinas.

Das palavras candidatas ao núcleo central, três estão ligadas à dimensão humana, ou seja, *responsabilidade, dedicação* e *comprometimento*. Já na dimensão técnica encontramos a palavra *pesquisa*, também com candidata ao núcleo central.

O espaço de sala de aula é um lugar de múltiplas culturas. Nesse sentido, vale destacar que além da diversidade cultural dos acadêmicos, os valores culturais do professor se tornam um fator importantíssimo no processo educativo no Ensino Superior. Devemos lembrar que os processos formativos para docência no Ensino Superior são bastante diversificados.

Além dos valores obtidos por meio das características regionais, sociais, culturais, das situações vivenciadas – enquanto alunos e/ou professores em outros espaços ou níveis de ensino –, o docente do Ensino Superior se forma por meio de programas de pós-graduação com características diversificadas.

Não tivemos a ambição, de maneira alguma, de definir uma prática pedagógica que fosse servir de regra para a atuação dos professores, nossa intenção foi contribuir para as discussões no campo da docência no ensino superior, tomando como referência a Teoria das Representações Sociais que nos permitiu problematizá-la como um campo de significação.

Esperamos que nossa pesquisa possa contribuir com a discussão da docência no ensino superior dentro do contexto dos Institutos Federais. Esperamos também, que esse trabalho possa incentivar outros pesquisadores a aprofundarem a discussão desse tema tão importante em tempos em que a docência vem sendo desvalorizada de forma perversa, política e socialmente.

Referências

- ABRIC, Jean Claude. *Pratiques Sociales et Représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- ALARCÃO, Izabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Caminhos da profissionalização docente*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2003.
- AMORIM, Mônica M. T. *A organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: jan. 2017.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). *A didática em questão*. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – estado e mercados. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-817, Especial, out. 2004.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

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

MASETTO, Tarciso Marcos. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MOURA, Dante Henrique. *Trabalho e formação docente na educação profissional*. [recurso eletrônico]. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 3). Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/pesquisa/editora/livros-para-download/trabalho-e-formacao-docente-na-educacao-profissional-dante-moura/at_download/arquivo>. Acesso em: 25 set. 2016.

OLIVEIRA, V. S.; SILVA, R. F. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. *Holos*, Natal: IFRN, v. 2, p. 193-205, maio 2012. ISSN 1807-1600. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/913>>. Acesso em: 27 abr. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.15628/holos.2012.913>.

PERRENOUD, Phillipe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Trad.: Cláudia Schiling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

ROCHA, Áurea Maria Costa; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 35., 2012, Porto de Galinhas, PE. *Anais eletrônicos...* Porto de Galinhas, PE, 2012. GT 08 – Formação de professores.

SALES, Mônica Patrícia da Silva. Representações sociais de docência no ensino superior: o olhar dos licenciandos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas, PE. *Anais eletrônicos...* Porto de Galinhas, PE, 2012. GT 08 – Formação de professores.

SOARES, Sandra Regina. Pedagogia universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Org.). *Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas*. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 28 mar. 2015.

Capítulo 6

Currículo e teoria crítica de Michael Apple: uma análise das produções do GT de Currículo do EPENN (2005-2014)

*Valéria Silva Magalhães de Matos
Maria Cristina Dantas Pina*

Introdução

Este capítulo é parte da dissertação de Mestrado em Educação que se propõe analisar a produção curricular brasileira, particularmente a produção do Grupo de Trabalho (GT) de Currículo do Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN)¹ no que tange a apropriação das perspectivas críticas, tendo como referência o autor Michel Apple.

Nosso objetivo é analisar as produções científicas do GT de currículo do EPENN, num recorte temporal de 2005 a 2014, a fim de identificar as diferentes tendências, abordagens e a apropriação da teoria crítica do currículo nas pesquisas. Desta forma este estudo buscará

¹ É um encontro bianual, vinculado à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), promovido pelo Fórum de Programas de Pós-Graduação em Educação do Norte e Nordeste e organizado pela Programada cidade que o sedia. Cabe destacar que a partir de 2014, foi criado um fórum específico, com a finalidade de fortalecer os PPGEds da região Nordeste (EPEN), separando-se da região Norte. Optamos por utilizar a sigla “EPENN”, tendo em vista que a maioria das análises dos trabalhos pertencem às regiões Norte e Nordeste.

uma compreensão a respeito das tendências teóricas que sustentam as pesquisas em educação, tendo como foco a perspectiva crítica.

A escolha do EPENN como foco da pesquisa foi em decorrência da compreensão de que este é um espaço consolidado de produção e circulação das pesquisas educacionais, o que permite um olhar ampliado para o campo curricular brasileiro, para a socialização e debate do campo educacional central para nossa região. Neste sentido, demarcaremos como as teorias marxistas, pelo viés de Michael Apple, respondem e são atendidas nas pesquisas curriculares nordestinas, possibilitando uma visualização das produções e debates travados nos programas de pós-graduação, além deste evento ser um veículo de produção e publicação científica na área da educação, que se destaca no cenário nacional.

Escolhemos analisar as produções do GT de Currículo na perspectiva de Apple, por entender que este autor trouxe inúmeras contribuições para o campo curricular brasileiro e seu pensamento subsidia muitas pesquisas produzidas no campo da educação, que merecem ser mais investigadas. Apple é um autor significativo nos principais debates da teoria crítica do currículo e engajado politicamente. Além disso Michael Apple é um intelectual que demarca um momento importante da teoria crítica do currículo aqui no Brasil, marcando o momento inicial do desenvolvimento da Sociologia do currículo no país, a partir da tradução de suas obras na década de 1980.

Cabe destacar, que embora Apple seja considerado um Neomarxista², este autor revelou-se “um intelectual [...] denunciando ao longo de mais de três décadas uma explícita evolução intelectual, revelando uma complexidade de pensamento e amplitude de análise e ainda um ecletismo que impede a lhe reduzir a um mero rótulo” (PARASKEVA, 2002, p. 111). Assim, podemos compreender o porquê de vários autores brasileiros se apropriarem do pensamento curricular de Michael Apple nas produções acadêmicas sobre estudos curriculares. Este fato dá-se justamente por esta marcante característica, que torna possível o embate sobre temas atuais que permitem uma análise mais criteriosa do

² A crítica neomarxista de Apple tem como ponto de partida os elementos centrais da crítica Marxista da sociedade, porém acredita na posição central da cultura na avaliação crítica das estruturas sociais.

campo educacional, abarcando diversos temas para se pensar o currículo e a escolarização. Como afirma Gandin (2011), Apple é um dos mais importantes sociólogos da educação, é um autor imprescindível para se compreender criticamente as políticas educacionais contemporâneas e os estudos curriculares em geral.

Este estudo caracteriza-se como pesquisa do tipo Estado da arte, pois conforme (ROMANOWSKI; ENS, 2006) este tipo de pesquisa consiste na compreensão da produção do conhecimento em um determinado período, possibilitando a análise do que vem sendo produzido, identificando as características das pesquisas e lacunas existentes. O objetivo em utilizarmos o Estado da Arte é fazer um levantamento, mapeamento e análise de conteúdo do que foi produzido nos trabalhos publicados do GT de currículo do Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), no período de 2005 a 2014, buscando identificar como a teoria crítica, especificamente pelo viés de Michael Apple, tem se constituído como aporte teórico nestes trabalhos, que tendências estão sendo apropriadas, que referenciais teóricos estão sendo trabalhados para embasar as pesquisas e quais as contribuições destas para o campo do currículo.

Faremos uma análise de conteúdo da produção científica brasileira, tendo como fontes os artigos do GT de currículo do EPENN, no sentido de problematizar o mapeamento teórico sobre currículo, identificando o que já foi produzido, quais os conceitos e quais apropriações essas pesquisas têm realizado, o que já se evidenciou e o que necessita ser aprofundado. Ou seja, por meio da análise dialética, contextualizar as produções e evidenciar os caminhos e as implicações que elas têm apontado.

O presente trabalho está estruturado da seguinte forma: Primeiramente apresentamos uma breve biografia e trajetória do pensamento curricular do autor, contextualizando o seu pensamento e desenvolvimento da teoria curricular crítica. Em seguida, faremos breves considerações sobre as teorias tradicional, crítica e pós-crítica, identificando suas principais características e abordagens de estudo. Por

último analisaremos os trabalhos apresentados no GT de currículo do EPENN em 2005, identificando as apropriações e leituras feitas com base na produção de Michael Apple, fazendo em seguida as considerações finais.

Michael Apple: uma vida em torno de uma produção relacionada à luta política

Michael Whitman Apple é descendente de imigrantes da Polônia e da Rússia, Nascido em 20 de agosto de 1942, em Paterson, New Jersey. Licenciado em formação de professores, nesta mesma cidade, onde também iniciou sua carreira como professor de escolas de ensino fundamental e médio. cursou mestrado e doutorado na Universidade de Columbia, Nova York. Destacou-se no campo das ciências sociais e da educação em particular. Atualmente é professor e ativista político pedagógico que luta por uma sociedade mais democrática e pela justiça social. Tem se tornado conhecido mundialmente por sua trajetória política e acadêmica, militante da esquerda radical dos Estados Unidos, contribuindo para uma análise mais concreta da educação e para práticas de intervenção social (GANDIN, 2011).

O professor Apple, é pesquisador de temáticas de política educativa e curricular no âmbito da Nova Sociologia da Educação, é considerado precursor da Escola de Frankfurt no campo da educação e do currículo, demonstrando pertinência na teorização crítica como fundamento para a compreensão do fenômeno da escolarização. Autor de várias obras cujas ideias e pensamentos contribuem para os educadores, especialistas em educação e do currículo e para o campo pesquisa educacional (GANDIN, 2011).

Dentre suas obras publicadas no Brasil destacam-se *Ideologia e Currículo* (1979), *Educação e Poder* (1982) e *Trabalho Docente e Textos: Economia política das relações de classe e gênero em Educação* (1986), as quais em geral denunciam as relações entre ideologia, cultura e currículo e o modo como os movimentos hegemônicos e contra hegemônicos disputam determinado conhecimento decisivo na construção e

manutenção de um dado senso comum, com implicações diretas nas políticas educativas e curriculares em particular (PARASKEVA, 2002).

De acordo com Mello (2013), um dos pontos que marcam as produções deste autor é a análise relacional da educação com a economia, com a política e com a cultura, baseando-se nos ideais marxistas e rejeitando o mecanicismo e determinismo de análises economicistas. Constitui-se como categoria central de análise a dinâmica de classe na sociedade capitalista. Além da classe social, o autor Michael Apple foi um dos primeiros teóricos a apropriar-se das dinâmicas de raça, gênero, sexo e etnia para a compreensão das relações de poder em uma perspectiva crítica.

O contexto vivido por Apple, fez com que ele enfocasse e defendesse a área educacional, empenhando-se na busca por uma escola democrática. Além disso, as suas contribuições estão centradas em questões sociais, nos aspectos econômicos, culturais e ideológicos que organizam a sociedade e que permeiam todo o ambiente escolar. Apple (2006, p. 35) concebe a ideia de que a educação não é uma atividade neutra, sem intenção, e que o educador está envolvido em um ato político, estando ciente ou não disso.

Breves considerações sobre as teorizações curriculares: Crítica e Pós-crítica

O pensamento curricular no Brasil foi marcado por construções teóricas embasadas em teorias e tendências diversas, que influenciaram a produção educacional curricular até a década de 1980. No final desta década e na primeira metade de 1990, ganha força a ideia de que a compreensão do currículo somente seria possível, quando contextualizado política, econômica e socialmente.

Desta forma entendemos o currículo através de uma perspectiva histórica. E seu estudo constitui-se uma tarefa muito importante e necessária, pois “existem problemas relativos a esse estudo por se tratar de um conceito multifacetado, construído, negociado e renegociado em vários campos e níveis” (GOODSON, 1995, p. 67).

As teorias curriculares orientam as produções educacionais sobre currículo. E são através delas que os especialistas se embasam para a construção da literatura curricular, marcada por contextos históricos específicos. Ao longo do tempo, várias foram as perspectivas de ler o currículo. Discorreremos brevemente a respeito dessas teorias que permeiam os estudos sobre currículo, para fundamentar a análise que esta pesquisa se propõe. Entendemos que é necessário identificar alguns aspectos que marcam as duas vertentes crítica e pós-crítica, para uma melhor compreensão de suas abordagens. As duas teorias destacam a necessidade de repensar o currículo, criticando o modelo tradicional anterior.

A teoria tradicional refere-se a um contexto em que a visão que se tinha sobre o currículo, resumia-se na técnica, organização e eficiência. A escola e o currículo eram considerados como neutros e o objetivo da educação era a formação de um trabalhador especializado e o desenvolvimento de requisitos da personalidade adulta aspirada pela sociedade americana em um contexto pós-revolução industrial, onde o currículo foi direcionado ao ensino de acordo com o modelo de administração científica de Bobbit, no qual a educação era vista como uma fábrica. Essas ideias influenciaram a educação nos Estados Unidos e outros países, até a década de 1980, inclusive o Brasil.

De acordo com Silva (1993), a teoria crítica do currículo baseia-se nas concepções marxistas, nas ideias de autores da teoria crítica da Escola de Frankfurt, bem como de autores da Nova Sociologia da Educação (NSE) na Inglaterra. A partir da década de 1960, estes autores passaram a questionar o currículo mecanicista, voltado para a transmissão de conhecimento de modo que os professores seguiam instruções de coisas que deveriam ser ensinadas aos alunos e estes apenas os memorizavam. A escola, nessa perspectiva, possuía a função de reproduzir e legitimar os interesses das classes dominantes. Sendo necessária uma perspectiva voltada para o favorecimento das classes dominadas, estes autores problematizam as práticas curriculares como um campo de lutas sociais, em defesa dos menos favorecidos.

Segundo Lopes (2013), a teoria pós-crítica encontra destaque aqui no Brasil, a partir da década de 1990, com traduções desenvolvidas por Tomaz Tadeu da Silva de estudos Foucaultianos e também de estudos culturais, pós-modernos, pós-estruturais e pós-coloniais. Esta vertente teórica compreende que não existe um conhecimento único e verdadeiro. E que a função do currículo é de adaptar ao contexto do indivíduo, com seus costumes, práticas, culturas, respeitando a diversidade. Os autores pós-críticos, voltam-se não somente para a realidade social, mas para questões de gênero, etnia, raça, orientação sexual, entre outros elementos. Elevando suas preocupações para além das classes social, focalizando o sujeito. “O desafio consiste em pensar um currículo que respeite a singularidade das diferenças, sem transformá-las em desigualdade” (MACEDO, 2004, p. 127).

Destacamos os conceitos abordados pelos autores críticos e pós-críticos do currículo elencados por Silva (2010), como a finalidade de compreendermos as abordagens e categorias utilizados pelas duas vertentes: 1) teoria crítica: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência. 2) teoria pós-crítica: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

Assim, podemos apreender que os dois paradigmas, embora possuam pontos de convergência e divergência, trazem contribuições para a reflexão sobre currículo, pois destacam a necessidade de se repensar este campo, bem como repensar as práticas escolares, questionando as relações de poder existentes. Cabe ressaltar que Michael Apple, embora seja um teórico crítico do currículo, defende algumas das categorias elencadas por Silva (2010), das teorias pós-crítica, apontando a necessidade de compreender como os interesses ideológicos operam não somente nas dinâmicas de classe, mas também nas de gênero, de raça, de etnia. Propondo possibilidades de luta contra hegemônicas.

Apropriação da teoria crítica do currículo nos trabalhos do GT de currículo do EPENN: Leitura brasileira de Michael Apple

A análise da produção científica brasileira proporcionou a problematização do mapeamento teórico sobre currículo, identificando o que já foi produzido, quais os conceitos e quais apropriações essas pesquisas têm realizado, contextualizando as produções e evidenciando os caminhos e as implicações que elas têm apontado. Neste sentido, analisamos na íntegra os trabalhos que continham o autor Michael Apple nas referências bibliográficas, com o objetivo de identificar como os autores dos trabalhos se apropriam do pensamento curricular do autor, quais dos seus conceitos e obras foram utilizados e como essas produções dialogam com essas obras.

Analisamos também aqueles trabalhos nos quais identificamos conceitos da teoria crítica do currículo nos resumos e nas palavras chave, buscando apontar de que forma os autores se apropriam ou não da teoria crítica do currículo para fundamentar suas pesquisas, analisando os conceitos e temas utilizados, bem como identificar quais tendências são observáveis e quais abordagens estão presentes nos trabalhos.

No que se refere ao número de trabalhos, verificamos que foram aprovados 233 trabalhos no GT de currículo do EPENN, no período de 2005 a 2014. Sendo que 35 trabalhos possuíam o autor Michael Apple nas referências. Desse total, 31 trabalhos aprovados no ano de 2007 continham erros nos arquivos, sendo possível analisar somente os resumos. Verificou-se também 5 trabalhos, com ano de aprovação não identificado.

Quanto à perspectiva teórica utilizada nos trabalhos do GT de currículo do EPENN, identificamos poucas pesquisas que se pautaram na teoria crítica do currículo. Em contrapartida, a teoria pós-crítica foi identificada na maior parte desses trabalhos. Esse resultado foi obtido através da identificação de conceitos da teoria crítica do currículo nos resumos e nas palavras chave, bem como na leitura dos trabalhos cujas referências bibliográficas possuíam as obras do autor Michael Apple.

A análise dos trabalhos do GT de currículo resultou também na identificação daquilo que Lopes (2013) aponta ser hibridismo teórico nas produções acadêmicas. Embora seja um número pequeno de trabalhos publicados, com esta característica, comprovou-se o que Lopes e Macedo (2002) apontam estar se configurando no Brasil desde a década de 1990 nas pesquisas em educação, o que seria uma mesclagem de diferentes tendências e orientações, a saber, do discurso pós-moderno e o foco da teorização crítica.

A identificação de uma concentração maior de pesquisas pautadas na teoria pós-crítica do currículo nos trabalhos aprovados do GT de currículo do EPENN, no período de 2005 a 2014, confirma o que Paraíso (2004) aponta ser uma “virada linguística” de temáticas nas pesquisas científicas, após a década de 1990, passando a utilizar vários conceitos e processos investigativos que se destacam das teorias tradicional e crítica do currículo, enfatizando os estudos das relações entre currículo e cultura, em detrimento das relações entre conhecimento escolar e currículo.

De acordo com Paraíso (2004), o surgimento das teorias pós-críticas influenciou o campo educacional e as ciências, repercutindo nas pesquisas educacionais, que passaram a enfatizar outros temas, substituindo e mudando o foco das pesquisas. “Suas produções e invenções têm pensado práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença” (PARAÍSO, 2004, p. 284). Entretanto, isso não quer dizer que estas pesquisas pós-críticas têm superado e ultrapassado as críticas, mas, que os pesquisadores têm pensado outras formas de pensar e repensar sobre currículo, abrindo um leque de possibilidades de entendê-lo e de explicá-lo.

Compreendemos que as teorizações curriculares crítica e pós-crítica implicam uma postura política, uma maneira de ver a escola e a sociedade. A teoria crítica concebe que a escola está imersa em contradições sociais e assim, uma mudança e transformação da educação ocorreria através de uma mudança e transformação da

sociedade em que está inserida. Ou seja, a partir da conscientização e reflexão da realidade, pelos indivíduos das classes dominadas. Em contrapartida, a teoria pós-crítica abandona a confiança na capacidade transformadora da escola, concebendo-a como fruto de processos subjetivos, individuais. Problematiza as relações de poder imbricadas no currículo, impondo crenças e verdades estabelecidas.

Isto posto, cabe destacar que a partir das análises dos trabalhos aprovados no GT de currículo do EPENN, principalmente aqueles que problematizam as políticas educacionais e reformas estabelecidas pelo governo, sob uma perspectiva teórica crítica, identificamos que o foco de análise é voltado para questões de ideologia e relações de poder disseminadas pela escola, através do currículo, legitimando a reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista. Podemos observar uma preocupação em questionar as propostas curriculares construídas em nome da qualidade da educação. Identificamos o conceito de qualidade, sob uma perspectiva crítica em Silva (2009), que problematiza as políticas fomentadas pelo Banco Mundial, que estabelece medidas para elevar a qualidade da educação pública, porém não atendendo a comunidade escolar. Em Vieira e Pizzi (2011), identificamos a discussão das implicações da Prova Brasil para o controle do trabalho docente e do papel do gestor. Em Locatelli (2007), buscou-se refletir sobre currículo e qualidade da educação escolar, focalizando a formação do professor reflexivo e a posição do professor, como educador, que pode contribuir para a manutenção da opressão das classes menos privilegiadas ou colocar-se em contraposição a essa opressão.

Outro conceito que merece destaque é o da emancipação, que de acordo com Silva (2010) é utilizado pelas pesquisas críticas, que concebem o processo educacional como um meio de libertação dos indivíduos oriundos de classes menos privilegiadas, na medida em que estes, tomem consciência de sua situação de opressão e privação de bens materiais na sociedade capitalista. E a partir desta conscientização, lutarem para transformação da sociedade, acabando com a opressão e levando assim, a emancipação destes indivíduos e a construção de uma sociedade mais

justa e igualitária. Podemos apreender que nas teorias críticas seria possível uma emancipação universalizante, contemplando ao mesmo tempo várias culturas, acabando com a opressão (MELO, 2011, p. 4).

Identificamos, sob uma perspectiva crítica, alguns trabalhos que utilizaram o conceito de emancipação. Em Locatelli (2007), encontramos a problematização e questionamentos das propostas educacionais propagadas em nome da busca pela qualidade e pela emancipação. No trabalho de Pereira e Cruz (2007), identificamos uma discussão acerca das políticas de Avaliação da Aprendizagem, implantada sob uma abordagem formativa e emancipatória. Buscou-se questionar essa política e seus reais interesses pela emancipação dos indivíduos, tendo em vista o contexto capitalista, no qual é construída os pressupostos das avaliações de aprendizagem.

Ainda em relação à apropriação da teoria crítica nos trabalhos do GT de currículo do EPENN, identificamos conceitos e temáticas, a saber: em Oliveira (2011) buscou-se analisar o currículo de Biologia, identificando a trajetória da disciplina no Brasil com suas tendências e influências externas, ao longo do tempo. Destacam-se as mudanças econômicas ocorridas no país, que trouxeram consequências para a educação. Os principais conceitos utilizados foram capitalismo e reprodução social. Em Lima, A. C. S. (2014), encontramos a análise de um projeto político pedagógico de uma instituição voltado para o ensino médio e técnico problematizando a relação entre educação e trabalho, questionando se as instituições escolares estão formando educandos apenas para atender aos anseios do mundo do trabalho. A partir dos conceitos de hegemonia, poder, reprodução, capitalismo e classe social, sinaliza que as relações de poder que se estabelecem entre a sociedade, a escola e as práticas educativas sofrem influência não apenas da lógica do mercado, mas também de outros aspectos sociais que estão implícita e explicitamente inseridos nos processos educativos. Pinheiro (2009) propõe uma proposta de construção de formação de alfabetizadores da EJA, partindo das contribuições de Gramsci ao afirmar a capacidade do ser humano de ser sujeito de sua história, onde

o pensamento estimula a ação e possibilita a contestação da hegemonia de um grupo social sobre o coletivo. No trabalho de Oliveira (2013), identificamos a discussão sobre o currículo do Ensino de História, partindo do pressuposto de que o currículo é um artefato sociocultural e, portanto, historicamente construído pelos indivíduos. Questiona-se como os professores se propõem a renovar a escola e busca identificar e discutir os aspectos que denotam as mudanças curriculares na escola, enfatizando que os professores são sujeitos ativos do processo de escolarização e devem ser críticos e se disporem a mudar suas práticas e suas concepções, a repensar a escola e o currículo. Em relação aos principais conceitos utilizados, destacam-se classe social e poder.

Em Tavares e Pina (2014), encontramos uma discussão acerca dos estudos da história social do currículo, possibilitando investigar os mecanismos de organização e seleção dos conteúdos escolares, bem como o processo de escolarização e sua relação com a sociedade e o estabelecimento das hierarquias sociais, culturais e políticas. Os principais conceitos utilizados foram, classe social, poder e ideologia. Queiroga (2014) questiona quais são as principais críticas e avanços das diretrizes curriculares para a educação profissional de nível técnico, que definem as formas de conexão entre a educação profissional e o ensino médio. Foram utilizados os seguintes conceitos da teoria crítica, poder, ideologia dominante e emancipação. Outro trabalho identificado foi o de Lagar (2011), no qual foram utilizados os conceitos de poder e emancipação para discutir acerca do currículo, que muitas vezes é visto pelos profissionais de ensino como uma lista de disciplinas e conteúdos a serem ensinados, como um documento pronto e acabado.

No que se refere a apropriação da teoria pós-crítica, observamos que os autores tem questionado o currículo voltado para a transformação social, para os projetos que buscam a formação de um sujeito emancipado, consciente e capaz de transformar a realidade em que vive. As relações de poder continuam a ser enfatizadas, porém eleva-se as condições de análise para além da questão das classes sociais, focalizando as diferenças de gênero, etnia, raça, religião, região, sexualidade, concebendo o sujeito

com múltiplas identidades, problematizando e questionando o currículo como está posto e buscando um currículo multicultural, que atenda a todas as diferentes culturas.

Identificamos também a problematização das políticas e reformas educacionais, pautadas na teoria pós-crítica do currículo. Nos quais, podemos observar uma preocupação com as relações de poder que permeiam as diretrizes, as normas estabelecidas em nome da qualidade da educação. Constatamos que o foco de análise e questionamentos, nestes trabalhos, é a preocupação com a diferença, com a cultura dos povos oriundos do campo, de determinadas regiões, de diferentes gêneros.

Identificamos também o conceito de emancipação, que não é uma categoria específica da teoria crítica. Pois segundo Melo (2011), este termo sofreu uma mudança na sua definição em decorrência das mudanças e da dinâmica nos processos curriculares do contexto contemporâneo. E desta forma as chamadas teorias pós-críticas refletem essas mudanças, questionando uma libertação e emancipação total da sociedade, por defenderem que esta constitui-se de uma heterogeneidade cultural, marcada pela diversidade. Compreendendo então, que não existe possibilidade de uma emancipação totalizante, pois há demandas emancipatórias específicas para diferentes grupos. Neste sentido, identificamos o conceito de emancipação, no trabalho de Gomes (2011), Coelho e Nascimento (2011). Destacamos também outros trabalhos, como em Figueiredo (2009), que tratam o currículo como linguagem, que discutem a leitura da imagem crítica inserida no currículo escolar, e em Márjorie Garrido Severo (2007), da Universidade Federal da Bahia (UFBA),³ o modelo de currículo fragmentado em disciplinas desconexas, surgindo propostas de reorientação curricular.

Em relação aos trabalhos cuja perspectiva teórica caracterizou-se de um “hibridismo teórico”, conforme (LOPES; MACEDO, 2002) apontam como sendo de discursos críticos e pós-críticos, ou seja, do foco político na teorização crítica e do foco no pós-modernismo. Para exemplificar esta característica híbrida, podemos identificar análises

³ Não foi encontrado o ano de publicação deste trabalho no GT de currículo do EPENN.

acerca das políticas curriculares estabelecidas, cujos objetivos estão ligados aos interesses abusivos da ordem social do capital, buscando apontar e questionar as ideologias existentes no currículo e nas práticas pedagógicas. A teoria crítica, nos estudos dos documentos legais e diretrizes, denuncia a ligação e a subordinação a que a educação está submetida, a saber, ao sistema produtivo e ao mercado de trabalho. Os autores críticos utilizados nos trabalhos voltam-se para o questionamento do conhecimento considerado legítimo, que foi incorporado nos currículos oficiais ao longo do tempo, de acordo com os interesses da sociedade em determinados contextos históricos. Os estudos críticos de Michael Apple nos ajudam a compreender e analisar as políticas curriculares, por meio das categorias elencadas em suas obras, como, ideologia, hegemonia, currículo oculto e relações de poder.

Identificamos o hibridismo teórico em alguns trabalhos, como os de Mesquita (2007), localizado na utilização de fundamentos de teóricos críticos do currículo, especificamente no foco político dado a questão curricular, pelo reconhecimento de um conhecimento verdadeiro, o questionamento de uma cultura hegemônica consolidada no currículo oficial, pela legitimação deste conhecimento que reforça a ideologia dominante, instigando a exclusão. Identificamos a apropriação de temáticas ligadas aos estudos pós-críticos, tais como a proposição da construção de um currículo multicultural, que valorize as diferenças, permitindo ouvir as vozes ocultadas, silenciadas e marginalizadas, que valorize a pluralidade cultural, propondo uma educação como prática identitária, com vistas ao bem comum da sociedade, abrangendo as demandas e interesses socioculturais.

Ainda em relação ao questionamento do conhecimento universal e válido, encontramos no trabalho de Martins (2013) discussões sobre quais saberes estão sendo privilegiados no currículo escolar, apontando para a necessidade de uma reorientação curricular voltada para as diversidades, pluralidades e diferenças da cultura amazônica, que dialogue com os saberes culturais locais e com a multirreferencialidade de saberes. Por outro lado, identificamos o hibridismo teórico neste trabalho, que

também recorre ao conceito de hegemonia, característico da teoria crítica do currículo, compreendido a partir da função da instituição escolar, de selecionar e organizar conhecimentos, significados e práticas da classe hegemônica, reproduzindo-as, enquanto outros são excluídos e negados. Aponta que as propostas curriculares estão arraigadas de culturas hegemônicas, marginalizando outras culturas.

O hibridismo teórico também foi identificado no trabalho de Velanga e Luque (2011), que traz uma reflexão acerca do currículo e as influências que ele exerce sobre a educação, na formação das sociedades contemporâneas, analisando a influência do capital financeiro e o multiculturalismo na educação brasileira. Propõe-se um currículo crítico e uma reformulação de discursos etnocêntricos e homogeneizadores, que vem silenciando o diferente, a pluralidade, a voz das identidades culturais, contra uma visão monocultural e discriminatória, a fim de garantir às minorais suas marcas identitárias, na palavra, na ação e em discursos e práticas curriculares. A perspectiva crítica foi identificada na apropriação de Michael Apple, no que se refere ao questionamento do conhecimento corporificado no currículo oficial e nas discussões entre poder e cultura, na discussão da construção de um currículo voltado para a transformação na educação, bem como da visão de escola como auxiliadora na reprodução das desigualdades sociais.

A apropriação da teoria crítica de Michael Apple nos trabalhos analisados, centraram-se, nas questões sociais, nos aspectos econômicos, culturais e ideológicos que permeiam o processo educativo e o currículo. Suas ideias foram utilizadas para auxiliar na compreensão, discussão e análise entre cultura e economia. Principalmente no que diz respeito a negação de que a economia seja a única determinante das relações sociais e a defesa de que existem as mediações humanas que permeiam todo o ambiente escolar.

Compreendemos, a partir das análises, que a posição de Apple na centralidade da cultura na avaliação das estruturas sociais e o distanciamento das ideias marxistas convencionais, no que se refere a compreensão da educação pelo viés unicamente economicista e a

incorporação de categorias como gênero, raça, etnia, região, religião e sexualidade em suas análises críticas, levou os pesquisadores a utilizarem seu pensamento crítico, juntamente com outros autores, que possuem uma perspectiva teórica distinta, com o objetivo de problematizar questões relacionadas à educação e ao currículo, conforme podemos verificar nos trabalhos pelos quais caracterizamos como possuindo um hibridismo teórico.

Ainda em relação à apropriação da teoria crítica curricular de Michael Apple, destacamos, que seu pensamento curricular traz uma vasta possibilidade de análises em relação ao processo educacional e nas análises sobre as políticas curriculares e práticas pedagógicas, pois sua visão ampliada do currículo, permite que o autor analise o campo curricular e a estrutura econômica, a partir da cultura e sua função nas estruturas sociais. Cabe ressaltar que apesar de este autor trabalhar com conceitos da vertente pós-crítica, como de gênero, raça, sexo, etnia, religião e região, é fiel aos conceitos e ideias da teoria crítica do currículo e concebe que a análise do processo de escolarização deve ser analisada através da dinâmica de classes.

Neste sentido, verificamos de um modo geral, que a utilização da teoria marxista, pelo viés de Michael Apple, nos trabalhos aprovados neste GT, tanto da região Nordeste, como de outras regiões, foi utilizada coerentemente em algumas pesquisas, outras, no entanto fugiram dos ideais neomarxistas do autor. Na maioria das vezes, apropriando-se de seu pensamento curricular como citações para sustentar um argumento pautado na vertente pós-crítica do currículo, sem o devido cuidado de apontá-lo como um teórico adepto do marxismo, e como tal, apoia-se nos elementos centrais da crítica marxista da sociedade, afirmando que a sociedade capitalista gira em torno da dominação de classes.

Isto posto, exemplificaremos, esta apropriação em alguns trabalhos, destacando a perspectiva teórica curricular utilizada. Em Lagar (2011) e Bormann, Silva, G. E. M. e Silva, T. V. (2014), Apple só foi citado nas referências bibliográficas, sem mencioná-lo ao longo do texto, baseados na teoria crítica e pós-crítica, respectivamente. Identificamos

no trabalho de Nascimento e Melo (2005), sob uma perspectiva pós-crítica do currículo, a apropriação de Apple (1992), no que se refere às suas análises de estudos relacionados à teoria de outros autores, como Bernstein, dando centralidade às questões relacionadas ao processo de comunicação pedagógica. No trabalho de Porto (2009), numa perspectiva pós-crítica do currículo, a apropriação de Apple (2000) baseou-se apenas no destaque da importância de uma concepção de currículo como política cultural, para a análise das concepções de currículos e programas em conexão com os projetos político-pedagógicos de formação de professores. Encontramos no trabalho de Marjorie G. Severo (2007), a discussão sobre as relações das artes visuais no currículo escolar a partir da leitura de imagens e da semiótica greimasiana, pautando-se na teoria pós-crítica. A utilização de Apple (1995) consistiu apenas em relação a sua discussão sobre materiais didáticos padronizados e desenvolvidos para um público amplo, contendo um certo tipo de conhecimentos, que um grupo em particular decidiu que devem ser transmitidos.

Destacamos também o trabalho de Vieira e Pizzi (2011), que discute as implicações do Sistema Nacional de Avaliação para o controle do trabalho docente, no qual o pensamento curricular de Apple (2006) pautou-se apenas de uma citação, na qual ele destaca que as avaliações classificam e categorizam os estudantes, sem problematizar e elencar com mais afinco a contribuição do autor em relação a problemática. Em Silva (2009), identificamos uma discussão acerca das alianças conservadoras e seus interesses nas reformas educacionais, impondo suas ideologias em busca de consenso, silenciando as vozes de grupos minoritários, sob uma perspectiva crítica. A apropriação de Apple (2000), ocorre exatamente no que se refere a esse grupo ideológico, destacando que as alianças conservadores formam um grande “guarda chuva ideológico”, com o objetivo de estabelecer o consenso, desmerecendo o público, em favor da privatização. No trabalho de Freire (2009), identificamos a discussão e análise da forma como o gênero, ou as relações sociais de gênero são tratadas nas teorizações curriculares. Sob uma perspectiva pós-crítica do currículo, enfatiza-se o

cenário assinalado pelo pensamento pós-moderno e pela globalização. Apple (2002), é apropriado coerentemente e seu pensamento curricular é apontado exatamente no que diz respeito a sua preocupação e análise dos vínculos existentes entre educação e currículo e as relações sociais, enfatizando os estudos de raça e gênero junto com a classe social, bem como estudos acerca dos setores cultural e político, além do econômico. No trabalho de Matos e Pinheiro (2009), identificamos uma discussão sobre gênero e educação, frente as relações de poder imbricados no projeto político pedagógico e no currículo, sob uma perspectiva pós-crítica do currículo. Destaca-se a apropriação de Apple (2006) no que se refere a discussão sobre a escola como um instrumento de preservação e distribuição cultural, criando e recriando formas de consciência, visando a manutenção do controle social e da desigualdade.

Identificamos também outros trabalhos, cuja apropriação das ideias de Apple, foi feita de forma secundária, em estudos baseados na teoria pós-crítica. Nos quais o autor é mencionado no texto, apenas como citações de trechos de suas obras, desconsiderando sua perspectiva teórica crítica de análise do processo de escolarização e do currículo. Como por exemplo, o trabalho de Vilhena e Moraes (2011), nos estudos sobre as relações de poder, destacando a relação entre a estrutura do currículo e o controle social, nos estudos acerca do currículo multicultural. Nas análises das relações de poder, em estudos relacionados a prática pedagógica em Silva e Pinheiro (2013). Nas discussões a respeito da formação reflexiva do professor e das práticas sócio-interacionistas da linguagem, em Franca e Sousa (2009).

Notou-se também apropriações incoerentes da teoria curricular de Apple, bem como de seus conceitos, como no trabalho de Maués (2005) que utilizou as ideias do autor para atacar a visão reprodutivista da escola e de suas práticas, destacando a sua compreensão da multiplicidade de determinações envolvidas no processo de escolarização, sendo possível interpretá-la como reprodutora e produtora. No entanto a visão produtiva da qual se expressa no trabalho não coaduna com a teoria de Apple, uma vez que reconhece

a instituição escolar com uma função na fabricação ativa de sujeitos e subjetividades. De acordo com Apple (1989), as escolas não são apenas reprodutoras da ordem social, ensinando o conhecimento que a sociedade exige, mas também auxilia na produção do conhecimento técnico administrativo (capital cultural) que serve para controlar a produção e expandir mercados na sociedade capitalista. Em Pereira e Nascimento (2005), encontramos uma menção da teoria crítica de Apple, apontando ser ele um estudioso do currículo multicultural, o que de fato é verdadeiro, e constitui-se uma questão amplamente discutida por Apple. Para o autor “o multiculturalismo foi um ganho parcial uma vez que os movimentos sociais abrangentes obrigaram os grupos dominantes a reagir” (APPLE, 2001, p. 10). A incoerência apontada aqui, reside na utilização da obra *Educação e Poder*, que não traz a problemática do multiculturalismo. Ao analisarmos o trabalho de Pinheiro (2009), não encontramos no capítulo citado nas referências “Repensando ideologia e currículo”, a classificação dicotômica entre as práticas culturais e a pedagogia aplicada em sala de aula, que a autora aponta ser feita por Apple, na qual o “consenso veiculado, as práticas culturais dos grupos populares seriam organizadas em torno do prazer e da diversão, enquanto a pedagogia é definida principalmente em termos instrumentais”. Em contrapartida, Apple estabelece uma ligação entre as práticas culturais e a pedagogia aplicada em sala de aula, apontando que a cultura popular tem pouco espaço nas práticas pedagógicas e são trabalhadas como se fossem sem importância, ao passo que a cultura da elite é privilegiada, revelando uma dinâmica ideológica cultural. Da mesma forma, encontramos no trabalho de Paim (2009), a utilização do conceito de resistência de Apple, para sustentar o argumento de um outro conceito, o de reexistência, não expresso em suas obras.

Identificamos também, alguns trabalhos que se apropriaram coerentemente do pensamento curricular de Apple, bem como de seus conceitos centrais: ideologia, hegemonia, senso comum, currículo oculto, resistência, contestações e tradição seletiva⁴. Em Locatelli (2007),

⁴ Conceito extraído de Raymond Williams para a análise crítica da distribuição social da cultura no currículo.

destaca-se a visão do autor em relação ao currículo e o papel dos sujeitos envolvidos no processo de escolarização, constituindo-se de um ato político. Revelando a existência de interesses econômicos embutidos no currículo e de um grupo dominante, que reforça e certifica que suas normas, valores, cultura e conhecimentos sejam transmitidos na escola. Utilizando os conceitos de resistência e contestações, enfatiza que através da organização e reflexão de professores e de alunos, dos significados impostos pelo currículo, é que o aspecto político se consolida. Enfatizando sua abordagem voltada para estratégias de dominação e de homogeneização, da existência de um novo bloco hegemônico que exprime o conflito existente sobre as formas de ver a realidade, legitimando uma cultura em detrimento de outra, através do discurso de modernização e de qualidade no ensino, almejando o aumento do lucro e da competitividade internacional.

Outro conceito que identificamos foi o de tradição seletiva, apontando os interesses embutidos nos currículos escolares e a função da escola como agente na criação e na recriação da cultura dominante, no ensino de normas, valores, contribuindo para a hegemonia de grupos dominantes. No trabalho de Santos, Porto e Pereira (2009), buscou-se refletir sobre como os pedagogos compreendem as relações de força existentes nos processos de formulação das políticas de currículo, sob uma perspectiva curricular pós-crítica. Apesar de destacar o autor Michael Apple apenas como uma citação, o conceito de tradição seletiva apontado no trabalho foi apropriado de forma coerente, nos estudos sobre as relações de poder que envolvem as políticas de currículo, destacando que o currículo não é neutro e seu conhecimento é sempre parte de uma seleção feita por algum grupo, que estabelece qual conhecimento é legítimo. O trabalho de Coelho e Nascimento (2011), seguindo uma linha teórica crítica curricular, pautou-se também na discussão sobre as políticas curriculares e a apropriação de Apple (2000), no que se refere ao conceito de tradição seletiva, levando a uma reflexão a respeito da elaboração de um currículo democrático, transcendendo à simples reformulação de

conteúdos e à racionalidade estabelecida pelo discurso hegemônico. Em Albuquerque (2014), sob uma perspectiva teórica pós-crítica, encontramos o conceito de tradição seletiva, referenciado na obra de Apple, na análise dos saberes religiosos que perpassam os indivíduos de um determinado município e de como tais saberes são vivenciados em uma escola formal de ensino. O conceito de tradição seletiva no trabalho de Pimentel e Ribeiro (2014), sob uma perspectiva teórica pós-crítica, foi direcionado para a investigação dos critérios que os professores utilizam, selecionam e operalizam os conteúdos escolares e sua relação com o poder, com a cultura e com a ideologia presentes no processo educativo. Destacando o pensamento curricular de Apple (2006, 1989), tanto em relação a este conceito, quanto aos estudos sobre o conhecimento escolar. Identificamos também o conceito de tradição seletiva nos trabalhos de Vera Alves C. Capucho e Genilson C. Marinho, com ano de publicação não identificado, com perspectiva teórica híbrida, no qual a utilização de Apple (1999), voltou-se para a análise e reflexão do currículo, apontando a sua compreensão longe da neutralidade empírico científica.

O conceito de resistência foi apropriado no trabalho Silva (2013) e no trabalho de Jesus G. Pascual (2007), para sustentar a visão de que as escolas não são somente reprodutoras, mas produtoras de um conhecimento técnico-administrativo, produzindo estudantes de acordo com categorias de desajustamento, fazendo distinção entre trabalho mental e manual. E que os estudantes possuem um papel nesta produção, através da cultura vivida, da cultura da classe trabalhadora, de culturas específicas de gênero, etnias, raça e sexo. As escolas não só reproduzem desigualdades sociais e divisão social do trabalho, mas reproduzem formas específicas de resistência. Ainda em relação ao trabalho de Silva (2013), destacam-se outros conceitos, os quais referem-se à autonomia relativa e à hegemonia que são recursos teóricos que sustentam exatamente as formas culturais de resistência, permitindo ver as instituições de ensino também como instâncias produtivas. Ainda neste trabalho, identificamos também o conceito de ideologia apontando a ressignificação deste

conceito e sua ampliação para o entendimento de que, ideologia é parte da cultura vivida, do senso comum de um povo, não sendo possível seu entendimento apenas enquanto uma imposição das relações econômicas. Em Albuquerque (2011), o conceito de resistência foi empregado no que se refere às lutas das professoras, frente a divisão sexual do trabalho, desafiando as relações hierárquicas patriarcais de trabalho.

Identificamos o conceito de hegemonia e de currículo oculto, no trabalho de (LIMA, E. S., 2014), no qual mostra que as formas culturais hegemônicas e as desigualdades de classe ocorrem por meio do currículo oculto. Ou seja, no ensino de normas, valores, comportamentos, criando e recriando formas de consciência. Identificamos também no trabalho de Pascual (2007), numa perspectiva teórica crítica curricular, sobre estudos da dominação cultural, para problematizar o sistema nacional de avaliação e os processos de categorização e classificação dos estudantes, afirmando que o processo de ensino e aprendizagem deve firmar-se sobre as contribuições teóricas, éticas e reflexivas da Teoria Neo-Crítica de Apple. O autor do trabalho, traz o conceito de resistência de Apple como uma esperança do processo educativo, apontando que a instituição escolar sofre influência direta do modelo econômico e político da sociedade onde está inserida. Cabe destacar que o conceito de resistência de Michael Apple foi desenvolvido no livro *Educação e poder*. Em *Ideologia e currículo*, Apple traz uma visão Gramsciana, e concebe a escola como reprodutora de desigualdades sociais.

Nossos objetivos traçados para esta pesquisa foi o de identificar, mapear e problematizar a apropriação da teoria crítica na análise curricular brasileira, bem como os conceitos centrais de Michael Apple nos trabalhos do GT de currículo do EPENN, no período de 2005 à 2014. Podemos apreender a partir das análises, que nossos objetivos iniciais foram alcançados, dando conta de atender as questões de pesquisa apresentadas. A leitura dos trabalhos aprovados no GT de currículo proporcionou a compreensão de que mesmo com o discurso pós-moderno do cenário mundial, desencadeando um movimento complexo no âmbito da cultura e da produção do conhecimento, a teoria crítica do

currículo continua a ser utilizada para desvelar a ideologia e identificar fatores históricos, sociais, culturais e econômicos.

No que se refere a apropriação da teoria crítica do currículo de Michael Apple, apesar de termos identificado poucos trabalhos que utilizaram do seu pensamento curricular, consideramos que a análise proporcionou um melhor entendimento acerca dos estudos deste importante autor para as pesquisas sobre currículo, de sua teoria neomarxista, seus conceitos centrais de análise, de suas obras principais.

Consideramos que as ideias de Apple são imprescindíveis para o estudo do processo de escolarização e do currículo e que pela ampliação de temáticas e problematizações de suas abordagens e análises, notamos que alguns dos trabalhos apresentaram uma apropriação tímida do pensamento curricular do autor, podendo aprofundar melhor as suas análises nas pesquisas sobre currículo, o que nos faz afirmar que é necessário um maior estudo sobre as suas obras e contribuições para as pesquisas educacionais.

Considerações finais

A partir das reflexões e análises desta pesquisa, identificamos nas produções científicas do GT de currículo do EPENN, no período de 2005 a 2014, diferentes tendências e abordagens. Percebemos que os pesquisadores do campo têm investigado e problematizado questões acerca das políticas e práticas curriculares, frente às reformas educacionais, questionando os cursos de licenciatura e levantando questionamentos sobre as relações de poder e a dominação ideológica que envolvem o currículo e as práticas educativas.

Observamos que a apropriação da teoria crítica do currículo, em alguns dos trabalhos do GT de currículo, preservou conceitos e ideais desta teoria, abordando questões sobre a dominação ideológica, denunciando a relação de subordinação da educação ao sistema produtivo e ao mercado de trabalho. Trouxeram reflexões sobre o ensino-aprendizagem e propostas curriculares, com vistas a proporcionar uma

conscientização dos envolvidos no processo de escolarização, propondo uma reorientação curricular, através do diálogo entre professor e aluno. Em suma, as pesquisas que se pautaram na teoria crítica buscaram realizar investigações entre as conexões das práticas educacionais com a luta pela justiça social e econômica, a fim de transformar a educação, fazendo com que ela seja democrática e crítica.

Já outras pesquisas não se pautaram fielmente na teoria crítica do currículo, buscando reflexões e conceitos da teoria pós-crítica para sustentar as problemáticas de pesquisa, nos estudos sobre relações de gênero, raça, etnia, região, religião, multiculturalismo, entre outras temáticas. As pesquisas que foram baseadas nesta perspectiva trouxeram uma desconfiância em relação aos conceitos da teoria crítica como emancipação e autonomia. E outras ainda, buscaram problematizar questões educacionais, a partir de reflexões das teorias críticas e pós-críticas do currículo, classificadas como contendo um hibridismo teórico.

Apesar do emergente discurso pós-moderno do mundo contemporâneo, que exige novas análises e olhares para o processo de escolarização e do currículo, conseqüentemente pelas transformações sociais, culturais e políticas, notamos uma permanência de análises mais gerais referenciada nos estudos críticos, na medida em que os autores concebem o currículo como um espaço de conflitos, permeado por relações de poder, problematizando questões em relação ao conhecimento, a lutas, aspectos culturais, políticos, ideológicos e econômicos.

Em relação aos conceitos da teoria crítica utilizados nos trabalhos, encontramos a apropriação das categorias como: contestação, ideologia, hegemonia, emancipação, classe social, currículo oculto, capitalismo, libertação, conscientização e relações de produção, tanto em trabalhos que seguiram a linha crítica, quanto naqueles caracterizados como híbridos. A categoria classe social, entretanto, foi pouco evidenciada, nos trabalhos que continham um hibridismo teórico. Fato assinalado pela perspectiva pós-crítica que ampliou as questões de análises para além das classes sociais, enfatizando o sujeito. Ou seja, esta teoria

buscou compreender as especificidades de cada indivíduo, as diferenças étnicas, culturais, raciais, bem como a orientação sexual e o gênero, mesmo, em alguns momentos, destacando questões mais gerais. Esta perspectiva aponta para o combate à opressão de grupos marginalizados e luta pela inclusão destes na sociedade.

Destacamos que a utilização da teoria crítica de Apple em alguns trabalhos com característica híbrida ocorreu, algumas vezes, de forma descontextualizada da teoria neomarxista do autor, na medida em que o caráter político da teoria crítica, na qual estabelece que a dinâmica da sociedade capitalista gira em torno da dominação de classes, foi de certa forma ocultada, prevalecendo a visão não mecanicista e determinista de Apple da sobreposição do fator econômico sobre as esferas sociais, sobre a cultura e a educação, apontando que nem tudo pode ser explicado pela economia. Compreendemos que a posição de Apple de transcender o modelo de base/superestrutura, buscando entender as dinâmicas simultâneas de classe, raça e gênero e suas relações com a economia, com a política e com a cultura, foi um dos motivos pelos quais, os autores dos trabalhos apropriaram-se de sua teoria, buscando deslocar o foco da economia para estudos em relação a cultura, nas questões educacionais.

Contudo, apontamos que a teoria neomarxista de Michael Apple postula uma compreensão da educação que se estende daquela estabelecida pelos marxistas convencionais, na medida em que a corrente, com a qual coaduna acredita na posição central da cultura na análise das estruturas sociais. E mesmo adotando esta postura de análise, segue fiel à teorização crítica, na qual estabelece uma conexão entre a forma como a economia está organizada e o currículo, apontando que a instituição escolar atua como uma distribuidora de ideologias dominantes, transmitindo conhecimentos e auxiliando a reprodução das desigualdades sociais. Contudo, sem desconsiderar as mediações humanas, as resistências e as contestações que atuam neste processo. Entendemos, portanto que a apropriação de um autor crítico, como Apple, sem destacar a dinâmica de classes, é incoerente, podendo levar a uma interpretação incorreta de suas ideias e perspectivas curriculares.

Consideramos que Michael Apple trouxe várias contribuições para a compreensão de questões relativas à educação, como o questionamento de políticas e práticas curriculares, através de seu pensamento curricular crítico, obras e conceitos centrais como: ideologia, hegemonia, currículo oculto, relações de poder, resistência, contestações, senso comum e tradição seletiva. Destaca-se, contudo que na maioria dos trabalhos analisados, Apple não é utilizado como referência central, mas sim pontualmente em partes dos textos quando os autores utilizavam referências a conceitos e análises críticas do currículo. Notamos ainda uma apropriação fiel e direta de suas obras e pensamentos, em alguns trabalhos contribuindo para a análise das pesquisas; já em outros, identificamos análises da teoria crítica curricular do autor, de forma incoerente, como já mencionamos.

Em relação as perspectivas curriculares críticas e pós-críticas identificadas nos trabalhos que analisamos, cabe destacar que não queremos, concordar ou discordar de seus princípios e fundamentos, pois esse não é objetivo desta pesquisa. Contudo, reconhecemos que os autores dos trabalhos buscaram ou tentaram através de apropriação de seus pressupostos teóricos curriculares, complementarem as análises de temáticas na área da educação, a fim de que as pesquisas proporcionem uma visão educacional mais transformadora. Destaca-se, portanto que as teorias crítica e pós-crítica possuem particularidades que se contrapõem, devendo os pesquisadores apropriarem-se das ideias e conceitos, que cada teoria apresenta, de forma cautelara. Podemos afirmar, então que não há uma hegemonização teórica no campo de estudos curriculares, pois há especificidades teóricas em cada teoria, que nos ajuda a escrutinar o currículo, a questionar e a refletir sobre as relações de poder presentes na educação, possibilitando pensar a sociedade e as questões educacionais como um todo.

Nesse sentido, Negri (2010, p. 289) aponta que “a busca pela elaboração e concretização de um currículo mais democrático deve, portanto preservar importantes elementos da tradição crítica, sem desconsiderar parte das propostas pós-críticas que permitem aprofundar as reflexões sobre o currículo escolar”. Assim, o estudo sobre currículo

proporciona a busca de diferentes teorias, a fim de identificar formas de se repensar o currículo, bem como, analisar as práticas curriculares que priorizam determinados grupos e outros não.

Isto posto, concluímos que, as análises dos trabalhos aprovados no GT de currículo do EPENN, no período de 2005 a 2014, apontam que a teoria crítica do currículo, especificamente de Michael Apple, é apropriada e se apresenta como um referencial nas pesquisas, dialogando com os ideais da pós-modernidade. Embora o contexto atual seja de uma suposta “crise” dos ideais da modernidade, com a presença marcante de temas e conceitos dos estudos pós-críticos, a teoria crítica é recorrente nas análises, situando e contextualizando as questões de pesquisa. A teoria crítica é amplamente válida para os estudos do campo da educação e do currículo. Porém não desconsideramos a teoria pós-crítica, principalmente no reforço ao questionamento do currículo como está posto em nossa sociedade, aprofundando a reflexão sobre sua função e perspectivas no contexto educacional.

Acreditamos que a presente pesquisa nos ajudou a visualizar um percurso de produção do campo curricular brasileiro, permitindo compreender as preocupações e objetos até então investigados e quais diálogos teóricos têm sido recorrentes e predominantes, bem como os autores referenciais. Esperamos que a análise apresentada, não termine aqui e proporcione outras pesquisas em relação a teoria crítica do currículo e aos estudos críticos de Michael Apple.

Referências

ALBUQUERQUE, M. B. B. Educação escolar, currículo e saberes religiosos na Amazônia. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN), 22., 2014, Natal. *Anais...*, Natal: UFRN, 2014.

ALBUQUERQUE, S. R. C. Currículo e gênero: algumas considerações para pensar a presença da mulher na educação. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN), 20., 2011, Manaus. *Anais...* Manaus: UFAM, 2011.

APPLE, M. W. Educação, cultura e poder de classe: Basil Bernstein e a sociologia da educação neomarxista. *Teoria e Educação*, n. 5, p. 107-132, 1992.

_____. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____. Podem pedagogias críticas sustar as políticas de direita? *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, jul. 2002.

_____. *Poder, significado e identidade*. Lisboa: Porto Ed., 1999.

_____. *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____; BEANE, James, A. (Org.). O argumento por escolas democráticas. Trad. Dinah de Alves Azevedo. In: _____. *Escolas democráticas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 9-43.

BORMANN, M. A. C.; SILVA, G. E. M.; SILVA, T. V. Ensino médio noturno políticas e currículo. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN), 22., 2014, Natal. *Anais...* Natal: UFRN, 2014.

COELHO, C. S.; NASCIMENTO, A. D. Sistema nacional de avaliação e currículo escolar: impactos da Prova Brasil na gestão pedagógica de escolas da periferia de Salvador. O caso da Escola Municipal de Pituçu, Salvador, Bahia. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN), 20., 2011, Manaus. *Anais...* Manaus: UFAM, 2011.

FRANCA, K. F. C.; SOUSA, A. P. Currículos de formação reflexiva de professores e práticas sociointeracionistas da linguagem: desafios do curso de letras. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN), 19., 2009. João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: UFPB, 2009.

FREIRE, Eleta Carvalho de. O gênero e as diferentes aproximações na teorização curricular. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN), 19., 2009. João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: UFPB, 2009.

GANDIN, A. Luís. *Michael Apple: a educação sobre a ótica da análise relacional*. Pedagogia contemporânea. 2011. Disponível em: <http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/luis_gandin_apple_otica_analise_relacional.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2015.

GOMES, F. M. O coordenador pedagógico e a construção do currículo escolar. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN), 20., 2011, Manaus. *Anais...* Manaus: UFAM, 2011.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Tradução de Atilio Brunneeta. Petrópolis: Vozes, 1995.

LAGAR, F. G. M. O coordenador pedagógico e a construção do currículo escolar. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN), 20., 2011, Manaus. *Anais...* Manaus: UFAM, 2011.

LIMA, A. C. S. Currículo, educação e poder: transitando entre o ppp do CEFET/RN (2005) e o ppc do curso técnico integrado em turismo. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN), 22., 2014, Natal. *Anais...*, Natal: UFRN, 2014.

LIMA, E. S. Reorientação curricular no contexto do semiárido: reflexões teórico metodológicas. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN), 22., 2014, Natal. *Anais...*, Natal: UFRN, 2014.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade e Cultura*, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, A.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: _____; _____ (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-54.

LOCATELLI, S. A. Currículo e qualidade da educação escolar: teorias curriculares críticas e a formação do professor reflexivo. In:

ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN), 18., 2007, Maceió. *Anais...* Maceió: UFAL, 2007.

MACEDO, Elizabeth. Ciência, tecnologia e desenvolvimento: uma visão cultural do currículo de ciências. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. (Org.). *Curriculo de ciências em debate*. Campinas: Papirus, 2004. p. 119-152.

MARTINS, S. B. S Késia. Vozes silenciadas no currículo: qual o espaço dos saberes locais do estudante amazônico no currículo escolar? In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN), 21., 2013, Recife. *Anais...* Recife: UFPE, 2013.

MATOS, C. C.; PINHEIRO, S. P. R. Educação de mulheres ribeirinhas no município de Breves: um estudo a partir de projetos políticos pedagógicos das escolas do campo. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN), 19., 2009. João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: UFPB, 2009.

MAUÉS, Josenilda. A escolarização como prática produtiva: implicações para o currículo. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN), 17., 2005. Belém. *Anais...* Belém: UFPA, 2005.

MELO, A. A. Dimensões da emancipação em abordagens críticas e pós-críticas de currículo. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 7, n. 2, ago. 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 27 out. 2016.

MELLO, Marco. Educação crítica e educação popular: um diálogo (norte-sul) entre comadres. *Revista Pedagógica*, Chapecó: UNOPACHECÓ, ano 17, v. 1, n. 30, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1565>>. Acesso em: 4 nov. 2015.

MESQUITA, A. M. A. Vozes ausentes: o currículo e a proposta de educação inclusiva. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN), 18., 2007, Maceió. *Anais...* Maceió: UFAL, 2007.

MOREIRA, A. F. (Org.). *Currículo: questões atuais*. 14. ed. Campinas: Papirus, 2008.

NASCIMENTO, D. M.; OLIVEIRA, M. M. A transformação do conhecimento científico em saberes escolares: princípios recontextualizadores. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN), 17., 2005. Belém. *Anais...* Belém: UFPA, 2005.

NEGRI, Stefania de Resende. Um currículo democrático na contemporaneidade: desafios e possibilidades teóricas. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 274-292, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoem perspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/151/39>>. Acesso em: 8 mar. 2016.

OLIVEIRA, C. N. M. A gestão educacional e o currículo: projetos em tensão em nome da qualidade do ensino. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN), 17., 2005. Belém. *Anais...* Belém: UFPA, 2005.

OLIVEIRA, S. M. M. A história do currículo do curso de biologia: o caso da UFPA. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN), 20., 2011, Manaus. *Anais...* Manaus: UFAM, 2011.

OLIVEIRA, S. D. C. Mudanças curriculares: o lugar do professor da escola neste processo. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN), 21., 2013, Recife. *Anais...* Recife: UFPE, 2013.

PAIM, A. V. F. Atos de currículo, re-existência e formação docente. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN), 19., 2009. João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: UFPB, 2009.

PARÁISO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200002>. Acesso em: 24 out. 2016.

- PARASKEVA, M. J. Michael W. Apple e os estudos [curriculares] críticos. *Currículo sem Fronteiras*, Ermesinde, Portugal, v. 2, n. 1, p. 106-120, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/paraskevaconf.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2015.
- PASCUAL, J. G. Escutando professores no ensino cearense: elementos críticos para a formação docente. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN), 18., 2007, Maceió. *Anais...* Maceió: UFAL, 2007.
- PEREIRA, E. P. L.; CRUZ, F. M. L. Inovação pedagógica na prática do professor em avaliação: uma discussão necessária. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN), 18., 2007, Maceió. *Anais...* Maceió: UFAL, 2007.
- PEREIRA, S. B.; NASCIMENTO, I. V. do. Identidade e diferença: a prática curricular em questão. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN), 17., 2005, Belém. *Anais...* Belém: UFPA, 2005.
- PIMENTEL, G. S.; RIBEIRO, M. G. M. O professor ensina o que sabe: elementos para pensarmos sobre o conhecimento escolar no ensino fundamental. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN), 22., 2014, Natal. *Anais...*, Natal: UFRN, 2014.
- PINHEIRO, R. A. Currículo e organização do saber pedagógico na formação de educadores. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN), 19., 2009. João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: UFPB, 2009.
- PORTO, R. C. C. Currículos e programas de formação de professores: ressaltando as diferenças e ampliando as possibilidades de inclusão. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN), 19., 2009. João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: UFPB, 2009.
- QUEIROGA, L. F. A. Currículo integrado: projetos em disputa. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN), 22., 2014, Natal. *Anais...*, Natal: UFRN, 2014.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, T. R. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&ddd99=view&ddd98=pb>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

SANTOS, E. S.; PORTO, R. C. C.; PEREIRA, M. Z. C. As políticas de currículo e o poder no Brasil: a heterogeneidade dos contextos de produção do currículo. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN), 19., 2009. João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: UFPB, 2009.

SEVERO, M. G. Leitura de imagens e a semiótica greimasiana - implicações no currículo escolar. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN), 18., 2007, Maceió. *Anais...* Maceió: UFAL, 2007.

SILVA, Â. S. S. A disciplinaridade no curso de licenciatura em geografia: epistemologia e dinâmica social na configuração do currículo. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN), 21., 2013, Recife. *Anais...* Recife: UFPE, 2013.

SILVA, D. P. C.; PINHEIRO, R. A. O currículo da EJA no MST: concepções político-pedagógicas dos professores assentados. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN), 21., 2013, Recife. *Anais...* Recife: UFPE, 2013.

SILVA, R. C. M. Investigando a qualidade social da educação na escola pública: práticas curriculares na Escola Municipal Professora Ernestina Rodrigues em Belém do Pará. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN), 19., 2009, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: UFPB, 2009.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. *Teoria educacional: crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

TAVARES, E. A. D.; PINA, M. C. D. Currículo de História: percorrendo trilhas com Ivor Goodson e Edward Palmer Thompson. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN), 22., 2014, Natal. *Anais...*, Natal: UFRN, 2014.

VELANGA, C. T.; LUQUE, J. M. C. As influências da cultura ocidental internacional na educação amazônica brasileira: um estudo exploratório sobre o currículo de língua espanhola na fronteira. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN), 20., 2011, Manaus. *Anais...* Manaus: UFAM, 2011.

VIEIRA, I. S. da; PIZZI, L. C. V. A prova Brasil e o papel do gestor na escola: controlando o trabalho docente e o currículo. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN), 20., 2011, Manaus. *Anais...* Manaus: UFAM, 2011.

VILHENA, R. G. S.; MORAES, L. C. S. Currículo multicultural: refletindo sobre as possibilidades de uma ação pedagógica plural. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN), 20., 2011, Manaus. *Anais...* Manaus: UFAM, 2011.

Capítulo 7

As práticas educativas do ensino de Língua Espanhola num contexto de integração curricular: uma análise pautada na abordagem intercultural

*Paula Rodrigues Diamantino
Denise Aparecida Brito Barreto*

1 Introdução

Este trabalho é parte de uma pesquisa que trata da análise das práticas educativas do ensino do Espanhol/Língua Estrangeira (doravante E/LE) no contexto de integração curricular do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG). Neste estudo, nosso objetivo é o de buscar um direcionamento para as práticas educativas do E/LE que nos possibilite realizar um trabalho interdisciplinar, que contemple a integração dos conteúdos disciplinares com as realidades sociais e culturais dos discentes e que nos permita utilizar o ensino da língua estrangeira como veículo de reflexão, promovendo o conhecimento, a compreensão e o respeito às diferenças identitárias que caracterizam a pluralidade cultural do mundo em que vivemos e também a habilidade de questioná-las.

Assim como Minayo (2001), acreditamos que a realidade social, entendida como o dinamismo individual e coletivo, é mais rica de significados do que qualquer teoria, pensamento ou discurso possa ser elaborado sobre ela. Assim, os códigos científicos são incapazes de abarcá-la. Porém, as ciências sociais

[...] possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedades, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória. Para isso, ela elabora o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações (MINAYO, 2001, p. 16).

Com a intenção de familiarizarmos com nosso objeto de estudo e explicitar nosso problema de pesquisa, no presente trabalho, optamos por desenvolver uma pesquisa exploratória, através de um levantamento bibliográfico das informações analisadas. Buscamos, neste estudo, compreender, mesmo que de forma imperfeita, este “conjunto de expressões humanas” (MINAYO, 2001, p. 16) elaborado em relação ao nosso objeto de estudo que são as práticas educativas do E/LE.

Trataremos das teorias sobre as abordagens de ensino de línguas estrangeiras que servem de base para as práticas educativas exercidas em sala de aula pelo professor de espanhol. Utilizamos aqui o termo “abordagem” tal qual propõe Almeida Filho (1993, p. 17), no sentido de ser a “força que orienta, e portanto caracteriza em essência, todo um processo específico de ensino de língua”. Compreendemos que a abordagem do ensino de línguas orientará todo o processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira, desde a fase de planejamento do curso até o momento da avaliação de rendimento, perpassando pelos momentos de produção e/ou avaliação e escolha de materiais didáticos e a preparação das experiências de aprendizagem que acontecerão tanto dentro de sala de aula como fora dela.

Iniciamos com a discussão a respeito da abordagem intercultural na educação, seguindo com discussões a respeito dos conceitos de cultura,

identidade e diferença. Discutimos ainda a abordagem intercultural nas práticas educativas do E/LE e depois fizemos uma contextualização do currículo integrado do IFNMG tratando de suas características interdisciplinares. Por fim, deixamos nossas constatações a respeito das discussões feitas nas considerações finais.

Em relação ao exercício do magistério, Libâneo (1991) ensina que existe uma relação recíproca entre a atividade do professor (ensino) e a atividade do aluno (aprendizagem). Entendemos que a unidade ensino-aprendizagem somente será um processo completo e eficaz se a prática exercida pelo professor for eficiente, ou seja, preparada de forma a compreender ações conjuntas do professor e dos alunos, pelas quais estes se estimulem e assimilem os conteúdos com suas forças intelectuais próprias, assim como aplicá-los de forma criativa e independente nas várias situações da vida. Para isso, é necessário que a prática permita que haja uma ligação entre o conhecimento novo e o que já se sabe. O trabalho do professor deve ter como referência a realidade social, política, econômica e cultural da qual fazem parte tanto o professor quanto os alunos. Para tal, entendemos que o processo de formação do professor deve prepará-lo para ensinar de maneira que contribua com processos de humanização da ação educativa.

Encontramos nesta perspectiva para a formação de professores um foco intenso na reflexão sobre a prática docente. Trazendo esta percepção para a realidade do ensino de língua estrangeira, inferimos que se torna cada vez mais necessário na formação destes professores a abordagem de novas tendências a respeito de como ensinar língua estrangeira. A este respeito, Mendes afirma que

As discussões sobre como se ensina e se aprende, ou como se deve ensinar e aprender uma língua têm sido centrais para pesquisadores e professores da área de estudos da linguagem, uma vez que refletem, através das ações empreendidas em sala de aula e também fora dela, as marcas da abordagem que orienta a prática pedagógica (MENDES, 2008, p. 57).

Para que o professor de línguas estrangeiras planeje seu ensino de forma a promover uma maturidade crítica em seus alunos é necessário que ele compreenda que sua prática não deve ser baseada em regras pré-estabelecidas, pois a língua não se resume a um simples código a ser decifrado. O ensino de línguas estrangeiras necessita de práticas educativas que contemplem a construção de posicionamentos críticos frente à realidade vivenciada por alunos e professores, de forma a contribuir com a formação cidadã destes alunos.

Estudos e pesquisas desenvolvidos no campo do ensino-aprendizagem de idiomas têm discutido a importância das relações interculturais no processo de aprendizagem, sobretudo de línguas estrangeiras. Essa preocupação vem da constatação de que o processo de ensino-aprendizagem de uma língua não se resume à transmissão e aquisição de estruturas formais e de regras para a utilização destas estruturas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (PCN) abordam a disciplina de língua estrangeira como forma de acesso dos alunos à ciência e tecnologia modernas e também à comunicação intercultural, visando à formação de cidadãos. Ao ter como foco a comunicação intercultural e a formação cidadã, se tornam incoerentes abordagens de ensino que norteiem a prática do professor de língua estrangeira de maneira a considerar a língua como algo pronto, inerte e independente do contexto em que é utilizada.

Paraquett (2014, p. 9) assevera que um dos principais objetivos da aula de espanhol “é o de valer-se do ensino da língua estrangeira para conhecer o que é próprio e alheio, lembrando-se de que o alheio e o próprio são partes integrantes de nossa complexa e contraditória identidade [...]”.

A este respeito, Rajagopalan afirma que

Uma das maneiras pela qual as identidades acabam sofrendo o processo de renegociação, de realinhamento, é o contato entre as pessoas, entre os povos, entre as culturas. É por esse motivo que se torna cada vez mais urgente entender o processo de “ensino-aprendizagem” de uma

língua “estrangeira” como um processo de redefinição de identidades... Logo, quem transita entre diversos idiomas, está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69).

O fato de aprender uma nova língua leva o indivíduo a ampliar sua visão de mundo, pois, além de ajudá-lo na constituição de sua auto-percepção como ser humano e como cidadão, também ajuda no conhecimento sobre o “outro”, o que leva a uma maior compreensão sobre este mundo plural em que estamos inseridos.

Compreendemos que o professor de língua estrangeira deva pensar sua prática de forma que contemple os interesses de sua comunidade escolar. Através de sua prática, o professor deve propor ações que integrem a aprendizagem ao entendimento de questões relativas à identidade cultural local, sempre visando à promoção de um senso crítico em seus alunos, preocupando-se com uma aprendizagem de línguas voltada para a interação social e cultural. Para tal, concordamos com Paraquett (2012a) que privilegia a opção pela utilização de abordagens interculturais no ensino de línguas estrangeiras, pois, de acordo com esta autora, estas propostas “levam a posturas e até mesmo a práticas que contribuem para a definição de aspectos inerentes à educação, tais como a inclusão social e cultural” (PARAQUETT, 2012a, p. 112), além de entendê-la “como apropriada ao diálogo entre línguas e culturas” (PARAQUETT, 2012b, p. 391).

A interculturalidade tem como essência o desenvolvimento de uma interação entre pessoas, conhecimentos e comportamentos culturalmente distintos. A aplicabilidade da interculturalidade na prática profissional do professor resulta numa formação que valoriza a cidadania na medida em que desenvolvem uma consciência multicultural nos sujeitos. Esta sensibilidade multicultural oferece importantes subsídios que auxiliarão no crescimento profissional destes sujeitos.

Devido ao fato deste trabalho ter sido realizado no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Januária, com professores

de língua espanhola que atuam nos cursos de ensino médio integrados a uma formação profissional, trazemos para a discussão os autores Alberto Canen e Ana Canen (2005), que ressaltam que o multiculturalismo não deveria ser restrito aos currículos das ciências sociais e humanas, mas sim estar presente nas áreas tecnológicas, pois estas áreas necessitam desta sensibilidade multicultural para formar profissionais conscientes do impacto que a diversidade cultural exerce no desenvolvimento saudável de instituições ou organizações. Desta maneira, entendemos que a consonância entre as práticas educativas pautadas na interculturalidade e a realidade do curso profissionalizante do aluno é de extrema relevância. Pensamos que, ao integrarmos estas práticas a contextos relacionados ao curso profissionalizante do aluno, estaremos praticando a interdisciplinaridade, integrando a formação profissional à formação básica e trazendo para o momento de aprendizagem da Língua Espanhola em sala de aula o contexto social, cultural, econômico e político em que o aluno está inserido, ajudando-o, assim, a encontrar maior motivação para a aquisição desta língua estrangeira, além de contribuir para a formação cidadã e de um profissional capaz de intervir criticamente na sociedade em que está inserido.

2 Interculturalidade e Educação

Como conceito etimológico, interculturalidade significa “entre culturas”, porém, este conceito vai mais além de um simples contato entre culturas diferentes.

Para Candau (2011, p. 246), “trabalhar as diferenças culturais constitui o foco central do multiculturalismo”. Segundo a autora, a perspectiva intercultural é situada no âmbito de três posições multiculturais: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista (ou monoculturalismo plural) e o multiculturalismo interativo (ou interculturalidade) (CANDAU, 2011 apud CANDAU, 2009).

Walsh (2005, p. 5) ensina que os termos inter-, multi- e pluriculturalidade muitas vezes são usados como sinônimos pelo fato de os três se referirem à diversidade cultural. Porém, é necessário

diferenciá-los, pois cada um destes termos aponta para uma maneira diferente de conceituar e de desenvolver práticas relacionadas a esta diversidade na sociedade.

O eixo conceitual em torno do qual se situam nossos estudos sobre as práticas educativas da língua espanhola é a abordagem intercultural. Assim, utilizaremos os conceitos elaborados por Candau (2011) e por Walsh (2005) para distinguir a interculturalidade destes outros termos que também abordam em seus conceitos a diversidade cultural.

Segundo Candau (2011), a abordagem assimilacionista gera uma política que favorece uma interação social em que todos são incorporados à cultura hegemônica. Na educação, esta política cria uma universalização da escolarização, convidando todos a participarem do sistema escolar, mas sem o direito de questionar a dinâmica monocultural intrínseca no currículo, nas práticas realizadas nas escolas e nos valores privilegiados. Em relação ao multiculturalismo diferencialista, a autora explica que esta abordagem propõe dar destaque ao reconhecimento da diferença. Neste caso, é enfatizado o acesso a direitos sociais e econômicos e são garantidos espaços em que as diferentes identidades presentes num contexto social possam se expressar formando, assim, comunidades culturais homogêneas. Candau (2011, p. 246) afirma que “na prática, em muitas sociedades atuais terminou-se por favorecer a criação de verdadeiros *apartheids* socioculturais”.

Os conceitos apresentados por Candau (2011) para multiculturalismo assimilacionista e multiculturalismo diferencialista se aproximam do que Walsh (2005) trata como multiculturalismo e pluriculturalismo, respectivamente. Para Walsh (2005, p. 6),

[...] la multiculturalidad normalmente se refiere, en forma descriptiva, a la existencia de distintos grupos culturales que, en la práctica social y política, permanecen separados, divididos y opuestos, mientras que la pluriculturalidad indica una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial, aunque sin una profunda interrelación equitativa.¹

¹ [...] o multiculturalismo normalmente se refere, em forma descritiva, à existência de distintos grupos culturais que, na prática social e política, permanecem separados, divididos e opostos, enquanto que o pluriculturalismo indica uma convivência de culturas no mesmo espaço territorial, ainda que sem uma profunda inter-relação equitativa.

A interculturalidade, chamada por Candau (2011) de multiculturalismo interativo, busca desenvolver o respeito às diferenças, o reconhecimento do “outro” como sujeito de identidade e a integração destas diferenças de forma que não sejam simplesmente assimiladas e/ou eliminadas. A perspectiva intercultural almeja uma relação de troca de conhecimentos entre grupos sociais e culturais distintos, num processo igualitário, que promova uma relação de respeito mútuo e que proporcione um desenvolvimento das capacidades dos sujeitos independente das diferenças culturais e sociais existentes entre eles. Segundo Walsh (1998, apud WALSH, 2005), a interculturalidade rompe com a hegemonia de uma cultura dominante e outras subordinadas valorizando, assim, as identidades excluídas e construindo uma convivência de respeito entre todos os grupos de uma sociedade. Candau (2011) afirma ser a perspectiva intercultural a mais adequada para a construção de sociedades mais democráticas e inclusivas, pois esta perspectiva tem como meta a articulação de “políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAU, 2008 apud CANDAU 2011, p. 247).

Em nosso trabalho, compreendemos que o termo “multiculturalismo” exprime o reconhecimento da existência de diferentes grupos culturais inseridos num mesmo contexto social e a convivência entre eles. Já a proposta intercultural ultrapassa a perspectiva multicultural ao ir além desta simples convivência, marcada por processos de assimilação das diferenças e pela apresentação folclorizada de costumes e tradições diferentes da cultura dominante. A perspectiva intercultural visa alcançar uma interação baseada numa relação de respeito mútuo entre estes diferentes grupos socioculturais, relação esta em que as diferenças individuais e coletivas não são anuladas, mas sim trabalhadas de forma a favorecer a consciência individual, reforçando o reconhecimento da identidade. Não se busca homogeneidade cultural, social ou de qualquer outra natureza. Busca-se um processo de intercâmbio de conhecimentos e saberes, realizado de maneira democrática e dialógica, pleiteando o desenvolvimento de uma nova maneira de convivência entre estes grupos sem ocultar as desigualdades e os conflitos existentes entre eles. Pelo contrário, espera-se,

dessa forma, que o crescimento pessoal e coletivo destes sujeitos permita que estes conflitos sejam trabalhados de forma a promover ainda mais crescimento. O contato entre grupos culturais distintos, quando baseado na perspectiva intercultural, propicia uma interação entre eles de maneira que preservem o que é essencial em suas diferenças e compartilhem do que os aproxima em suas semelhanças, visando um crescimento coletivo em direção a uma sociedade cada vez mais plural.

Neste contexto, Homi Bhaba (1994, 1998 apud WALSH, 2005) refere-se ao “inter” como um “terceiro espaço”, ou seja, um espaço intermediário onde as culturas se encontram e constroem uma relação de interação social em que não ocorre sobreposição ou anulação das diferenças. Também não há intenção de se criar identidades misturadas. Este espaço visa a articulação de uma interação entre a consciência de pertencimento e as diferenças, um espaço de negociação em que cada um se mantém com suas características identitárias específicas e onde as diferenças de gênero, raça, cor, assim como as desigualdades sociais, econômicas e culturais não são escondidas. É neste espaço intermediário de interação e negociação que se constroem estratégias para se combater a hegemonia e o controle cultural.

Ademais desta polissemia terminológica e da diversidade de conceitos e de perspectivas em relação aos adjetivos “multicultural” e “intercultural”, a abordagem que nos desperta interesse envolve contextos socioculturais diferentes, multiplicidade de sujeitos sociais, práticas diversas e alguma variedade de perspectivas e visões políticas. Tudo isso se entrelaça e se converte num processo social bastante complexo. Esta complexidade tem reflexos em várias instituições sociais, portanto, não deixa de ter impacto na educação.

Apesar de a educação não ser a única instituição social que deveria reconhecer e expressar a diversidade cultural, esta instituição possui enormes possibilidades de impacto social. Isso torna o sistema educacional um dos contextos mais propícios ao desenvolvimento da interculturalidade, pois esta instituição configura a base da formação humana. Pela educação, a sociedade se torna capaz de se desenvolver, transformar-se e libertar-se.

Assim como Candau (2013, p. 13), partimos da afirmação de que não existe educação que não esteja arraigada aos processos culturais do contexto em que se encontra. Desta forma, não é possível conceber uma experiência pedagógica que não esteja vinculada às questões culturais da sociedade. Educação e cultura são dois universos entrelaçados, portanto, somente podem ser analisados a partir desta íntima articulação.

A proposta educativa baseada na interculturalidade tem por objetivo promover a cooperação entre pessoas e grupos, num processo de intercâmbio de conhecimentos que gera um enriquecimento mútuo além de promover a construção de sociedades realmente plurais e igualitárias. Através da valorização da diversidade cultural, busca-se conseguir um patamar de igualdade de oportunidades. A intenção é promover oportunidades iguais de escolha e de acesso a recursos econômicos e sociais, independente do grupo social de referência do indivíduo.

A educação intercultural propõe uma prática educativa que trata as diferenças culturais dos indivíduos e dos grupos como foco de reflexão na educação, entendendo-as como riqueza e recurso educativo (AGUADO, 2004, p. 39-40). Para que sejam eficazes, as propostas interculturais devem traçar um paralelo com as necessidades individuais e comunitárias do contexto em que serão aplicadas. Desta maneira, esta abordagem educacional deve promover uma prática educativa voltada para todos e para cada um dos sujeitos. Porém, devemos ficar atentos à maneira de pensar, organizar e colocar em prática a interculturalidade nas ações educativas para que não priorizemos a interculturalidade somente em questões afetivas e atitudinais, tanto no processo de ensino-aprendizagem dos alunos quanto na elaboração e/ou escolha de materiais didáticos. Dessa forma, a tendência é de limitar o potencial intercultural a uma relação individual e pessoal, sem explorar a capacidade que a perspectiva intercultural possui em trabalhar a partir da experiência dos alunos e da realidade sociocultural da qual fazem parte, propiciando o desenvolvimento cognitivo e as habilidades necessárias para que os sujeitos tratem as relações sociais de maneira que questionem as relações de poder, independentes de suas diferenças.

Entendemos que ensinar espanhol como língua estrangeira baseando-nos numa abordagem intercultural significa se abrir para enxergar a língua sob novas perspectivas, compreendendo-a como meio de interação. Devemos desenvolver nossa prática em sala de aula de forma a mostrar para os alunos que a língua espanhola, assim como qualquer outra língua, é viva e, portanto, repleta de nuances, pois, cada um de seus falantes transfere a ela diferentes particularidades e características.

A prática deve ser capaz de proporcionar a construção de significados elaborados através do contato com o outro, com o diferente. Ou seja, as ações em sala de aula de língua espanhola devem se desenvolver de forma que criem oportunidades aos alunos de construir significados que os levem a descobrir novas maneiras de ser e de viver através do espanhol.

Este intercâmbio cultural, proposto pela perspectiva de uma educação intercultural, nos direciona à mesma compreensão de Almeida Filho (2002, p. 210): “[...] o lugar da cultura é o mesmo da língua”. Afirmamos que língua e cultura ocupam o mesmo lugar, pois é através da linguagem que estabelecemos este processo de troca entre nossas experiências e a do outro com quem interagimos socialmente e, assim, estruturamos nossos pensamentos e organizamos o nosso mundo.

Considerando que língua e cultura não podem ser dissociadas, discutiremos, a seguir, alguns aspectos relativos à cultura que nos ajudarão a compreender a relação direta da cultura com os processos de ensino e de aprendizagem de uma língua estrangeira, em nosso caso, o espanhol. A intenção é de salientar alguns aspectos norteadores que nos oriente na construção de um processo de ensinar e aprender línguas que seja sensível aos aspectos culturais.

2.1 *Cultura*

O termo “cultura” possui muitos significados e conceitos complexos que abarcam vários aspectos da vida das pessoas. Seu sentido

tem variado ao longo dos tempos para se adequar à evolução social, desde um comportamento tradicional até a modernidade.

A evolução semântica do termo “cultura” data do século XVII, na França, apesar de esta palavra já estar presente no vocabulário francês desde o século XIII significando os cuidados com a terra e com os animais. Mais adiante, este conceito estende-se para o cultivo da “mente humana” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 26). Esta ideia leva a cultura a um significado de instrução intelectual dos indivíduos adquirida através da educação, conceito este intrínseco na sociedade até hoje. Nesta concepção, o sentido de cultura se associa ao gosto pelas artes e define determinado sujeito ou grupo social como “culto” baseando-se no nível de refinamento atingido através do letramento e, conseqüentemente, do acesso a este conteúdo artístico. Isto consolida um caráter classista no conceito de cultura, associando preconceito e discriminação às classes sociais que não possuíam acesso ao letramento e seriam, portanto, “incultas”.

Já no século XX, aliaram-se ao conceito de cultura manifestações artísticas mais populares, ou seja, que não eram consideradas clássicos, e que foram disseminadas através dos veículos de comunicação de massa. Porém, não se desfez a atmosfera de preconceito em relação às diferenças sociais, pelo contrário, neste panorama surgiram conceitos de uma “cultura elevada” em detrimento a o que se chamava de “cultura popular”, permanecendo em vigor a valorização de um grupo cultural descartando-se outros. Percebemos, neste contexto, um processo de hegemonia e controle de uma cultura dominante. Concluímos que não existe nenhum ser humano que não possua cultura, o que ocorre, desde os primórdios, é o domínio de determinada concepção cultural e o extermínio de outras, consideradas inferiores.

Este estudo não tem a intenção de discorrer sobre o histórico de conceitos para o termo “cultura” ao longo dos tempos, nem de analisar a gênese científica destes conceitos, que passa pela filosofia, etnologia, sociologia, antropologia, entre outros. Buscamos uma ideia de cultura que nos permita compreender o modo de vida dos sujeitos tanto dentro do

seu grupo quanto fora dele, pois, dessa forma, acreditamos ser possível criar um paralelo entre língua e cultura e, assim, compreender como essa relação afeta os processos de ensino e de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Para tal, tomaremos para análise o conceito de cultura elaborado por Edward Tylor (1832-1917). Considerado o fundador da antropologia britânica, Tylor formula o primeiro conceito tido como científico para o termo cultura. Para ele, esta “é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (TYLOR apud LARAIA, 2001, p. 25). Esta definição de cultura aponta para a natureza de aprendizado da cultura em contraponto à ideia de aquisição inata, ou seja, não se herda cultura através de carga genética, mas sim através da inserção do sujeito a determinado contexto sociocultural.

Dessa forma, podemos inferir que a cultura é adquirida, aprendida pelos sujeitos que, enquanto aprendizes, podem modificar algum aspecto ou criar algo novo. Assim, não podemos compreender cultura como algo puro ou estático, mas sim dinâmico e flexível, um emaranhado de significados construídos na medida em que os sujeitos se interagem uns com os outros, e esta interação se dá através da linguagem. Assim, língua e cultura ocupam sempre o mesmo espaço e estão num constante processo de mudança.

No processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, a cultura não pode ser vista como um simples conjunto de informações a respeito de um país ou de um grupo social. Aprender o espanhol como língua estrangeira é muito mais do que conhecer curiosidades a respeito dos países que possuem esta língua como oficial, vai além de dominar a gramática pura e estática. Aprender espanhol é aprender a interagir socialmente em espanhol, é entender a língua como “[...] um sistema de produção de significados individuais, sociais e culturais, uma lente através da qual enxergamos a realidade que nos circunda” (MENDES, 2015, p. 229). Portanto, língua e cultura são duas entidades entrelaçadas.

Segundo Moreira e Candau (2007, p. 27),

Quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem. A palavra cultura implica, portanto, o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo.

Estes autores assumem a perspectiva de que o significado de cultura ressalta a dimensão simbólica, a cultura é concebida como prática social, isto é, os sentidos das coisas e dos fatos só serão atribuídos através da interação gerada pelos arranjos e relações entre os sujeitos.

Para Velho (1994, p. 63, grifo do autor), “[...] *cultura* é um conceito que só existe a partir da constatação da diferença entre nós e os outros”. Essas diferenças são peculiares aos sujeitos e aos grupos socioculturais, se configuram nas relações sociais e definem identidades.

Transformar a constatação das diferenças sociais, culturais e identitárias em recurso pedagógico para o ensino do espanhol como língua estrangeira é o que buscamos através da aplicação da abordagem intercultural no ensino desta língua estrangeira. Convém deixar claro que não existe a intenção de seguir um modelo para a prática educacional, mesmo porque não acreditamos que exista um modelo para isto. O que buscamos são instrumentos que nos auxiliem na reflexão sobre maneiras de desenvolver uma prática capaz de despertar nos sujeitos inseridos no processo de aprendizagem a capacidade de constatação das diferenças culturais, sociais, identitárias, etc., além de construir uma ideia mais aberta e flexível a respeito destas diferenças.

2.2 *Identidade e Diferença*

O estudo sobre questões interculturais apontam para a necessidade de entendermos mais profundamente a temática da identidade e da diferença. Este tema tem se tornado cada vez mais relevante para as teorias educacionais contemporâneas, apesar de, atualmente, estarem presentes nos currículos como “temas transversais”.

No âmbito educacional, as questões identitárias são indispensáveis, uma vez que a principal finalidade do ensino é de desenvolver nos alunos a capacidade de interagir socialmente de modo autônomo e, para isto, é necessário o desenvolvimento da identidade pessoal e da consciência de si enquanto sujeito capaz de julgar e agir racionalmente.

A reflexão sobre quem somos e sobre como nos situamos em relação aos grupos os quais nos aproximamos é pertinente à teoria social da identidade. Neste sentido, “a discussão teórica da identidade justifica-se, então, por iluminar a interação entre a experiência subjetiva do mundo e os cenários históricos e culturais em que a identidade é formada” (GILROY, 1997, apud MOREIRA; CÂMARA, 2013, p. 38-39).

Numa perspectiva política, as questões sobre identidade e diferença advêm do reconhecimento de um processo discriminatório de certos grupos em relação a outros. A título de exemplo, citamos aqui mulheres, negros, homossexuais, entre outros, além das diversidades sociais que também geram processos discriminatórios. Sob esta ótica, faz-se necessário o desenvolvimento da compreensão de que as diferenças que separam estes grupos marginalizados dos “[...] “superiores”, “normais”, “inteligentes”, “capazes”, “fortes” ou “poderosos” são, na verdade, construções sociais e culturais que buscam legitimar e preservar privilégios” (MOREIRA; CÂMARA, 2013, p. 39).

Para explicar a identidade e a diferença, nos apoiamos na linha de raciocínio de Silva (2014, p. 74) que explica que “identidade é simplesmente aquilo que se é: “sou brasileiro” [...]” e “a diferença é aquilo que o outro é: ‘ela é italiana’ [...]”. Este autor afirma que, nesta perspectiva, identidade e diferença são concebidas como entidades independentes, sendo uma em oposição à outra. Desta forma, identidade e diferença estão intimamente relacionadas, pois definimos o que somos (identidade) somente em relação ao que não somos (diferença). Por exemplo: se “sou brasileiro” significa que não sou italiano e se “ela é italiana” implica que não é brasileira. A este respeito, Silva (2014) explica:

A afirmação “sou brasileiro”, na verdade, é parte de uma extensa cadeia de “negações”, de expressões negativas de identidade, de diferenças. Por trás da afirmação “sou brasileiro” deve-se ler: “não sou argentino”, “não sou chinês”, “não sou japonês” e assim por diante, numa cadeia, neste caso, quase interminável. [...]

Da mesma forma, as afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre a identidade. Dizer que “ela é chinesa” significa dizer que “ela não é argentina”, “ela não é japonesa” etc., incluindo a afirmação de que “ela não é brasileira”, isto é, que ela não é o que eu sou. As afirmações sobre diferença também dependem de uma cadeia, em geral oculta, de declarações (negativas) sobre outras identidades, Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis (SILVA, 2014, p. 75).

Temos a tendência natural de considerar o que somos como “padrão” e, a partir daí, avaliar como “fora do padrão” aquilo que não somos. Ao fazermos isto, estamos considerando a identidade como referência para a diferença. Silva (2014, p. 76) trás uma perspectiva diferente: para o autor, “identidade e diferença são vistas como mutuamente determinadas”, ou seja, uma não é referência da outra.

Identidade e diferença são consideradas como um processo de produção, portanto, não são fixas, estáveis ou definitivas. São construídas nos contextos de interação social e cultural em que estão inseridos os sujeitos. Como esta interação se dá através da linguagem, concluímos que identidade e diferença são resultados de práticas de utilização da linguagem. É através das práticas discursivas que “os sujeitos agem no mundo, posicionam-se e são posicionados e, nesse processo, formam as visões que têm acerca dos objetos, dos acontecimentos, de si mesmos e dos outros sujeitos” (MOREIRA; CÂMARA, 2013, p. 57).

Enquanto produtos de atos discursivos, a identidade e a diferença são criações sociais, portanto não existem fora do meio social. Como tal, estão sujeitas às relações de poder inerentes aos diversos contextos socioculturais. Com base nas diferenças, formam-se grupos distintos

influenciados por relações de poder que classificam, demarcam fronteiras, incluem/excluem e normalizam os sujeitos. Neste sentido, Silva afirma:

A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder (SILVA, 2014, p. 82).

Esta separação entre “nós” e “eles” citada por Silva (2014, p. 82) se refere à divisão da sociedade em classes. Estas classes não são divididas de maneira igualitária, são divisões baseadas num sistema de hierarquia. A identidade e a diferença estão diretamente relacionadas a este processo de hierarquização, pois este processo tem início quando se elege, de forma arbitrária, uma identidade como padrão positivo. A partir daí, todas as outras identidades (diferentes do padrão) serão avaliadas negativamente.

No âmbito educacional, essa divisão social entre “nós” e “eles”, ou “nós” e os “outros”, carece de uma atenção especial a respeito das características de cada um destes grupos. É necessário que professores e alunos se aprofundem nas questões relativas às identidades dos sujeitos que fazem parte da categoria “nós” e às diferenças que configuram o grupo dos “outros”.

Candau (2011, 2013) constata que “a diferença é constitutiva da ação educativa [...], está na base dos processos educativos [...]” (CANDAU, 2013, p. 25). Para Candau (2011, 2013), quando a cultura escolar é marcada pela homogeneização, as diferenças se tornam invisíveis. Quando as práticas educativas são elaboradas de maneira a trabalhar as diferenças de forma que se garanta o mesmo resultado para todos, as diferenças não são recursos usados para a construção do conhecimento, mas sim são tratadas como algo a ser superado. Dessa forma, a escola contribui com um processo de homogeneização cultural.

Sobre identidade e diferença, Skliar e Duschatzky (2000) propõem três categorias que expressam os comportamentos mais comuns presentes nas relações sociais e, por consequência, na área educacional. Tais categorias são: “o outro como fonte de todo mal”; “o outro como sujeito pleno de um grupo cultural”; “o outro como alguém a tolerar”.

Na educação, a primeira perspectiva, “o outro como fonte de todo mal”, gera um comportamento de atribuição do fracasso escolar às características socioculturais e/ou identitárias como, por exemplo, classe social mais ou menos favorecida, gênero, raça, sexualidade, maior ou menor potencial de aprendizagem, etc. A segunda afirmação, “o outro como sujeito pleno de um grupo cultural”, “[...] converte a diversidade cultural em um almanaque que engrossa a lista dos festejos escolares [...]” (SKLIAR; DUSCHATZKY, 2000, p. 171). A terceira premissa, “o outro como alguém a tolerar”, na educação, nos impede de enxergar a identidade e a diferença como parte essencial do processo de atribuição de sentidos às coisas do mundo social, pois nos leva a entendê-las como questões consensuais, não questionáveis. E é bastante importante que compreendamos a diferenciação – identidade e diferença – como processo que envolve relações de poder.

“Se cultura é, de acordo com Bhabha (1994 apud SKLIAR; DUSCHATZKY, 2000, p. 165), um território de diferenças que precisa de permanentes traduções, o problema crucial é quem traduz a quem e através de que significados”. Procuramos, através do direcionamento da abordagem intercultural para as práticas educativas da língua espanhola como língua estrangeira, questionar estes processos discriminatórios que dividem a sociedade entre grupos dominantes e grupos excluídos, examinar o quê e quem demarca estas fronteiras. Buscamos estratégias pedagógicas que abordem a identidade e a diferença como questões de política, passíveis de questionamentos sobre as relações de poder.

Silva (2014, p. 100) afirma que uma política pedagógica e curricular centrada na identidade e na diferença deve basear-se numa “teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las”. Isto exige uma abordagem explicativa

do processo de produção da identidade e da diferença, uma estratégia que reconheça que o simples fato de declarar boa vontade para com a diversidade cultural não é capaz de fornecer ferramentas que questionem os motivos que unem sujeitos em determinadas identidades culturais e que os separam por meio das diferenças.

3 A Abordagem Intercultural no Ensino do Espanhol como Língua Estrangeira

Diante de toda essa discussão a respeito da perspectiva intercultural na educação e, conseqüentemente, no ensino do espanhol como língua estrangeira, consideramos a importância dos elementos culturais que perpassam pelas práticas discursivas e nos revelam que a língua e a cultura são duas entidades inseparáveis. Neste sentido, reafirmamos nossa visão de que novas abordagens tornam-se essenciais para o direcionamento da prática educativa do ensino de línguas de forma a contemplar esse viés cultural, promovendo posturas críticas baseadas na perspectiva intercultural.

Candau (2013) propõe ferramentas para a construção de práticas educativas baseadas na perspectiva intercultural. A primeira delas é o reconhecimento de nossas identidades culturais. Segundo a autora, a nossa tendência natural é de ter uma visão homogeneizadora de nós mesmos. Dessa forma, nossa identidade cultural é tida como uma característica inata e não construída de acordo com nossas experiências sociais. Candau (2013) afirma ser importante para a prática educativa proporcionar espaços que permitam que os sujeitos – alunos e professores – tomem consciência de sua própria identidade cultural e que a situem em relação aos contextos socioculturais nos quais se encontram. Esta autora defende que a não conscientização da diversidade cultural está presente em nosso meio e instala na escola um caráter monocultural. Esta situação atinge negativamente a prática educativa, pois para que sejamos educadores capazes de desenvolver ações que proporcionem construção de conhecimento é necessário levar em consideração a diversidade cultural em nossas práticas educativas.

A segunda ferramenta proposta por Candau (2013) é a identificação das nossas representações nos “outros”. Segundo a autora “as relações entre “nós” e os “outros” está carregada de estereótipos e ambiguidades” (CANDAU, 2013, p. 28). Para ela, na educação, é necessário que reflitamos a respeito das características de cada um destes grupos. A respeito das práticas educativas pautadas nas representações que fazemos dos “outros”, Candau defende a seguinte perspectiva:

O desafio está em promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes, exercícios em que promovamos o colocar-se no ponto de vista, no lugar sociocultural do outro, nem que seja minimamente, descentrar nossas visões e estilos de afrontar as situações como os melhores, os verdadeiros, os autênticos, os únicos válidos (CANDAU, 2013, p. 31-32).

A terceira e última ferramenta trazida por Candau (2013) se trata da concepção da prática como um processo de negociação cultural. Nesse sentido, propõe que se evidenciem os aspectos histórico-sociais dos conteúdos operados na escola e que esta seja concebida como espaço de crítica e de produção cultural. Trata-se de analisar as raízes históricas dos conhecimentos curriculares relacionando-os com os contextos nos quais este processo ocorre e as relações de poder existentes ali. O tempo todo, diferentes linguagens e expressões culturais são produzidos na sociedade e o ambiente escolar não está fora desta mutação cultural. Assim, é necessário que as ações pedagógicas levem ao diálogo com estes processos de mudança cultural, promovendo análise das diferentes linguagens e também favorecendo experiências de produção cultural aproveitando os recursos encontrados no contexto social em que a escola está inserida.

Trazendo estas concepções para o ensino de línguas, concluímos que o contato com outras línguas ultrapassa o aprendizado estrutural da linguagem, pois conduz o sujeito a uma análise de sua própria identidade e, a partir disto, à construção de novos posicionamentos em relação a si próprio e ao outro.

A língua não é somente uma estrutura rígida, pronta e acabada, ela carrega características inerentes àquele grupo que a utiliza. Cada falante imprime à língua características próprias de si, conferindo a ela infinitas possibilidades. Os sujeitos são diferentes e utilizam a língua de maneira diferente. As pessoas pensam diferente porque o uso da língua permite que cada um se expresse à sua maneira. As práticas discursivas deixam claro que a língua não reproduz as coisas e os fatos do mundo, mas sim os cria. Dessa forma, as ações pedagógicas no ensino do espanhol como língua estrangeira devem sustentar-se num processo de diálogo entre grupos com valores e ideologias diferentes. O processo de aprendizagem de uma língua exige descobertas a respeito de características, valores, hábitos, costumes e modos de vida daquele grupo que a utiliza.

Nosso posicionamento a favor da abordagem intercultural no direcionamento das práticas educativas do ensino do espanhol se dá devido ao potencial que esta abordagem proporciona em relação ao ensino de línguas através do encontro destes grupos culturais distintos, de maneira a proporcionar a aquisição de habilidades e competências que permitirão uma postura crítica do sujeito diante das diferenças culturais, sociais e identitárias que fazem parte do mundo plural em que vivemos.

Através da aplicação das teorias e conceitos interculturais no ensino de línguas, buscamos ferramentas que guiem nossa prática de maneira a proporcionar ao aluno o conhecimento a respeito dos elementos culturais presentes no uso da língua espanhola em contextos diferentes. Desta forma, visamos proporcionar a este aluno a possibilidade de colocar em xeque estes elementos de forma a confrontá-los com sua própria cultura, reforçando seus valores sociais através do processo de desconstrução/reconstrução de sua própria identidade social e cultural.

4 O contexto de integração curricular

Para compreender o desenvolvimento das práticas educativas no ensino de idiomas faz-se necessário, além de compreender os processos de interação e de comunicação inerentes à aprendizagem de línguas,

conhecer o contexto em que estas práticas ocorrem. Assim, discutiremos aqui a integração curricular dos cursos de ensino médio integrado à formação profissional dos Institutos Federais, pois a presente pesquisa se deu no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG), Campus de Januária.

O ensino médio integrado propõe-se a ser uma das formas de garantir a cidadania pela integração entre educação e trabalho. No entanto, essa ação de integração encontra dificuldades em romper com a disciplinaridade e a separação entre a formação geral e a profissional. Porém, constitui pressuposto básico para uma efetiva integração curricular a articulação e a integração dos conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e humanísticos com o mundo do trabalho. Entendemos que, para isso, exige-se a adoção de metodologias interdisciplinares, que não permitam que a integração seja somente uma mera sobreposição de disciplinas, que revisem os objetivos e métodos pedagógicos de forma a cumprir as exigências dos perfis profissionais elencados pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e a possibilitar o entrelaçamento desses conhecimentos com trabalho, ciência e cultura.

Em relação à formação integrada, Ciavatta (2010) trata o termo “integrar”, no âmbito educacional, com sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo. Assim, segundo a autora, educação integrada é a educação como uma totalidade social, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. Em tese, no que concerne ao trabalho, a formação integrada sugere superar a divisão social histórica existente na humanidade entre ação de executar e ação de pensar, dirigir ou planejar. Já como formação humana, busca garantir ao estudante o direito a uma formação completa que garanta uma leitura crítica da realidade onde vivem e com condições de agir sobre ela.

Segundo as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), a finalidade da educação básica é “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Em se tratando dessa última finalidade, cabe ao ensino médio desenvolvê-la, uma vez que, ainda de acordo com a LDB/96, é papel deste (ensino médio) “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando”.

Para Libâneo (1996) a preparação para o mundo do trabalho, a formação para a cidadania crítica, a preparação para a participação social e a formação ética são elementos de um conjunto de objetivos para uma educação básica de qualidade. Essas ideias corroboram com a teoria de integração curricular no sentido de preparação para o trabalho integrada à formação de um cidadão crítico através da educação. Nesse sentido, Frigotto (2010, p. 76) diz que o ensino médio articulado ao mundo do trabalho, da ciência e da cultura é um direito social e é a base para a compreensão crítica de como funcionam as relações sociais e o mundo da natureza, da qual fazemos parte.

Ramos (2003) afirma que o sentido da articulação entre educação básica e educação profissional reside

[...] (na) constatação da identidade entre as capacidades demandadas pelo exercício da cidadania e pela atividade produtiva, o que permitiria superar a dicotomia entre a racionalidade técnica e o caráter abstrato dos ideais da formação humana (RAMOS, 2003, p. 24).

Em outro momento, a mesma autora diz o seguinte sobre educação integrada:

[...] a formação profissional que possibilita a reapropriação pelo trabalhador de seu potencial criador e transformador é aquela mediada pelo conhecimento e que, portanto, pressupõe a educação básica como dela indissociável. A isto chamamos de educação integrada, muito além de ser uma forma específica de oferta conjunta de ambas (RAMOS, 2010, p. 82).

Acreditamos, assim como Ramos, que numa educação integrada, a educação básica deve ser indissociável da formação profissional. Em se tratando das línguas estrangeiras, conforme é a proposta deste estudo, apostamos no potencial de interdisciplinaridade inerente a essa disciplina

para contribuir com essa integração de conhecimentos. De acordo com as *Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais*, lidar com o conhecimento de forma integrada “significa pensar um profissional da educação capaz de desenvolver um trabalho reflexivo e criativo e promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia do educando” (BRASIL, 2008, p. 28). Isso faz com que, ao ministrar uma disciplina em cursos integrados profissionalizantes, pensemos em abordagens e práticas educativas que possibilitem uma integração de conteúdos e realidades sociais.

4.1 Interdisciplinaridade e Currículo Integrado

O movimento interdisciplinar no campo educativo, ou seja, na produção e socialização do conhecimento, vem sendo discutido principalmente em pesquisas que abordam teorias curriculares e epistemologias pedagógicas. Segundo Thiesen (2008, p. 545), a “interdisciplinaridade tem sido tratada por dois grandes enfoques: o epistemológico e o pedagógico”. O enfoque epistemológico abarca a produção do conhecimento, a ciência e a mediação entre o sujeito e a realidade, já no enfoque pedagógico se discutem questões de currículo, de ensino e de aprendizagem.

Podemos perceber através da literatura que a demanda por uma definição de conceito para a interdisciplinaridade é bastante ampla. Paulo Freire (1987) define interdisciplinaridade como um processo metodológico de construção do conhecimento com base em sua relação do sujeito com o contexto, com a realidade, com sua cultura. Para Pedro Demo (2001) disseminar informação, conhecimento e patrimônios culturais é tarefa fundamental, porém, nunca apenas os transmitimos, mas sim os reconstruímos. Dessa forma, este autor nos leva a refletir sobre a importância da interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem ao propor que a pesquisa seja um princípio educativo e científico. Segundo Goldman (1979, p. 3-25), um olhar interdisciplinar sobre a realidade permite que entendamos melhor a relação entre seu todo e as partes que a constituem.

Dada à especificidade de nosso trabalho, refletiremos o papel da interdisciplinaridade nos processos de ensino-aprendizagem inerentes a um contexto de integração curricular. Nessa circunstância, entendemos a interdisciplinaridade, tanto no ensino como na pesquisa, como uma reação à abordagem disciplinar normalizadora, ou seja, a interdisciplinaridade encontra-se no campo da integração das ciências e do conhecimento e busca romper com a fragmentação dos saberes, superando esta separação existente nos processos de produção e socialização do conhecimento. O que corrobora com nosso entendimento sobre currículo integrado, que pressupõe uma forma de ensino em que as barreiras disciplinares são dissolvidas para que se alcance o desenvolvimento de competências ou saberes que interligam os conhecimentos escolares. Segundo Lottermann (2012, p. 22),

O Currículo Integrado é uma forma de organização do conhecimento escolar que permite a compreensão das relações complexas que compõem a realidade e possibilita a emancipação dos educandos. Seu caráter transformador está em romper com as fragmentações que dificultam o desvelamento das contradições presentes nessa sociedade.

As várias abordagens e conceitos atribuídos à interdisciplinaridade, quando analisados sob um enfoque pedagógico, nos leva a perceber a sua enorme articulação com o processo de ensino-aprendizagem. Para Gadotti (2004, p. 2), “a interdisciplinaridade visa a garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com as fronteiras das disciplinas. Para isso, integrar conteúdos não seria suficiente”. Ivani Fazenda, pedagoga de expressão nos estudos da interdisciplinaridade sob o enfoque pedagógico em nosso país, nos ensina que a interdisciplinaridade é “uma atitude diferente a ser assumida diante do problema do conhecimento” (FAZENDA, 2011, p. 10). Atitude esta entendida aqui como envolvimento, busca e compromisso profissional do educador com os projetos de trabalho, com o aprofundamento teórico e com questões e problemas que envolvem o conhecimento.

À interdisciplinaridade, Japiassu (1976) agrega a característica da intensidade das trocas entre os especialistas e o grau de integração real das disciplinas dentro de um mesmo projeto. Sob essa ótica, Ramos (2010, p. 122), a respeito da integração curricular, ensina que “a integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura”. Ou seja, a integração curricular não se dá apenas com a oferta conjunta de disciplinas da educação básica e da educação profissional, mas sim necessita da participação dos sujeitos envolvidos na aprendizagem num processo de leitura da realidade onde estão inseridos. Para isso, é necessário muito mais que uma simples cooperação entre disciplinas propedêuticas e técnicas, é necessária uma integração real e efetiva das disciplinas que pode ser alcançada através de práticas educacionais comprometidas com as relações estabelecidas no lugar da aprendizagem.

Para Ramos (2011, p. 776), a interdisciplinaridade é “a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas”. Percebemos então que um dos grandes desafios propostos pelo currículo integrado é a efetiva realização da interdisciplinaridade, uma vez que esta constitui um princípio da teoria da integração curricular. No currículo integrado, as práticas interdisciplinares implicam em integrar conhecimentos entre as áreas da formação básica e da formação técnica de maneira a romper as barreiras disciplinares e promover a formação de profissionais críticos, sujeitos capazes de refletir sobre sua condição social e intervir naquilo que lhe despertar interesse pessoal e coletivo.

5 Considerações finais

Este trabalho tem a intenção de propor uma reflexão a respeito das possibilidades de diálogo entre diferentes campos do conhecimento e de como integrar isto às práticas educativas do ensino do espanhol

como língua estrangeira. Neste sentido, entendemos como relevantes os estudos a respeito dos conceitos sobre interdisciplinaridade e sobre interculturalidade.

A interdisciplinaridade tem como função romper com as fronteiras que delimitam cada disciplina científica em um espaço restrito e impenetrável, através de interação e colaboração entre distintos campos da cultura científica. Por outro lado, a interculturalidade remete a uma compreensão mais ampla de diálogo entre saberes culturalmente diferenciados, de um conjunto de conhecimentos no qual o saber científico é apenas mais um deles. É neste panorama e nas possibilidades de intercalações destes conceitos sobre interdisciplinaridade e interculturalidade que queremos situar as discussões e as reflexões a respeito de nossas ações em sala de aula de espanhol.

Através de uma simbiose entre a associação dos conhecimentos curriculares e a ênfase na diversidade cultural, temos como objetivo o desenvolvimento da linguagem a partir da elaboração de ações pedagógicas capazes de trabalhar um eixo temático que promova uma contextualização tanto sociocultural quanto científica. Desta prática balizada na perspectiva interdisciplinar e intercultural, visamos uma inter-relação entre saberes científicos e culturais e esta interação não prevê a construção de conhecimentos fragmentados, mas sim a concepção de múltiplos saberes que possibilitem uma visão de mundo o mais ampla possível.

Através do ensino do espanhol, é possível problematizar em sala de aula assuntos relativos tanto às disciplinas da área técnica do curso integrado como também às da área propedêutica, além de aspectos socioculturais relativos às comunidades, tanto próximas quanto distantes da realidade do aluno. Enfim, o grande potencial interdisciplinar e intercultural intrínseco à disciplina de língua estrangeira é notório e serve-nos como mais uma ferramenta que ajudará a refletir sobre uma prática que contemple todos os aspectos importantes para a formação técnica, científica, social e cidadã de nossos alunos.

Referências

AGUADO, Teresa. Investigación en educación intercultural. *Educación Siglo XXI*, n. 22, p. 39-57, 2004.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

_____. Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In: CUNHA, Maria Jandyra C.; SANTOS, Percília (Org.). *Tópicos em Português Língua Estrangeira*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002. p. 209-215.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 mar. 2016.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino médio. Bases Legais. Brasília: MEC, 2000.

_____. *Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais de Educação Ciências e Tecnologia*. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.ifnmg.edu.br/documentosinstitucionais/legislacoes>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

CANEAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

_____. Educação intercultural na América Latina: tensões atuais. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DA AMÉRICA LATINA (CIHELA), 9., 2009, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; _____ (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CANEN, Alberto; CANEN, Ana. Rompendo fronteiras curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 2, p. 40-49, jul./dez. 2005.

ClAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

DEMO, Pedro. *Educação e conhecimento – relação necessária, insuficiente e controversa*. Petrópolis: Vozes, 2001.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: _____; ClAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, Moacir. *Interdisciplinaridade: atitude e método*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004. Disponível em: <<http://ftp-acd.puc-campinas.edu.br/pub/professores/cchsa/lucianeoliveira/Planejamento%20de%20Ensino/Tema%202%20-%20Interdisciplinaridade/Texto%202%20-%20Interdisciplinaridade.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

GOLDMAN, Lucien. *Dialética e cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LARAIA, R. de B. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LEFFA, Wilson José. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Pedagogia e modernidade: presente e futuro da escola*. In: GHIRALDELLI Jr., Paulo (Org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez, 1996.

LOTTERMANN, Osmar. *O currículo integrado na educação de jovens e adultos*. Ijuí: Unijuí, 2012.

MENDES, Edleise. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. *Revista EntreLínguas*, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 203-221, jul./dez. 2015.

_____. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: _____; CASTRO, M. L. S. *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas: Pontes, 2008. p. 57-77.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social. Teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: _____; CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____; CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007.

PARAQUETT, Márcia. A América Latina e materiais didáticos de espanhol como língua estrangeira. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012b.

_____. Formação de professor de espanhol no Brasil e integração regional. *Revista Estudos*, Salvador, n. 45, jan./jun. p. 111-130, 2012a. ISSN 0102-5465.

_____. Projetos e ações na formação de professores interculturais. In: LIMA, L. M. (Org.). *A (in)visibilidade da América Latina na formação do professor de Espanhol*. Campinas: Pontes Editores, 2014. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 34).

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAMOS, Marise. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à educação profissional. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 1, jan./abr. 2010.

_____. O novo ensino médio à luz de antigos princípios: trabalho, ciência e cultura. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, p. 19-27, 2003.

_____. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SKLIAR, C.; DUSCHATZKY, S. O nome dos outros – narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. *Habitantes de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Rev. Bras. Educ.*, v. 13, n. 39, p. 545-554, 2008. ISSN 1809-449X. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010>.

VELHO, Gilberto. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

WALSH, Catherine. *La interculturalidad en la educación*. Lima: DINEBI, 2005.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

Capítulo 8

Fundamentalidade do direito à educação de pessoas jovens, adultas e idosas: uma análise à luz da teoria dos direitos fundamentais¹

Sumerly Bento Camargo Júnior

Introdução

A preocupação com o analfabetismo e com os processos de ampliação da escolaridade da população tem sido uma constante não apenas na sociedade brasileira, mas em vários países do mundo. Historicamente, observamos que não são poucos os eventos nacionais e internacionais (conferências, simpósios, seminários, audiências públicas, dentre outros) que buscam investigar as causas e possíveis soluções para os grandes índices de exclusão social e, em particular, do processo de exclusão educacional de uma parcela da população brasileira e mundial.

Pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) demonstram que, apesar das taxas de analfabetismo terem diminuído entre os anos de 2007 a 2013, os ganhos obtidos durante esses 6 anos foram simplórios. A título de exemplo, a taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais de idade que, em 2007,

¹ Trabalho orientado pelo Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos.

era de 10,1% (dez vírgula um por cento) da população brasileira, em 2013, diminuiu para 8,5% (oito vírgula cinco por cento). Isso significa uma redução de 1,6% (um vírgula seis por cento) em 6 anos, ou seja, menos de 0,27% (zero vírgula vinte e sete por cento) por ano (IBGE, 2015).

No Brasil, a organização do sistema educacional pode ser classificada em Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica, na qual se situa a temática central deste estudo, é composta pelos seguintes níveis de ensino: a) Educação Infantil (com creches para crianças de até três anos de idade e com pré-escolas para crianças de 4 a 5 anos de idade); b) Ensino Fundamental (a partir dos 6 anos de idade e com duração de 9 anos); e c) Ensino Médio (a partir dos 15 anos de idade, com duração de três anos) (BRASIL, 1996).

Não obstante, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9394/96, ressaltar a correlação entre idade e nível de ensino; vários fatores relacionados à exclusão escolar acabam por frustrar a expectativa legal, mantendo adolescentes, jovens e adultos, sem a conclusão da escolaridade básica obrigatória, o que demonstra a produção histórica do fracasso escolar.

Com o intuito de mitigar esse problema, a Educação Básica, no Brasil, mostra-se flexível (BRASIL, 2000), objetivando atender jovens e adultos que não cursaram tal modalidade educativa na época prevista em lei. Nesse contexto, a Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) aparece, em um de seus sentidos, como uma modalidade de Educação Básica, estando direcionada para aqueles que não tiveram acesso à educação fundamental e/ou média, propiciando uma aprendizagem ao longo da vida, conforme vem sendo recomendado e difundido pela *United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO)² (CAVACO, 2009).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88) dispensou, em seu capítulo terceiro, Seção I, nos artigos 205 a 214, tratamento específico à educação, reconhecendo-a ainda como direito social a ser garantido pelo Estado, nos termos do artigo 6º do

² Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

mesmo diploma legal. Ao tratar da obrigatoriedade do Ensino Básico, a Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009, conferiu nova redação ao inciso I do artigo 208 da CRFB/88, que contempla a EPJA nos seguintes termos: “I – educação básica e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos aqueles que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).

Como se observa da leitura do dispositivo supra, a CRFB/88 afirma que o Estado tem o dever de fornecer a Educação Básica, inclusive na modalidade de jovens e adultos. Trata-se de inquestionável conquista, tendo em vista que a previsão citada anteriormente eleva o direito à EPJA ao contexto do direito constitucional. Isto é, sendo a Constituição da República a lei que rege todo o ordenamento jurídico pátrio, considerada hierarquicamente superior, toda e qualquer espécie normativa (lei, resolução, decretos, pareceres, entre outros) no Brasil (federal, estadual ou municipal) não pode legislar de maneira contrária, sob pena de padecer do vício da inconstitucionalidade e, por conseguinte, ser declarada nula.

Contudo, a CRFB/88, embora possa ser considerada como prolixa, abordando vários assuntos de diferentes ordens, por diversas vezes, limita-se a estabelecer certos direitos, deixando sua regulamentação para instrumentos normativos infraconstitucionais.

Com o objetivo de regulamentar o direito à educação, previsto na CRFB/88, o Congresso Nacional aprovou, em 20 de dezembro de 1996, a Lei 9.394/96 (LDBEN), a qual estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. A EPJA foi apreciada em seu capítulo II (Da Educação Básica), Seção V (Da Educação de Jovens e Adultos), especificamente nos artigos 37 e 38.

Seguindo o mesmo objetivo da Lei 9.394/96, vários documentos (leis, decretos, pareceres, resoluções, dentre outros) têm sido elaborados, nos níveis nacional, estaduais e municipais, com a finalidade de regulamentar o direito à EPJA, sobretudo pela adoção de políticas públicas e fixação de diretrizes curriculares que possam, efetivamente, garantir uma educação adequada nessa modalidade educativa.

Tais regulamentações têm recebido importantes orientações procedentes de movimentos nacionais e internacionais, que orientam os entes públicos na identificação e consequente solução de desafios enfrentadas na referida modalidade. Citamos, por exemplo, o papel fundamental das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA), que, desde o ano de 1949, desenvolvem relevante influência na promoção dessa modalidade como política pública (CAVACO, 2009).

Para Gadotti (2013, p. 22), o direito a essa modalidade educativa precisa garantir não apenas o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos no nível de educação básica, mas requer também as condições para continuar os estudos em outros níveis.

Considerando, portanto, os ganhos, do ponto de vista do direito à educação, este trabalho apresenta uma reflexão sobre as possibilidades de contribuição da Teoria dos Direitos Fundamentais para o campo da EPJA. Nesse sentido, o escopo que por ora se busca é analisar se a Teoria dos Direitos Fundamentais pode, de alguma forma, trazer eventuais contribuições para a EPJA, especialmente no tocante à forma como o Estado conduz a concretização de sua implementação.

A fundamentalidade do direito à educação

Como procuramos demonstrar, a EPJA é uma modalidade educativa, que já possui vasto amparo legal, sendo hoje, no Brasil, uma realidade que deve ser obrigatoriamente observada e concretizada por meio da adoção de políticas públicas e orientações curriculares, garantindo a oferta de cursos com qualidade, o que pressupõe “[...] reavivar o debate das concepções de formação e alfabetização de jovens e adultos, em suas conexões com o desenvolvimento socioeconômico e o exercício da cidadania” (DI PIERRO, 2010, p. 953).

O termo direitos fundamentais³ (*droits fondamentaux*) teve origem na França, por volta do ano de 1770, no contexto dos movimentos

³ De acordo com Novelino (2013), as expressões Direitos Humanos e Direitos Fundamentais devem ser entendidas como sinônimas. A observação que se faz é que, normalmente, o termo Direitos Humanos tem sido utilizado no plano internacional, e a expressão Direitos Fundamentais vem sendo empregada no plano interno (direitos fundamentais são aqueles positivados num país).

políticos e culturais que precederam a elaboração da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789 (NOVELINO, 2013).

As insatisfações com o regime monárquico absoluto e os anseios por uma nova sociedade, tendente à expansão comercial e cultural, serviram de fonte de inspiração para a confecção de diversas declarações de direitos do homem, que passaram a discutir direitos fundamentais da pessoa (SILVA, 2005).

A ideia de fundamentalidade de um direito está intimamente relacionada à proteção e promoção (do princípio) da dignidade da pessoa humana, que orienta de modo decisivo na adjetivação de direitos como fundamentais, considerados garantias inerentes à condição natural de todo ser humano.

A dignidade da pessoa humana, de acordo com Sarlet (2001, p. 60), refere-se a:

[...] qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa co-responsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão dos demais seres humanos.

Conforme se depreende da citação supra, e apesar da enorme carga valorativa que a locução dignidade da pessoa humana exprime, trata-se de uma expressão metafísica, extremamente vaga, o que dificulta sobremaneira estabelecer um rol exaustivo de condutas que estão ou não de acordo com o termo. Assim, “Passar fome, dormir ao relento, não conseguir emprego são, por certo, situações ofensivas à dignidade humana” (BARROSO, 2000, p. 296).

Nesse diapasão, os direitos fundamentais estão inseridos numa conjuntura em que eles preexistem ao próprio Estado, dado ao seu atributo de inseparabilidade do homem. Não obstante, atualmente, e

em razão de sua função de orientar a elaboração do direito positivo⁴, os direitos reconhecidos como fundamentais encontram-se tanto em documentos internacionais (tratados e convenções) como nas constituições de cada nação,⁵ que é livre para fazer suas próprias escolhas, optando por positivá-los ou não.

Partindo da premissa de que os organismos internacionais exercem enorme ingerência na formulação das políticas públicas nacionais, seja por meio da produção de conhecimento e informação⁶, ou ainda pelo financiamento de determinados projetos⁷ (VENTURA, 2008), é possível constatar a influência direta e indireta das Declarações firmadas no âmbito internacional junto ao poder legislativo de cada país (MUNIZ, 2002).

No entanto, a própria Muniz (2002) alerta ao fato de que tais declarações, enquanto permanecerem apenas na seara internacional, não tem o condão de efetivar direitos fundamentais, haja vista a inexistência de um órgão internacional com força suficiente para fazer valer estes direitos, impondo sanções em casos de transgressões.

As próprias noções de soberania e independência de cada nação demonstram que os documentos internacionais, apesar do poder de influência que podem exercer, necessitam que sejam internalizados no âmbito de cada país, a fim de que possam gozar do atributo da coercibilidade, isto é, impor sanções em caso de violação. Em outras palavras, de nada adianta estabelecer direitos se não forem previstos mecanismos de sanção.

Por conseguinte, como a expressão “direitos fundamentais” é extremamente vaga, a conceituação desses direitos também é de difícil determinação, sendo que diversas doutrinas optam por defini-los como os direitos necessários para a garantia da dignidade do homem.

Lado outro, situação que também se mostra adversa, refere-se ao conteúdo dos direitos fundamentais. Novelino (2013) afirma que tais direitos encontram-se relacionados às ideias de liberdade e igualdade, valores inerentes à condição de todo ser humano.

⁴ Direito positivo são as normas positivadas por um determinado Estado, isto é, são as opções legislativas de um povo, que definem seus direitos e deveres.

⁵ É o que ocorre, por exemplo, com o Brasil, que positivou uma série de direitos considerados como fundamentais.

⁶ Demarcando a atuação dos governos nacionais através de princípios e necessidades gerais.

⁷ O que constitui uma indução de políticas no âmbito interno.

Assim, o que se observa no âmbito interno é que cada nação irá firmar seus próprios padrões de direitos fundamentais, levando em consideração os seus valores, sua história, cultura, ética, moral etc. (RAWLS, 1997). Dessa forma, há uma tendência de que cada país, no momento de elaboração de sua constituinte, dispense tratamento aos direitos que aquela sociedade entende como sendo fundamentais para uma vida digna.

O direito à educação frente ao ordenamento jurídico brasileiro

Eleita especialmente para a elaboração de uma nova constituição e com o intuito de instaurar um Estado Democrático de Direito, a assembleia constituinte de 1988 optou por positivizar, dentre os direitos e garantias fundamentais para a sociedade brasileira, o direito à educação. Dessa forma, a constituinte tratou de regulamentar a educação como direito social logo em seu capítulo II (Da ordem social), pertencente ao título II (Dos direitos e garantias fundamentais).⁸

Adiante, a educação recebeu tratamento específico e pormenorizado no capítulo III (Da Educação, da cultura e do desporto), Seção I (Da educação) do título VII (Da ordem social) da própria CRFB/88, em seus artigos 205 a 214.

Dentre as normas estabelecidas, convém destacar:

- a) A educação é um direito de todos e dever do estado e da família, tendo como objetivo a preparação do educando para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho (art. 205);
- b) A gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais (art. 206, inc. IV);
- c) A gestão democrática do ensino público, que prevê um sistema de colaboração entre os entes federados (art. 206, inc. VI e art. 211);
- d) O dever do estado em garantir a educação básica, considerada obrigatória e gratuita, inclusive na modalidade de EPJA (art. 208, inc. I);

⁸ Artigo 6º da CRFB/88.

e) O ensino obrigatório e gratuito é considerado um direito público subjetivo, ou seja, pode ser exigido individualmente por qualquer brasileiro, de modo que o seu não oferecimento importa em responsabilidade do poder público (art. 208, §§ 1º e 2º);

Embora a CRFB/88 tenha estabelecido uma gestão democrática e um regime de colaboração entre os entes federativos, determinou-se, nos parágrafos do artigo 211, uma divisão de competências na atuação de cada ente, exatamente nos seguintes termos:

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular (BRASIL, 1988).

Dessa maneira, interessante observar que o ensino básico (fundamental e médio)⁹ ficou a cargo, pelo menos prioritariamente, dos municípios, estados e distrito federal. Tal repartição de competências, contudo, não pode ser usada como justificativa para que a União se exima de responsabilidades junto à EPJA, haja vista o regime de colaboração instituído.

Destacando a imprescindibilidade da ação conjunta dos entes federativos, o Parecer n. 11 enfatiza:

⁹ E, conseqüentemente, a EPJA.

[...] é muito importante que esta política pública seja articulada entre todas as esferas de governo e com a sociedade civil a fim de que a EJA seja assumida, nas suas três funções, como obrigação peremptória, regular, contínua e articulada dos sistemas de ensino dos Municípios, envolvendo os Estados e a União sob a égide da colaboração recíproca (BRASIL, 2000).

A par disso, os artigos trazem ainda uma série de normas de natureza principiológica, tais como a garantia do padrão de qualidade da educação, a universalização da alfabetização¹⁰ e do atendimento escolar, entre outros. Tais princípios devem servir de vetor para a criação de políticas públicas eficazes.

Em 20 de dezembro de 1996, o Congresso Nacional aprovou a Lei 9394, estabelecendo diretrizes e bases para a educação nacional e buscando regulamentar o direito à educação já estabelecido na CRFB/88. A LDBEN traz, em seus 92 artigos, diversos preceitos acerca da organização da Educação no país, disciplinando as suas finalidades, distribuindo responsabilidades e deveres para a garantia desse direito, especificando os níveis e modalidades da educação, etc.

A EPJA foi disciplinada na seção V (Da educação de jovens e adultos) do capítulo II (Da educação básica) e que pertence ao título V (Dos níveis e das modalidades de Educação e Ensino), nos artigos 37 e 38 da LDBEN, *in verbis*:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

¹⁰ Optamos, neste trabalho, pela expressão “universalização da alfabetização”, e não erradicação do analfabetismo. Como afirmou Freire (1981, p. 13), “[...] o analfabetismo não é uma chaga, nem uma erva daninha a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas a expressão concreta de uma realidade social injusta”.

§ 3ª A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos¹¹, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996).

Embora não tenha dito de maneira expressa, mas pela forma e localização como a EPJA foi tratada pela referida lei, enquadrando-a no tópico “Dos níveis e das modalidades de educação e ensino”, não resta dúvida de que a LDBEN disciplinou a EPJA como modalidade educativa própria, o que parece ser um avanço do ponto de vista da antiga lei de diretrizes e bases da educação nacional. Apesar disso, e conforme se verifica nos dispositivos supramencionados, a LDBEN não trouxe grandes progressos para a EPJA, uma vez que a CRFB/88 já havia contemplado a sua obrigatoriedade e gratuidade, tratando-a ainda como direito público subjetivo.

De acordo com o raciocínio supra, Haddad e Di Pierro (2000, p. 121) assim se manifestam:

A seção dedicada à educação básica de jovens e adultos resultou curta e pouco inovadora: seus dois artigos reafirmam o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo, e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos.

¹¹ Interessante observar que, ao tratar de exames de conclusão do ensino fundamental e médio, no âmbito da EPJA, a Resolução n. 3, de 15 de junho de 2010, expedida pelo Ministério da Educação, substitui a expressão “supletivo” por Educação de Jovens e Adultos (EJA), determinando a obrigatoriedade do poder público inserir a EPJA, no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

Assim, a concretização desse direito acaba ficando a mercê da adoção de políticas e fixação de diretrizes curriculares pelos poderes públicos. É em razão disso que este trabalho busca verificar se a teoria dos direitos fundamentais pode trazer alguma contribuição para a efetivação do direito de aprender de pessoas jovens, adultas e idosas.

A questão da efetividade dos direitos sociais

Atualmente, não há dúvidas acerca do caráter normativo dos direitos fundamentais, que vinculam todo o ordenamento jurídico do país independentemente de regulamentação infraconstitucional. Isto é, nos termos do §1º do artigo 5º da CRFB/88, “As normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicabilidade imediata” (BRASIL, 1988). Ou seja, devem ser aplicadas independentemente de regulamentação.

Noutras palavras, “A ideia de que os direitos individuais devem ter eficácia imediata (art. 5º, §1º) ressalta a vinculação direta dos órgãos estatais a esses direitos e o seu dever de guardar-lhes estrita observância” (MENDES; BRANCO, 2012, p. 681).

Ocorre que, segundo Novellino (2013, p. 620),

A simples afirmação de que todos os direitos fundamentais, dentre os quais os sociais estão incluídos, devem ter aplicabilidade imediata, em face do disposto no §1º do art. 5º da Constituição, não parece resolver o problema da efetividade dos direitos sociais. Tratar um assunto extremamente complexo de uma forma simplória e com abordagens puramente ideológicas pode acabar tendo um efeito contrário ao desejado. A complexidade envolvendo os direitos sociais e sua efetividade exige uma análise específica e pontual desses direitos, para que sejam encontradas soluções adequadas à sua natureza e enunciado, sempre tendo como diretriz-guia o princípio da máxima efetividade. Este impõe uma interpretação que confira maior eficácia social ‘possível’ ao direito em jogo, de modo a fazê-lo cumprir a finalidade para o qual foi criado.

Dessa maneira, deve-se ter em mente que a implementação de direitos gera, direta ou indiretamente, um custo para o Estado. Esse custo, associado à questão da limitação orçamentária, torna-se um óbice para a efetiva concretização dos direitos fundamentais, sobretudo os de cunho social, que reclamam uma atitude ativa dos entes federativos (SARLET, 2012).

Demonstrando o problema da efetividade de direitos, embasado no Parecer n. 11, e ao traçar um panorama das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPJA, Soares (2002, p. 19) afirma: “A efetividade deste ‘direito de todos’ existirá se e somente se houver escolas em número bastante para acolher todos os cidadãos brasileiros e se desta acessibilidade ninguém for excluído”.

Di Pierro (2010, p. 954), por sua vez, admoesta:

Para que as políticas públicas possam conferir materialidade a concepções mais apropriadas de alfabetização e educação básica de qualidade (o que implica também articular devidamente oportunidades de qualificação profissional e acesso às tecnologias da comunicação e informação), é preciso ampliar o financiamento destinado à EJA e reverter a situação de despreparo e valorização profissional dos educadores que a ela se dedicam.

Corroborando com os entendimentos anteriores, Gadotti (2013) destaca a insuficiência de recursos e a não participação da sociedade civil no processo de alfabetização de pessoas jovens e adultas como obstáculos preponderantes para a redução do analfabetismo nessa modalidade educativa.¹²

Apesar desse dilema, a interpretação das normas de direitos fundamentais submete-se ao princípio da máxima efetividade, isto é, tais normas precisam produzir a máxima eficácia social possível, de modo que sejam concretamente obedecidas e aplicadas (SARLET, 2012). Trata-se,

¹² De acordo com Gadotti (2013), a decisão do governo, em 2007, de afastar a sociedade civil do processo de alfabetização de jovens e adultos, contrariando as orientações da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CENAEJA), é um dos principais fatores que contribuem para os resultados negativos na EJA.

sem dúvida, de importante diretriz endereçada ao poder público quando da elaboração de suas políticas públicas, fixação de diretrizes curriculares e execução de suas práticas educacionais.

Contudo, a despeito da regra que determina aplicabilidade imediata aos direitos fundamentais e do princípio que induz a sua máxima efetividade, as normas constantes na CRFB/88 e na LDBEN 9394/96 não garantem, por si só, a satisfação dos direitos sociais. Prova disso é a atual situação de crise enfrentada pelo país, demonstrando *déficits* em diversos direitos fundamentais sociais instituídos, como é o caso da educação e saúde.

Nesse sentido, tratando especificamente da EPJA, o Parecer n. 11 dispõe:

Para se avançar na perspectiva de um direito efetivado é preciso superar a longa história de paralelismo, dualidade e preconceito que permeou a sociedade brasileira e as políticas educacionais para a EJA. Neste sentido, consoante a colaboração recíproca e a gestão democrática, a avaliação necessária das políticas implica uma atualização permanente em clima de diálogo com diferentes interlocutores institucionais compromissados com a EJA (BRASIL, 2000).

Para Novelino (2013, p. 617-618), “A implementação de tais direitos ocorre mediante políticas públicas concretizadoras de certas prerrogativas individuais e/ou coletivas, destinadas a reduzir as desigualdades sociais existentes e a garantir uma existência humana digna”.

A reserva do possível

A grande dificuldade encontrada quando se depara com um direito fundamental de cunho social, que prevê uma prestação a ser fornecida pelo Estado, assim como ocorre com o direito à educação, está relacionada às limitações do próprio Estado (reserva do possível), sobretudo no que se refere aos recursos para a efetivação desses direitos (SARLET, 2012).

A expressão “Reserva do possível” remonta ao direito alemão, tendo sido difundida no ano de 1972, ocasião em que o Tribunal Federal da Alemanha proferiu decisão relativa ao direito de acesso ao ensino superior, determinando certas limitações. Nesse sentido, a reserva do possível é entendida como uma limitação fática e jurídica utilizada pelo Estado para justificar a não realização de certos direitos fundamentais (NOVELINO, 2013).

De acordo com Sarlet (2012), a reserva do possível apresenta três dimensões, quais sejam:

- a) Disponibilidade fática (limitação e escassez de recursos materiais para atender as diversas demandas sociais);
- b) Disponibilidade jurídica (existência de autorização orçamentária para fazer frente aos custos necessários para a efetivação dos direitos sociais. Aqui, trata-se de uma exigência legal no sentido de que as despesas públicas devem ter previsão legal);
- c) Proporcionalidade e razoabilidade da prestação (a pretensão deve ser razoável, ou seja, analisa-se não apenas a disponibilidade financeira do Estado em relação a um indivíduo em si, mas se o Estado tem recursos para garantir o direito a todos os indivíduos que se encontrem em situação de equivalência).

Dessa forma, ao ser demandado acerca da efetivação de direitos sociais, o Estado pode ter como defesa a reserva do possível, normalmente consubstanciada na falta de disponibilidade fática e/ou jurídica e na desproporcionalidade da prestação. Por outro lado, a reserva do possível não pode ser encarada como uma tese absoluta, de modo que a sua alegação deve vir acompanhada de justo motivo demonstrado objetivamente pelo poder público (MENDES; BRANCO, 2012).

O mínimo existencial

Constada tal situação, em que as necessidades humanas são infinitas e os recursos são finitos, buscou-se estabelecer, à luz da dignidade

da pessoa humana, quais seriam as prioridades a serem fornecidas. Fala-se, então, na ideia de mínimo existencial¹³, que “[...] consiste em um grupo menor e mais preciso de direitos fundamentais formado pelos bens e utilidades básicas imprescindíveis a uma vida humana digna” (NOVELINO, 2013, p. 623).

Nesse contexto, Mendes e Branco (2012, p. 678) afirmam:

[...] em razão da inexistência de suportes financeiros suficientes para a satisfação de todas as necessidades sociais, enfatiza-se que a formulação das políticas sociais e econômicas voltadas à implementação dos direitos sociais implicaria, invariavelmente, escolhas alocativas.

De acordo com Barcellos (2002), o mínimo existencial é composto pelos direitos à saúde, educação, assistência aos desamparados (moradia, vestuário, alimentação) e acesso à justiça. Assim, ele existe para orientar as metas prioritárias do orçamento, quando da formulação e execução das políticas públicas. Autenticando esse entendimento, Sarlet (2012), Torres (1998) e Leivas (2006) também partilham da ideia de que a educação compõe o núcleo essencial dos direitos fundamentais (mínimo existencial).

Nesse sentido, destacando a imprescindibilidade do direito à educação, Gadotti (2013, p. 13) diz: “O analfabetismo é uma ofensa ao direito à cidadania: é como negar o direito humano à comida, à liberdade, o direito a não ser torturado”. Em outras palavras, ele verbera que a educação “[...] é necessária para a conquista da liberdade de cada um e o seu exercício da cidadania, para o trabalho, para tornar as pessoas mais autônomas e mais felizes. A educação é necessária para a sobrevivência do ser humano” (GADOTTI, 2013, p. 22).

Corroborando com o raciocínio anterior, Oliveira e Santos (2014, p. 1-2) afirmam:

Ao se garantir o respeito ao núcleo essencial dos direitos fundamentais (mínimo existencial), através de políticas públicas

¹³ Expressão recorrente na jurisprudência do Tribunal Federal da Alemanha, que ganhou destaque a partir de uma decisão proferida em 1953.

como a EJA, com a promoção de igualdade de chances, é que se iniciam a ação da cidadania reivindicatória e o exercício da democracia deliberativa [...].

Lado outro, Guerra e Emerique (2006) chamam a atenção ao fato de que a construção de um conteúdo que compõe o núcleo de direitos fundamentais (mínimo existencial) não pode ser utilizada como justificativa para o Estado oferecer apenas o mínimo, isto é, deve-se evitar que os direitos sociais sejam transformados em mínimo existencial, impedindo, conseqüentemente, a adoção de visões minimalistas em detrimento de uma visão mais global.

Para Guerra e Emerique (2006, p. 394), “A proposta de estabelecer um rol de direitos que comporiam um mínimo vital tem por objetivo evitar a total ineficácia jurídica de vários dispositivos sobre direitos sociais [...]”.

A própria CRFB/88, em seu artigo 208, diz que o acesso ao ensino público gratuito e obrigatório é um direito público subjetivo. Logo, diante da inércia estatal no oferecimento de um curso tido como gratuito e obrigatório, como é o caso da EPJA, é possível judicializar uma demanda com o intuito de garantir tal direito.

Por oportuno, questão controversa reside no fato da possibilidade ou não de alegação da reserva do possível frente ao mínimo existencial. Embora haja entendimentos contrários, o que parece prevalecer é que o mínimo existencial precisa ser encarado como algo absoluto, impassível de relativização pela reserva do possível (SARLET, 2012).

Corroborando com esse raciocínio, Muniz (2002, p. 91-92) ratifica:

Ora, se o objetivo do direito fundamental à educação é o pleno desenvolvimento da personalidade humana, é necessário que o poder público assegure os pressupostos para o uso desse direito, do contrário, tal direito carece de valor.

[...]

Se a educação é considerada pela Constituição como direito fundamental, então seu caráter também é absoluto, intangível, cujo respeito impõe-se aos governantes, com um imperativo categórico, independentemente de abundância ou não de recursos.

Logo, tem-se que o direito à EPJA, além de configurar-se como direito fundamental, dada a sua íntima relação com a dignidade do ser humano, compõe o núcleo essencial dos direitos fundamentais, representando uma parte do seletor rol daquilo que se convencionou a chamar de mínimo existencial.

A vedação do retrocesso social

O estudo dos direitos fundamentais impõe a discussão de outro conceito, qual seja: a “vedação do retrocesso social”, também conhecido como “efeito cliquet”, “proibição de contrarrevolução social” ou “proibição de evolução reacionária”.

Tal conceito, considerado por parte da doutrina jurídica um princípio, comunga a ideia de que os direitos sociais, dentre os quais a educação¹⁴ faz parte, à medida que vão sendo concretizados por meio de políticas públicas, passam a ser considerados o próprio direito social garantido. Desta sorte, estão submetidos à lógica da vedação do retrocesso social, significando que o Estado não pode voltar atrás no grau de concretização dos direitos sociais (SARLET, 2012).

Em outras palavras, a satisfação dos direitos sociais pressupõe progressividade, isto é, uma noção de gradualidade na sua efetivação, proibindo-se, pelo menos em regra, o seu retrocesso (ABRAMOVICH; COURTIS, 2004).

Nesse sentido, Novelino (2013, p. 625) admoesta:

Essa limitação é dirigida aos poderes encarregados da concretização desses direitos, atuando no sentido de impedir o legislador e o administrador de extinguir ou reduzir uma determinada política pública efetivadora dos direitos fundamentais sociais.

De outro lado, há quem entenda que a vedação do retrocesso social deve ser interpretada com cautela, em regime de exceção, sob

¹⁴ E, consequentemente, a EPJA.

pena de desrespeito à autonomia do poder legislativo e executivo. Dessa forma, Miranda (2000) defende que esse princípio somente deve ter aplicabilidade aos direitos sociais que são objeto de um consenso profundo, restringindo-se àqueles já sedimentados na consciência da sociedade, como é o caso da EPJA no Brasil (direito público subjetivo e positivado na CRFB/88, cuja não implementação gera responsabilidade aos poderes públicos).

Assim, tem-se que a EPJA é vista como uma preocupação não apenas dentro do território brasileiro, mas em grande parte dos países do globo terrestre. Os documentos elaborados no país (leis, pareceres, resoluções, decretos, entre outros) e no mundo (convenções e tratados internacionais, Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos) demonstram o enorme consenso acerca da extrema relevância dessa modalidade educativa.

Corroborando com essas ideias, Soares (2002, p. 40) ensina:

[...] a educação de jovens e adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura.

No mesmo sentido, Di Pierro (2010) relembra que as retóricas educativas do país demonstram o enorme consenso que gira em torno do direito humano à educação, independentemente da idade, o que requer uma educação continuada ao longo da vida.

Por fim, constata a importância da EPJA para a sociedade brasileira, auxiliando na superação dos índices de analfabetismo no Brasil, bem como, a consciência da população acerca da necessidade da melhoria da qualidade nessa modalidade, temos que a vedação do retrocesso social pode e deve ser um princípio matriz quando da elaboração e reformulação de políticas públicas e fixação de diretrizes curriculares em EPJA.

Considerações finais

Após as reflexões anteriores, podemos constatar que o direito à EPJA, modalidade de educação básica obrigatória e gratuita, é um direito fundamental, que inclusive encontra-se positivado na CRFB/88 e em outros instrumentos normativos. É, portanto, um direito público subjetivo, ou seja, existe a garantia dos titulares exigirem a sua concretização, inclusive por meios jurisdicionais.

Dado ao reconhecimento de que uma vida jamais gozará do atributo da dignidade sem que lhe seja oferecida a oportunidade de escolarização, o direito à EPJA (e o direito à educação obrigatória, em geral) é visto como núcleo essencial dos direitos fundamentais, uma vez que é considerado conteúdo do mínimo existencial.

Por outro lado, as garantias alcançadas historicamente na implementação da EPJA não podem ser objeto de retrocesso, sob pena de violar a ideia trazida pelo conceito da vedação do retrocesso social, atributo aplicável a todos os direitos fundamentais.

Diante do exposto, constatada a fundamentalidade do direito à EPJA, bem como a sua inserção no conteúdo do mínimo existencial, acreditamos que as discussões apresentadas possam contribuir na elaboração de trabalhos futuros, sobretudo pela análise de congruência entre as políticas desenvolvidas em EPJA e a vedação do retrocesso social.

Pelo exposto, podemos afirmar que a educação goza do atributo da fundamentalidade. As modalidades educacionais gratuitas e obrigatórias, como é o caso da EPJA, com muito mais vigor necessitam ser encaradas como direitos fundamentais, prevendo uma prestação ativa do Estado. Esse entendimento, na opinião destes pesquisadores, torna-se indiscutível em razão do previsto no artigo 208, §1º, da CRFB/88, *in verbis*: “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (BRASIL, 1988).

Referências

- ABRAMOVICH, Victor; COURTIS, Cristian. *Los derechos sociales como derechos exigibles*. 2. ed. Madrid: Editorial Trotta, 2004.
- BARCELLOS, Ana Paula de. *A eficácia jurídica dos princípios constitucionais*. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.
- BARROSO, Luis Roberto. *O direito constitucional e a efetividade de suas normas*. Rio de Janeiro: Renovar, 2000.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Legislação Republicana Brasileira, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 16 jul. 2015.
- _____. *Lei ordinária n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Legislação Republicana Brasileira, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 16 jul. 2015.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer n.º 11, de 10 de maio de 2000*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Legislação Republicana Brasileira, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2015.
- CAVACO, Carmen. *Adultos pouco escolarizados: políticas e práticas de formação*. Portugal: UI&DCE, 2009.
- DI PIERRO, Maria Clara. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul./set. 2010.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- GADOTTI, Moacir. Educação de adultos como direito humano. *Revista EJA em Debate*, Florianópolis, ano 2, n. 2, jul. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>>. Acesso em: 4 nov. 2015.

GUERRA, Sidney; EMERIQUE, Lilian Márcia Balmant. O princípio da dignidade da pessoa humana e o mínimo existencial. *Revista da Faculdade de Direito de Campos*, ano 7, n. 9, dez. 2006.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 108-130, maio/jun./ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>>. Acesso em: 24 mar. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais de idade, por sexo – Brasil 2007/2013*. Disponível em: <<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>>. Acesso em: 3 nov. 2015.

LEIVAS, Paulo Gilberto Cogo. *Teoria dos direitos fundamentais sociais*. Porto Alegre: Livraria do Advogado Ed., 2006.

MENDES, G. F.; BRANCO, P. G. G. *Curso de direito constitucional*. 7. ed. rev. atual. São Paulo: Saraiva, 2012.

MIRANDA, Jorge. *Manual de direito constitucional*. 4. ed. Coimbra: Editora Tema, 2000. Tomo II.

MUNIZ, Regina Maria F. *O direito à educação*. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

NOVELINO, Marcelo. *Manual de direito constitucional*. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2013.

OLIVEIRA, Bianca Silva; SANTOS, José Jackson dos Reis. *A educação de jovens e adultos, os direitos fundamentais e a resolução CNE/CP N° 01/2012: conexões possíveis e reflexões necessárias*. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade_1datahora_25_05_2014_22_46_29_idinscrito_1584_0bf91519dc040e3f00b71653c6433bdf.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2015.

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SARLET, Ingo Wolfgang. *A eficácia dos direitos fundamentais*. 7. ed. São Paulo: Malheiros, 2012.

SARLET, Ingo Wolfgang. *Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

SILVA, José Afonso da. *Curso de direito constitucional positivo*. 25. ed. São Paulo: Malheiros, 2005.

SOARES, Leôncio José Gomes. *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TORRES, Ricardo Lobo. *Os direitos humanos na tributação: imunidades e isonomia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 1998.

VENTURA, Jaqueline. *Educação de jovens e adultos ou educação da classe trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira*. 2008. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008. Orientação: Prof^a Dr^a Sônia Maria Rummert.

Capítulo 9

O ensino do inglês como disciplina de língua estrangeira moderna: uma visão sobre os objetivos de ensino do idioma a partir de relatos de experiências docentes

*Carla Gracielle Ramos Fraga
Denise Aparecida Brito Barreto*

1 Ponderações Iniciais

A famosa escritora canadense do século XX, conhecida como L. M. Montgomery (1911), autora do livro *Anne of Green Gables* transmite-nos o poder da memória através da frase: “Nothing is ever lost to us as long as we remember it”, que traduzida para o português significa “Nada é realmente perdido desde que nos lembremos”. Acreditamos que esse pensamento corrobora o estudo que decidimos realizar com as professoras de Inglês do IFNMG, pois buscamos uma compreensão da realidade a partir da narração de acontecimentos, experiências, fatos, percepções e vivências resgatadas das suas memórias. Compreendemos que o movimento de resgatar, narrar, descrever, compartilhar lembranças, impede que os arquivos das experiências vividas se percam e nos direciona para um entendimento da realidade que vivenciamos. Esse entendimento, por sua vez, colabora para a reflexão de nossas ações e ao mesmo tempo contribui para que outros pensem suas ações.

Miccolli (2010) aponta para pesquisas sobre depoimentos de professores e estudantes como possibilidades de compreensão de questões pertinentes à sala de aula. Nesse sentido buscamos investigar o Ensino do Inglês tendo como base relatos do percurso formativo narrado pelas professoras, suas experiências de aprendizagem do idioma e de ensino. Utilizamos a técnica de Entrevistas Narrativas (EM) (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002) ancoradas no método autobiográfico como forma de produção de dados. Os dados foram analisados a partir da dimensão metodológica de Souza (2014) que compreende a leitura metafórica em três tempos e permite a reconstrução das narrativas em Unidades de Análise Temática.

No entanto, neste capítulo, restringimos a discussão da análise dos dados aos relatos das docentes sobre as experiências de ensino do idioma, levando-se em consideração especificamente os excertos sobre a metodologia e objetivos de ensino do idioma. A escolha desta unidade temática específica ocorreu pela relevância de sua contribuição para o entendimento do ensino como uma atividade orientada por objetivos (LEFFA, 2011). Ademais, acreditamos, assim como Almeida (2012) que as escolhas de abordagem de ensino do idioma sofrem forte influência das aprendizagens do inglês vivenciadas ao longo do percurso formativo em diferentes contextos.

Assim, apresentamos sucintamente algumas características dos métodos e abordagens de ensino presentes em diferentes épocas até à contemporaneidade. Em seguida, contextualizamos nossa pesquisa e abordamos a análise dos dados produzidos.

2 Ensino da Língua Inglesa: perspectiva histórica de métodos e abordagens¹

2.1 Método Gramática e Tradução

Buscando entender como o ensino da Língua Inglesa ocorreu no contexto das escolas regulares no Brasil, decidimos apresentar um

¹ Sobre a conceituação e diferenciação dos métodos e abordagens optamos pela definição de Richards e Rodgers (2001) que apresentam abordagem como o conjunto de crenças e princípios que constituem a base para o ensino de línguas. O método, por outro lado, é definido como um modelo de instrução específica ou sistematizada em uma teoria de linguagem e aprendizagem de línguas.

percurso histórico sobre esse processo de ensino, buscando conexões com as características dos métodos e abordagens utilizadas. Nesse sentido, Leffa (1999, p. 4) aponta que, durante o Império, “a metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: Tradução de textos e Análise gramatical”. Esse era o chamado *Grammar-translation Method*. A definição e as características desse método são assim expressas:

Grammar Translation Method is a way of studying a language that approaches the language first through detailed analysis of its grammar rules, followed by application of this knowledge to the task of translating sentences and texts into and out of the target language... Reading and writing are the major focus; little or no systematic attention is paid to speaking or listening (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 5-6).²

Dessa forma, podemos afirmar que o método que deu início ao ensino de Línguas no Brasil tinha como foco as habilidades de leitura e escrita, sendo a audição e a fala habilidades pouco trabalhadas. Ainda hoje é possível encontrarmos resquícios desse modelo quando a prática dos professores fica centralizada no trabalho com textos e nas estruturas gramaticais desvinculadas do contexto.

2.2 Método Direto

Em 1931 houve uma mudança significativa na metodologia de ensino da LE por ter sido introduzido um método já usado na França, o Método Direto. O colégio Pedro II foi o pioneiro na aplicação do Método Direto e realizou mudanças estruturais e metodológicas significativas para o ensino, como por exemplo, divisão das turmas, renovação de materiais e contratação de novos professores (LEFFA, 1988). O Método Direto como salientado por Larsen-Freeman (2000) tinha uma regra básica de

² O método de Gramática -Tradução é uma forma de estudar a língua através de uma abordagem da língua primeiramente através da análise detalhada das suas regras gramaticais, seguindo a aplicação desse conhecimento a exercícios de tradução de frases e textos dentro e fora da língua alvo... Leitura e escrita são o foco principal, pouca ou nenhuma atenção sistemática é dada a fala ou audição (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 5-6).

não permitir a tradução. O aluno deveria aprender a pensar na língua alvo. Paiva confirma o registro de um livro encontrado no colégio Pedro II adotado pela instituição em 1939, *An English Method*. Alguns princípios do método direto segundo a autora:

A abordagem direta tinha como princípios a exclusão da língua materna; o ensino de vocabulário mediado por mímicas, figuras e objetos da própria sala de aula; e a aprendizagem indutiva da gramática, ou seja, a não explicitação de regras gramaticais (PAIVA, 2009, p. 327).

Ao analisarmos os princípios do Método Direto notamos que este método significou um rompimento com o modelo então vigente e muitos dos princípios passaram a ser utilizados por muitos anos, inclusive em abordagens recentes é possível percebermos características que retomam ao Método Direto.

Durante a Reforma Capanema, nos anos 40 a 50, o autor Leffa (1988) menciona que o país viveu os chamados anos dourados de ensino de LE, visto que os alunos saíam da escola lendo e apreciando livros de literatura das línguas ensinadas. Nesse sentido, é importante destacar que quatro línguas eram ensinadas na Educação Básica (Ginásio ao Científico): Latim, Francês, Inglês e Espanhol. A metodologia, nessa época, era recomendada pelo Ministério da Educação (MEC), a sugestão era a aplicação do Método Direto. Houve nesse período uma preocupação metodológica com ênfase em um ensino prático, mas reconhecia-se também a necessidade de objetivos educativos e culturais. Leffa (1999) detalha a orientação da aplicação pedagógica em sala de aula:

O vocabulário seria escolhido pelo critério de frequência: a leitura deveria iniciar-se por manuais “de preferência ilustrados” dentro e fora da sala de aula, começando com “histórias fáceis” e progredindo até a leitura de obras literárias completas; os recursos audiovisuais, desde giz colorido, ilustrações e objetos até discos gravados e filmes são amplamente recomendados (LEFFA, 1999, p. 10).

Embora a metodologia proposta baseada no Método Direto tenha sido a recomendação do Ministério da Educação, Leffa salienta que houve uma substituição do método em sua aplicação na sala de aula, pois o que parece ter acontecido foi “uma versão simplificada do método de leitura, usado nos Estados Unidos” (LEFFA, 1999, p. 11).

2.3 Método Audiolingual

A partir da década de 1950 no Brasil, iniciou-se a inserção de materiais didáticos inovadores como o *Spoken English* que enfatizava a oralidade. Muitos outros materiais didáticos foram introduzidos no Brasil, acompanhando as evoluções tecnológicas.

Paiva (2009) relata que, no final dos anos 60 e início dos anos 70, o método audiolingual chegou ao Brasil através de materiais importados e destaca a importância da professora Solange Ribeiro de Oliveira, da UFMG, por ter produzido um material didático completo e inovador que passou a ser utilizado por diversas instituições de ensino no território nacional. Sobre o material, Paiva afirma:

A coleção de Solange ignorava a rigidez metodológica e introduzia a leitura já na segunda unidade do livro 1. Ela reconhecia, no livro do professor, a importância da oralidade, mas argumentava que para o contexto brasileiro a leitura era a atividade mais útil. Isso, no entanto, não a fez trilhar pelos caminhos do extremismo como aconteceu com outros professores renomados que pregavam o foco exclusivo na leitura e o fazem até hoje (PAIVA, 2009, p. 330).

O método audiolingual, baseado em conceitos estruturalistas e behavioristas cujas raízes retomavam ao Método Direto, surgiu com os americanos durante a Segunda Guerra Mundial devido à necessidade do exército americano em produzir falantes fluentes em várias línguas estrangeiras. A ênfase no ensino do Método audiolingual era o discurso, a fala, baseava-se no pressuposto de que aprendemos a falar antes de escrever e que, portanto, o ensino deveria focar a língua. Outra teoria que caracterizava esse método era a teoria *Behaviorista* de estímulo-resposta,

cuja resposta positiva deveria ser reforçada a fim de produzir um hábito e a resposta negativa desencorajada para que não se repetisse (RICHARDS; RODGERS, 2001).

O método audiolingual tornou-se comumente utilizado em institutos de idiomas que baseavam o ensino na memorização de diálogos, práticas repetitivas de exercícios chamados *drills* e aprendizagem de palavras em um contexto linguístico cultural. Almeida (2012, p. 336) confirma essa característica da seguinte forma: “[...] because before the decade of 1980, almost every single language institute in Brazil based its teaching upon the premises of the audio lingual method. Even today, a great many of them continue to do so”.³

Segundo Leffa (1999) muitas críticas surgiram com relação ao método audiolingual, mas nenhuma proposta de metodologia melhor foi apresentada. Outros métodos surgiram após o método audiolingual como o método de Asher, o método Silencioso e outros.

3 Abordagem Comunicativa

Almeida (2012) sugere que a partir da década de 80 as práticas pedagógicas nas escolas estavam voltadas para um perfil estruturalista no qual predominava o Inglês para fins específicos ou Abordagens Comunicativas. A Abordagem Comunicativa, fruto do trabalho de linguistas aplicados britânicos que focavam em conceitos alternativos para o currículo, marcou uma mudança de paradigma no ensino de línguas. Alguns princípios baseados na interpretação de Richard e Rodgers (2001, apud FINOCCHIARO; BRUMFIT, 1983) sobre a Abordagem Comunicativa são:

1. O sentido é essencial.
2. Aprendizagem da língua é para comunicação.
3. Tentativas de comunicação devem ser estimuladas desde o início.
4. A competência comunicativa é o objetivo a ser alcançado.

³ “[...] porque antes da década de 1980, quase todo instituto de línguas no Brasil baseava o ensino nas premissas do método áudio lingual. Até mesmo hoje, grande parte deles continuam a fazer dessa forma” (ALMEIDA, 2012, p. 336, tradução nossa).

5. A contextualização é um preceito básico.
6. Qualquer dispositivo que ajude os estudantes é aceitável-variando de acordo com a idade, interesse, etc.
7. Os professores ajudam os estudantes visando motivá-los a trabalhar com a língua.
8. Espera-se que os alunos interajam com outras pessoas, seja através de trabalhos em dupla, grupo ou na escrita de textos.

As características mais destacadas da Abordagem Comunicativa, como salienta Leffa (1988), são a ênfase na comunicação, no desenvolvimento de saber usar a língua para comunicar-se e o uso autêntico de materiais. O objetivo do ensino da língua, na Abordagem Comunicativa é desenvolver aquilo que Hymes (1972) chama de competência comunicativa. Na perspectiva de Hymes (1972), ao adquirir a competência comunicativa, o indivíduo adquire conhecimento e habilidades relacionadas ao que é formalmente possível, provável, adequado ao contexto e de fato realizável no campo linguístico. Nesse sentido, as atividades de aprendizagem compatíveis visam à comunicação através da troca de informações, negociação de significados e interação. Richards e Rodgers (2001) relatam que os princípios gerais da Abordagem Comunicativa foram adotados e reformulados em outras práticas de ensino que afirmam manter os princípios básicos da Abordagem Comunicativa.

A influência da Abordagem Comunicativa nas práticas de ensino dos professores nas escolas regulares ficou evidente a partir da preocupação em ensinar o idioma com o objetivo de levar o aluno a se comunicar na língua-alvo. Almeida (2012) confirma esse fato ao mencionar que o conceito de muitos professores sobre os objetivos de ensinar Inglês nas escolas é influenciado pela forma que aprenderam Inglês nas escolas de idiomas, ou seja, acreditam que o objetivo principal é o de promover a habilidade de *speaking*. Não podemos desconsiderar que as aprendizagens oriundas desses contextos formativos influenciam as abordagens escolhidas sobre o quê e como ensinar o idioma nas escolas.

Imaginamos a ansiedade e a frustração que possivelmente permeavam as práticas de muitos professores de língua Inglesa na década de 1980 e nos anos iniciais da década de 1990, uma vez que a formação na maioria dos cursos de graduação em Letras consistia em licenciatura dupla, sendo o foco principal a língua Portuguesa e o ensino limitado da língua estrangeira. Além disso, não contavam com o suporte do material didático nas escolas públicas, fator indicador de que muitas vezes o planejamento sobre o quê ensinar ficava a mercê dos materiais didáticos disponíveis aos quais os professores tinham acesso.

Com relação aos materiais didáticos para aprendizagem do inglês, Paiva (2015) menciona algumas coleções que chegaram ao Brasil por volta de 1977 que claramente explicitavam o foco da aprendizagem da língua para comunicação revelando a influência da Abordagem Comunicativa.

4 Documentos oficiais para o ensino de língua estrangeira como disciplina na escola regular

Em 1996, com a obrigatoriedade da inserção da LE no currículo comum, Leffa (1999, p. 15) aponta que houve um abandono da ideia “de um único método certo, já que o ensino será ministrado com base no princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”. Em 1999 foram criados os PCNEM (BRASIL, 2000) que serviram para orientar o ensino de línguas estrangeiras nas escolas. Esse documento recebeu várias críticas, em especial por apresentar uma proposta de ensino da língua com foco na habilidade de leitura. A justificativa para o ensino da língua estrangeira priorizando a leitura pautou-se na concepção de aplicabilidade, tendo em vista a quantidade dos alunos em sala de aula e visando atender ao objetivo social da escola.

A controvérsia gerada a partir dos PCN (BRASIL, 2000) trouxe uma discussão em torno do ensino de línguas estrangeiras nas escolas sobre o quê deveria ser priorizado na sala de aula. Ao passo que o texto dos PCN (BRASIL, 2000) sugere a ênfase na leitura, muitos professores e estudiosos entenderam que o documento sugeriu uma orientação restritiva ou limitada para o ensino de línguas nas escolas regulares.

Em 2006 foi publicado um novo documento a fim de orientar a condução do ensino de línguas estrangeiras no país: *As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)* (BRASIL, 2006). Esse documento salienta que “o valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos” (BRASIL, 2006, p. 92). Assim, há a sugestão de que o professor de língua estrangeira busque contemplar uma abordagem do Inglês que ultrapasse a transmissão do idioma, mas que contemple o conceito de cidadania. As habilidades de comunicação oral, leitura e prática escrita são entendidas em uma “visão alternativa de heterogeneidades abertas e sócio culturalmente contextualizadas” (p. 110). Dessa forma as OCEM (BRASIL, 2006) sugerem o desenvolvimento das habilidades a partir de temas.

5 A subjetividade docente no ensino da língua inglesa

Richards e Rodgers (2001), ao conceituarem a era pós-métodos, apontam para a natureza generalizada das abordagens, que por não possuírem uma aplicação clara dos pressupostos e princípios em sala de aula contribuem para que muito do ensino seja baseado na interpretação, habilidade e expertise individual do professor. Nesse sentido, Almeida Filho (2002) acrescenta que o docente de LE constrói sua abordagem de ensino através do conhecimento implícito, ou seja, as intuições, crenças e experiências e o conhecimento teórico. Entendemos, assim, que muito da prática de ensino de línguas estrangeiras nas escolas permanece implicado com a subjetividade docente.

Tardif (2011, p. 230) aborda a necessidade de registrarmos “[...] o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana”. Assim, ao ouvirmos dos docentes de língua Inglesa sobre seus percursos formativos, suas experiências de aprendizagem e histórias de vida, visamos à compreensão da percepção dos docentes sobre as práticas de ensino desenvolvidas a partir desses elementos.

Visto que a subjetividade do professor é reconhecida como um aspecto essencial para compreendermos o desenvolvimento da prática docente e essa subjetividade pode assumir enfoques diferentes, faz-se necessário esclarecermos e definirmos o que entendemos por subjetividade. Tardif (2011) discute três grandes orientações teóricas que permeiam os trabalhos sobre a subjetividade dos professores. Uma primeira, de inspiração psicológica, voltada para o pensamento e cognição do professor, a segunda orientada por uma visão existencial, e uma terceira de caráter social. O enfoque da subjetividade, nesta pesquisa, configura-se com o caráter existencial, pois percebemos a importância e influência das histórias de vida dos docentes e das experiências vividas na prática cotidiana e ao mesmo tempo, contemplamos o conceito de identidade profissional contextualizada na prática social. Nessa ótica, concordamos com Tardif (2011, p. 232) quando comenta que o professor “aborda a sua prática e a organiza a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores. Seus saberes estão enraizados em sua história de vida e em sua experiência no ofício de professor”.

Essa discussão leva-nos a considerar que o ensino de língua estrangeira no contexto de escolas regulares do Brasil na atualidade não se vincula a um método ou abordagem específicos de ensino, pois a subjetividade docente parece orientar a melhor forma de conduzir as práticas de ensino do idioma Inglês. Entendemos que essa subjetividade influencia as escolhas sobre o quê ensinar e como ensinar, assim, a história de vida do docente, as experiências de aprendizagem do idioma bem como o percurso profissional contribuem fortemente para o desempenho em sala de aula. Ressaltamos, portanto, a necessidade de analisarmos o ponto de vista dos professores, o relato da história de vida imbricado com os processos de aprendizagens e o caminho que escolhem percorrer no ensino do idioma.

6 Contextualização da pesquisa

A pesquisa, ancorada no método (auto) biográfico, ocorreu no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. Segundo Nóvoa e

Finger (2010) o método autobiográfico nos permite compreender a realidade social a partir de histórias e experiências individuais. Convery (1999) salienta que entender a história dos professores acarreta em dois benefícios específicos. Primeiro nos fornece informações para aperfeiçoarmos nosso conhecimento sobre Educação e segundo, o engajamento nas reflexões e narrações fornecem aos participantes oportunidades de desenvolvimento e crescimento profissional.

Dessa forma, partimos da abrangência da pesquisa autobiográfica, no segmento das narrativas a fim de construirmos os caminhos da pesquisa com os professores de Inglês do Ensino Médio, buscando ouvir desses sujeitos o conjunto de relações sociais individuais constituídas em seus espaços e a partir das suas distintas e singulares experiências.

Nesse trabalho, apresentamos os dados parciais produzidos a partir das Entrevistas Narrativas. De acordo com Jovchlelovitch e Bauer (2002, apud SCHUTZE, 1977, 1983, 1992) nessa técnica específica sistematizada por Schutze, o informante ou entrevistado conta a história do contexto social ou algum acontecimento significativo em sua vida. No nosso trabalho, focamos como acontecimento significativo a aprendizagem do idioma Inglês nos diversos contextos de formação vivenciados pelas docentes e as experiências de ensino do idioma. Ao narrarem as experiências de ensino, consideramos pertinente indagarmos às professoras sobre os objetivos que buscavam alcançar com o ensino da língua Inglesa. A fim de obtermos mais produções nesse sentido optamos por solicitar o preenchimento de um questionário que contemplasse outros aspectos sobre o ensino do idioma no contexto do IFNMG. As duas professoras que participaram da pesquisa receberam os pseudônimos de Jane Austen e Charlotte Brontë, nomes de autoras da literatura Inglesa clássica.

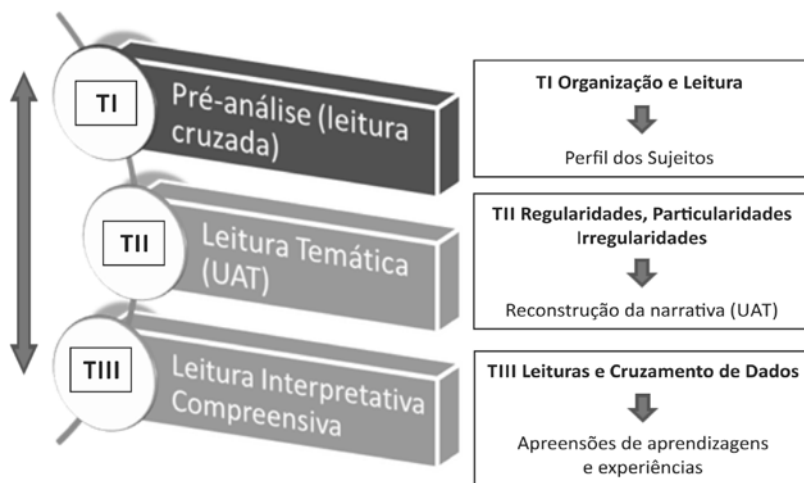
7 Análise da Unidade Temática

A análise e interpretação das EN ocorreram a partir da leitura metafórica em três tempos baseada nos pressupostos metodológicos

de Souza (2006, 2014). No Tempo I empreendemos a leitura das entrevistas narrativas visando à construção do perfil dos sujeitos em nível individual que acabaram por dialogar com as informações do questionário. Assim, buscamos em cada narrativa oral, marcas que complementaram as informações sobre o perfil dos sujeitos. Souza (2014) salienta que neste momento singular da leitura buscamos mapear dados identificadores relacionados a questões biográficas (relações familiares, idade e outros), questões socioeconômicas e culturais, formação, dificuldades com relação à narrativa oral ou escrita a fim de estruturarmos as unidades temáticas de análise no Tempo II. Durante a leitura inicial no Tempo I, também denominada de pré-análise compreendemos as entrevistas narrativas como produções singulares e marcadas pela subjetividade dos sujeitos.

A leitura do Tempo II nos permitiu a construção das Unidades de Análise Temática. Levando-se em consideração as regularidades, irregularidades e particularidades presentes em cada entrevista narrativa, constatamos que predominaram relatos sobre formação, experiências de aprendizagem do inglês e experiências de práticas de ensino. Assim, a partir de leituras cruzadas e circulares conseguimos reconstruir as narrativas agrupando os excertos nas UAT.

Visando contemplar a dimensão metodológica da análise compreensiva-interpretativa do Tempo III descrito por Souza (2014) buscamos apreender sentidos e significados presentes nos relatos de experiências e aprendizagens dialogando com autores que tratam das temáticas relacionadas. Assim, elaboramos o esquema a seguir, a fim de demonstrarmos como foi realizada a análise em três tempos.



Durante a análise percebemos que na UAT sobre Formação, os participantes mencionaram aspectos sobre a escolha do curso e as relações familiares. Na UAT sobre as Experiências de aprendizagem do inglês ficaram evidentes as marcas de professores e materiais didáticos. Na UAT que contemplou as práticas de ensino ficaram evidentes relatos sobre o início da carreira, o ingresso no IFNMG, metodologias e objetivos e sentidos atribuídos à identidade docente de inglês. Desta forma, neste capítulo escolhemos apresentar a análise da significação sobre metodologia e objetivos do ensino da língua inglesa presente na UAT sobre “Experiências de Ensino” a fim de tangenciarmos a temática dos objetivos de ensino do idioma inglês na disciplina de Língua Estrangeira Moderna no IFNMG. Os excertos abaixo nos direcionam para a compreensão dos objetivos mencionados pelas professoras:

Charlotte Brontë: O objetivo é que ele (aluno) realmente saísse pelo menos com uma base nas quatro habilidades... é eu falo isso, tem uma turma aqui muito boa de informática, só que tem alguns alunos que são... que não têm conhecimento, que são ruins no Inglês, aí eu comecei assim... pedi pra eles pontuarem: “Olha, gente, vocês não se sintam mal não, mas é

só para vocês terem um Inglês melhor”. Vamos voltar a estudar algumas coisas, aí eu falei para duas alunas: “Eu gostaria que vocês escrevessem os números de 1 até 100 pra mim”. Elas não sabem treze, a partir do 10, elas não sabem nada, aí elas trouxeram e falaram: “Nossa! Professora, foi muito bom! Agora já sei!”, “Nossa! Pra escrever sessenta é tão fácil! Cinquenta é mais complicado porque muda um pouco, mas 20 é só a gente saber 20 depois a gente sabe de 21 a... a tanto”. Então eu... eu acho que, às vezes, também eu fico com muito medo de o aluno achar que eu tô colocando o nível dele lá embaixo, mas depois que eu fiz isso, eu vi o tanto que foi positivo e já falei com eles, com as outras turmas, já falei: “Gente eu vou fazer, não quero que vocês fiquem se sentindo mal, pelo contrário, quero que vocês melhorem”. Então, eu acho que o objetivo de pelo menos querer que eles tenham uma base nas quatro habilidades, a gente tem que tomar algumas medidas para que a gente realmente consiga, porque nossas salas tão bem com níveis diversificados, se a gente considerar todo mundo com um nível melhor ou considerar em baixa, aqueles que sabem mais perdem o interesse, né? O livro é mais puxado, para quem não tem base o livro é puxado.

Podemos observar que Charlotte Brontë menciona que o objetivo ao ensinar a disciplina de língua Inglesa é fornecer uma base nas quatro habilidades do idioma. Nesse sentido, analisamos, também, a resposta do questionário onde a participante ratifica, no texto escrito, que espera “que os alunos desenvolvam um pouco melhor as quatro habilidades (*listening, speaking, reading, writing*).”

Assim como Charlotte Brontë, sabemos que muitos professores tentam priorizar o ensino do idioma para fins comunicativos visando atender ao desejo dos alunos que se sentem atraídos pelos aspectos da audição e fala do idioma. No entanto, como mencionado anteriormente, as *Orientações Curriculares* (BRASIL, 2006) direcionam para o ensino do idioma na escola regular com uma finalidade mais abrangente, a formação cidadã. Nesse sentido, o material didático busca contemplar temáticas de cunho cultural e social que aumentem as possibilidades de atingirmos esse objetivo.

Notamos, também, que a professora aponta para a diversificação do nível do Inglês dos alunos que gera uma dificuldade com relação aos parâmetros que ela deveria conduzir as aulas. Nessa lógica, o texto escrito da resposta do questionário de Charlotte Brontë também confirma esse sentimento da professora ao escrever que “os maiores desafios em trabalhar no IFNMG com língua Inglesa são trabalhar com turmas com muitos alunos e heterogêneas, onde encontram-se em grau de disparidade muito grande”. Apesar de alguns estudiosos apontarem para a heterogeneidade do nível de conhecimento dos alunos como um aspecto positivo, acreditamos que, em uma sala com grande número de alunos, essa questão torna-se problemática, pois o professor não consegue atender satisfatoriamente às necessidades distintas de níveis de fluência.

Outro aspecto que não podemos deixar de considerar ao analisarmos os objetivos de ensino do idioma é o material didático, instrumento que, muitas vezes, guia a abordagem de ensino do professor. Vejamos o excerto onde a participante fala sobre o material didático que utiliza:

Charlotte Brontë: Infelizmente o material didático não atende o nível dos nossos alunos. Temos textos muito grandes, a gente não pode falar com o aluno: “Ah você não tem capacidade”; “Eu não vou trabalhar esse texto”, porque tá no material deles. Então, como que eu vou deixar o texto sem trabalhar? Então, a gente tem que trazer a dinâmica em sala que a gente tem que criar, inventar algumas situações para que eles consigam... é consigam compreender o texto, estudar esse texto, mesmo tendo, às vezes, não tanto conhecimento. Eu falo, assim, que eu os considero com conhecimento melhor que antes, que os alunos anteriores, porém eu acho que os textos são, são grandes... é... os exercícios são considerados médio, né? Temos salas heterogêneas, então, eu acho que a experiência é boa, porém eu acho que a linguagem, ainda, está além para o aluno, está além deles, deveria diminuir um pouco, a questão só de texto mesmo, a questão textual, mas o bom, o suporte eles têm. Parece que não ter material, eles ficam soltos e quando têm material eles têm uma referência do que seguir ali. É lógico que nós temos

que fazer outras abordagens para que não fique ali só naquilo e tentar contextualizar ao máximo com outras atividades.

Charlotte Brontë relata sua opinião sobre o material didático salientando aspectos positivos e negativos. No ponto de vista da participante, o material possui uma abordagem do Inglês em um nível que muitos alunos não conseguem acompanhar. Visando trabalhar com os longos textos presentes no material, ela opta pela utilização de dinâmicas que “inventa” a fim de ajudar os estudantes na compreensão textual. Nesse sentido, remetemo-nos a Jorge e Tenuta (2011, p. 127), que salientam que “a distribuição do LD ao aluno potencializa a criação de uma ‘agenda’ de objetivos para que se alcance uma melhor qualidade relativa ao ensino de língua estrangeira”. As autoras afirmam que a distribuição do material potencializa a organização de planejamento do professor, pois são demarcados papéis mais claros sobre professor e aluno no processo ensino-aprendizagem, conduzindo, assim, a aprendizagens mais significativas.

Concordamos com os benefícios mencionados sobre a utilização do material didático, no entanto, como abordado por Charlotte Brontë existem situações onde é necessário efetuar adaptações no material e isso pode comprometer o uso efetivo do livro didático. Contudo, a professora entende que o livro é um aliado importante para orientação das aulas e para o próprio aluno. Ademais, a participante da pesquisa ressalta a necessidade de utilizar outras abordagens e atividades. A resposta escrita de Charlotte Brontë, com relação à utilização do material didático, revela que essa professora o utiliza como suporte para as aulas e que “a leitura dos textos e maioria dos exercícios são feitos pelos alunos juntamente com a professora.” Além disso, a maioria das atividades é corrigida individualmente pela professora.

Sobre os aspectos de aprendizagem com a experiência do ofício, Charlotte Brontë menciona em texto escrito que constantemente busca uma melhor forma de ensinar e que, durante os anos de prática em sala de aula, observou que é necessário flexibilizar as estratégias de acordo

com a realidade e que os alunos valorizam muito mais as aulas nas quais há uma interação entre eles e o professor.

Vejam agora os relatos escritos e orais de outra participante, Jane Austen. Ao responder o questionário sobre os objetivos que pretende alcançar com o ensino do Inglês, Jane Austen escreveu:

Jane Austen: Por meio das aulas de língua Inglesa espero que os alunos possam desenvolver competências nas quatro habilidades e prosseguir nos estudos superiores (questionário).

As aulas de Jane Austen focam, segundo a participante, o desenvolvimento de competências nas quatro habilidades do idioma e a utilização da Abordagem Comunicativa que também se harmoniza com o material didático, conforme destaca a participante. Nesse sentido ela relata:

Jane Austen: O livro didático é fornecido pelo PNLD e possui uma Abordagem Comunicativa. Durante as aulas priorizamos aspectos relacionados à comunicação oral. Atividades de *reading* e *writing* são, geralmente, solicitadas como tarefa. A gramática é estudada de forma contextualizada sem desvincular dos aspectos textuais e comunicacionais (questionário).

Jane Austen: Eu, até agora, tinha trabalhado com turmas muito boas, turmas de segundo e terceiros anos, e que eu venho trabalhando essa abordagem comunicativa e dando aulas em Inglês e a forma como eles receberam isso foi muito boa, eles se sentiram valorizados. Eu expliquei pra eles que talvez eles não entendessem alguma coisa ou outra, mas que eu poderia traduzir, mas que eu iria pautar minhas aulas pelo uso da língua inglesa em sala, eles se sentiram muito valorizados e muito felizes, apesar de para eles, ser também um desafio. E eu fiquei muito feliz com a resposta deles. Tenho aplicado prova oral, os resultados não são muito bons, ainda, mas resultados em termos percentuais, e termos numéricos, quantitativamente falando, mas em termos qualitativos tem sido muito bom. Eles agradecem, ao final da aula, eles falam: “oh teacher, obrigada! A aula foi muito boa”. Isso é bom pra gente, tem sido agora um desafio maior trabalhar com os primeiros anos, são turmas numerosas, são meninos imaturos, então tem sido um desafio,

acabei de sair de uma turma do primeiro ano, agora antes de conversar com você e hoje já foi melhor do que na semana passada, porque eu peguei essas turmas agora. [...] (Entrevista Narrativa).

Nos relatos acima, Jane Austen confirma a utilização da Abordagem Comunicativa e a condução das aulas no próprio idioma Inglês. A fim de trabalhar mais a habilidade de *speaking*, a professora menciona, também, a aplicação do teste oral como instrumento de avaliação e que essa abordagem tem sido muito positiva, pois os alunos se sentem valorizados e agradecem pelas aulas. Nessa óptica de priorizar a Abordagem Comunicativa, em especial a habilidade de *speaking*, percebemos a contribuição proveniente das suas experiências de aprendizagem do idioma. Jane Austen explicitou, em vários momentos da sua EN, que sua aprendizagem ocorreu em vários contextos direcionada para esta abordagem e que havia o uso constante da língua inglesa. Entendemos que essa aprendizagem diversificada, em que o uso do idioma é constantemente utilizado, pode contribuir para que os professores imprimam em suas aulas abordagens similares. Vejamos mais um excerto de Jane Austen:

Jane Austen: Hoje foi uma experiência ótima, porque eu fui chegando e o pessoal da turma de Agropecuária que é mais danadinho, tudo sentadinho nas carteiras e caladinhos, eu fiquei com dó até e, ao mesmo tempo, eu sempre faço essa autoavaliação, gosto sempre de refletir sobre o que estou fazendo. Aí eu intercalo, brinco um pouco com eles, no meio da aula, eu quebro um pouco da minha rigidez, mas eu fico feliz, porque eu prefiro trabalhar em uma sala de aula com ordem do que com a algazarra. Tento sempre buscar um meio termo nisso, para que eles não se sintam podados e para que eles não se sintam à vontade demais, não é fácil. Não é sempre que eu consigo, mas o objetivo é que eu consiga implementar uma Abordagem Comunicativa, que eu não fique só na gramática, só ensinando verbo to be para esses meninos, se eu fizer isso, eu me sinto péssima, me sinto como que indo contra tudo aquilo que eu acredito. No ensino e aprendizagem de língua estrangeira, eu acredito que o aluno tem que conseguir se comunicar de

alguma maneira, nem que seja minimamente, falar sobre ele, falar sobre onde ele vive, falar um pouquinho da cultura dele, eu acho muito melhor que ele consiga fazer isso do que ele complete lacunas do verbo to be no presente e no passado sem ter a mínima noção do que isso significa, basicamente é isso.

Esse trecho da EN de Jane Austen remete-nos a influência de outra experiência de aprendizagem vinculada a sua história individual. Trata-se da experiência com contextos escolares nos quais a disciplina e a ordem eram enfatizadas. Nessa perspectiva, retomamos as memórias vinculadas ao colégio Marista e a Escola dos Militares nos quais estudou e lecionou, respectivamente. Percebemos que, no relato narrado, Jane Austen vive o conflito entre ter uma atitude rígida e ao mesmo tempo conquistar os alunos. Nas palavras da participante está presente a preocupação com que os alunos não se sintam podados demais nem à vontade demais. Essa postura nos lembra das palavras de Freire (2013) onde menciona a necessidade de deixar existir a liberdade, mas sem que ocorra a licenciosidade.

8 Considerações Finais

Ambas as participantes apresentaram uma concepção de reflexão constante sobre a prática desenvolvida que se harmoniza com Tardif (2011) sobre a prática ser entendida como um processo contínuo de aprendizagem onde os professores retomam, filtram e adaptam conhecimentos provenientes da formação que são moldados em harmonia com a realidade da prática cotidiana.

Acreditamos que quando o professor de línguas estrangeiras busca entender os objetivos expressos nos documentos oficiais brasileiros, seja durante a formação inicial ou posteriormente, isso se torna evidente nas suas aulas, ou seja, o ensino não se limita a mera transmissão de conteúdo da língua ou o foco apenas nas chamadas quatro habilidades, mas cumpre um objetivo maior de contribuir para formação dos indivíduos, ajudando-os na construção de um posicionamento crítico diante da realidade apresentada.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para que outros profissionais da área de ensino de inglês e outros idiomas no contexto da escola pública reflitam sobre os objetivos que buscam atingir com suas práticas e procurem meios de aperfeiçoar o ensino do idioma no contexto em que atuam.

Referências

ALMEIDA, Ricardo. Teaching of English as a foreign language in the context of Brazilian regular schools: a retrospective and prospective view of policies and practices. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 331-348, 2012.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2006.

_____. _____. _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2000.

_____. _____. _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2002.

CONVERY, A. Listening to teachers' stories: are we sitting too comfortably? *Qualitative Studies in Education*, v. 12, n. 2, p. 131-146, 1999.

FINOCCHIARO, M.; BRUMFIT, C. *The functional-notional approach: from theory to practice*. New York: Oxford University Press, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Ed.). *Sociolinguists*. Harmondsworth: Penguin, 1972. Disponível em: <<http://www.homes.unibielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf>>. Acesso em: 8 jan. 2017.

JORGE, M. L.; TENUTA, A. M. O lugar de aprender língua estrangeira é a escola: o papel do livro didático. In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-112.

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LEFFA, Wilson J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

_____. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2015.

MICOLLI, Laura. *Ensino e aprendizagem de inglês: experiências desafios e possibilidades*. Campinas: Pontes, 2010.

MONTGOMERY, L. M. *The story girl*. Canada, 1911.

NÓVOA, A.; FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação do professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T; CUNHA, M. J. *Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. p. 53-84. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/ensino.htm>>. Acesso em: 24 set. 2015.

PAIVA, V. L. M. O. *História do material didático*. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/historia.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2015.

_____. Ensino de língua inglesa: antecipando uma pedagogia pós-moderna. In: DINIZ, T. F.; VILELA, L. H. (Org.). *Itinerários: homenagem a Solange Ribeiro de Oliveira*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore Stephen. *Approaches and methods in languageteaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

SCHUTZE, F. *Die Technik des Narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – Dargestellt an Einem Projekt zur Erforschung von Kommunalen Machtstrukturen*. Unpublished manuscript, University of Bielefeld, Department of Sociology, 1977.

_____. Narrative Repraesentation kollektiver Schicksalsbetroffenheit. In: E. LAEMMERT (ed.). *Erzählforschung*. Stuttgart: J. B. METZLER, 1983. p. 568-90.

_____. Pressure and Guilt: War Experiences of a Young German Soldier and their Biographical Implications, parts 1 and 2. *International Sociology*, n. 7, p. 187-208 and 347-367, 1992.

SOUZA, E. C. de (Org.). *Autobiografias, história de vida e formação: pesquisa e ensino*. Salvador: EDUNEB - EDIPUCRS, 2006.

_____. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva interpretativa e política de sentido. *Educação*, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

Capítulo 10

Saberes da experiência construídos por docentes iniciantes: entre rotinas, rituais e táticas de ensino

*Lílian Gleisia Alves dos Santos
Edinaldo Medeiros Carmo*

Introdução

O debate sobre a formação docente, sobretudo no que diz respeito aos resultados dessa formação, tem sido alimentado por estudos que procuram compreender a inserção dos egressos de licenciaturas em seu campo profissional. Para tanto, esses estudos objetivam conhecer as crenças, as incertezas e como aprendem a ensinar, visto que, mesmo tendo a formação inicial preparado para esse momento, o espaço escolar é marcado por certas contingências inerentes à profissão.

O início da docência é uma fase muito importante e de grandes contribuições para o professor iniciante. Apesar de ser demarcada por conflitos e dilemas, é, também, um período em que o docente terá oportunidade de se apropriar de saberes que só são possíveis adquirir após o ingresso na carreira, pois é na ação, no contexto escolar e na sala de aula que lhe será permitido vencer medos e inseguranças,

sentimentos peculiares àqueles que enfrentam a vivência profissional. Considerando que, mal saiu da condição de estudante, tal egresso já se encontra na condição de docente, com atribuições que exigem esforços para cumprir e demonstrar que tem conhecimentos e habilidades suficientes para o ensino.

Nesse sentido, Huberman (2007) considera o ciclo de vida profissional dos professores demarcado por fases e descreve suas características na trajetória profissional. A primeira fase, “*a entrada na carreira*” – foco de estudo –, para este autor, envolve os três primeiros anos de profissão. É o período em que os professores passam pelos estágios de “sobrevivência e descoberta”. O primeiro traduz-se como o choque do real, é o confronto inicial com a complexidade da situação profissional no contexto escolar; é o tatear constante, momento em que os novos professores vivenciam e colocam em confronto os ideais da profissão, a realidade da sala de aula, a fragmentação do trabalho, os materiais didáticos inadequados, as dificuldades em manter a ordem e a disciplina entre os alunos etc. O segundo estágio, da “descoberta”, é caracterizado pelo entusiasmo inicial, pelo momento de experimentação e pela exaltação por estar exercendo a profissão. Nesse estágio, o egresso se sente numa situação de responsabilidade (ter sua sala de aula, os seus alunos, o seu planejamento), fazendo parte do quadro de profissionais de uma instituição. Devido a essas características do estágio de descoberta, Huberman (2007) destaca que os dois estágios, apesar de serem vivenciados paralelamente, o estágio de “descoberta” sustenta o da “sobrevivência”. A partir de então, o indivíduo se encontra no momento de “exploração”, limitado por parâmetros, regras institucionais, as turmas, os programas a serem seguidos, horários de aulas estabelecidos, diretrizes internas, entre outras.

Frente ao exposto, cabe considerar que o professor, no seu desenvolvimento profissional, tem a oportunidade de ampliar um saber peculiar e específico à profissão docente. Trata-se do saber da experiência, aquele adquirido no cotidiano da sala de aula, em situações peculiares voltadas às necessidades formativas dos alunos, atravessadas

pelas diversidades e pelo contexto em que a escola está inserida. Nessa perspectiva, Tardif (2012) enfatiza que esse saber tem uma posição de destaque em relação aos outros saberes dos professores, tendo em vista que é produzido e modelado no e pelo trabalho. Ele enfatiza, ainda, que o saber da experiência não mantém com o professor uma relação de exterioridade como os demais. Além disso, é um saber temporal, pois se constitui por meio da história de vida do professor, sua formação e o exercício da carreira. Assim, é sustentado por uma relação entre tempo, trabalho, cultura e aprendizagem. Essa relação é que permitirá ao professor se reportar aos conhecimentos aprendidos na formação inicial, modificando-os, reelaborando-os e transformando-os. Desse modo, o professor desenvolve sua prática por meio de rituais, rotinas e táticas para efetivar o ensino. Para que isso aconteça, o profissional busca compreender o contexto em que está inserido e seus movimentos, por meio de reflexão das ações e situações experienciadas, produzindo “modos de fazer” (CARMO, 2013) docente articulados com sua história pessoal e profissional.

Nesse sentido, o saber do professor é, para Tardif (2012), um amálgama de saberes temporais e plurais, resultantes de elementos de sua história pessoal. São saberes que emergem da experiência, por meio de um movimento de retradução dos vários conhecimentos no cotidiano em que acontece a aula, construídos, mobilizados e retraduzidos por esses atores conforme as determinações impostas pela dinâmica da sala de aula. Convergentes às ideias do autor, compreendemos que o saber experiencial é produzido pelos professores de acordo com o contexto real vivenciado na dinâmica do fazer pedagógico e por meio da sua relação interativa com os alunos. Desse modo, o iniciante desenvolve rituais e rotinas, se apropriando de novos saberes constituídos em suas ações ao transformar e realizar a mediação didática de conteúdos curriculares, assim como nos modos de gerir a turma no processo de ensino.

O presente estudo apresenta dados de uma pesquisa de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* Vitória da

Conquista, que teve como objetivo compreender o processo de produção dos saberes experienciais por professores de ciências e biologia no início da carreira profissional. Assim, julgamos que os resultados desta investigação poderão alimentar o debate sobre o tema e contribuir nas reflexões de professores no início da carreira docente.

O contexto e aspectos metodológicos do estudo

Para desenvolvermos a pesquisa, utilizamos como fonte de dados entrevistas semiestruturadas, as quais foram realizadas com onze professores iniciantes egressos do curso de licenciatura em ciências biológicas do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) – *campus* Salinas. A fim de preservar o anonimato dos sujeitos, os professores colaboradores desta pesquisa serão ficticiamente identificados.

A análise buscou interpretar combinação e utilização de diferentes saberes pelos professores na produção do saber da experiência docente, mediante suas compreensões do contexto da escola. Nessa perspectiva, envolve o choque com a realidade e produção de “modos de fazer” articulados ao contexto para que possam tornar efetivo o processo ensino.

Pela natureza qualitativa e a possibilidade de interpretação que o objeto apresenta, utilizamos a técnica de análise de conteúdo, buscando interpretar os sentidos que os professores atribuem ao “saber-fazer” (TARDIF, 2012) produzido em sua prática. Esta técnica permite a inferência na busca de interpretação das falas dos sujeitos, bem como a frequência, similaridade das expressões correspondentes ou não, em que aparecem, levando em consideração o contexto em que está inserido (MINAYO, 2013).

No tratamento dos dados, após a transcrição das entrevistas, realizamos sucessivas leituras do material, de forma criteriosa, fazendo sua relação, codificação e decomposição em unidades menores, como sentenças, frases, vocábulos e expressões que estavam de modo direto ou indireto ligados ao objeto de estudo. Finalmente, realizamos o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação dos conteúdos

das falas, destacando as inferências das informações alcançadas. Nesse sentido, analisamos minuciosamente as unidades de registro de suas narrativas com o intuito de compreender como se deu a fase de “entrada na carreira” (HUBERMAN, 2007) no processo de socialização inicial e desenvolvimento profissional.

A construção de saberes experienciais por professores no início de carreira

Apresentamos a seguir pontos de discussão sobre análises realizadas dos relatos obtidos dos sujeitos desta pesquisa. As observações, inferências e ponderações a seguir referem-se à construção de saberes experienciais no cotidiano da prática profissional por professores de ciências e biologia no início de carreira. Nessa perspectiva, vale considerar que há um extenso debate alimentado por estudiosos da educação em relação à inserção dos egressos de licenciaturas em seu campo profissional, com enfoque nas crenças e no modo como aprendem a ensinar, visto que a formação inicial procura prepará-los para esse ingresso, no entanto, nem tudo pode ser previsto, simulado, discutido e analisado na graduação. Usualmente eles trazem de sua vida pessoal, escolar e da formação inicial um reservatório de saberes, os quais serão utilizados por eles de forma a mobilizá-los e adaptá-los à realidade do aluno e da escola. Nesta óptica, é notório que precisarão buscar compreender o que permeia o espaço escolar e as relações ali estabelecidas para que possam ganhar espaço, serem aceitos e, assim, efetivar seu trabalho e produzir modos de ensinar.

Nesse sentido, o esforço interpretativo realizado permitiu que chegássemos à categoria empírica, “compreensão do contexto real da escola”, que se desmembrou em duas subcategorias: *o choque com a realidade e a produção de “modos de fazer” articulados ao contexto.*

Compreensão do contexto real da escola

Os estudos de Tardif (2012) afirmam que a carreira docente se dá por meio de uma série de etapas vivenciadas pelo indivíduo no contexto profissional, tais como conhecimento de rotinas, rituais, organizações,

interações com os demais membros da categoria, assim como, o conhecimento e a aprendizagem das normas de socialização profissional. Não se trata, portanto, de normas formais, mas de procedimentos informais que só são possíveis de se aprender convivendo com os demais atores do contexto escolar. Nesse sentido, acreditamos que o professor – ao iniciar suas atividades laborais – começa a refletir sobre sua formação inicial, considerando as adversidades, falta de estrutura das escolas e burocracias, ou seja, neste momento, estando num novo contexto de atuação, vive o conflito com suas convicções como se tivesse que começar a aprender a profissão docente.

Assim, ao apreendermos os discursos dos professores de ciências e biologia – iniciantes na carreira – encontramos elementos demonstrativos de que o seu ingresso na profissão é permeado por conflitos e tensões. Estes acontecem porque os egressos chegam ao campo de trabalho com expectativa de colocar em prática tudo que aprenderam na graduação. No entanto, percebem que é preciso conhecer o contexto real da escola e assimilar os movimentos que acontecem na escola e na sala de aula para que possam buscar meios para driblar as possíveis adversidades. Nesse movimento de tentativa e erro, o novo professor encontra maneiras de gerir o planejamento, a matéria e a turma, buscando modos de ensinar que possam ser efetivos para viabilizar a aprendizagem dos alunos.

Podemos verificar isso na fala da professora Eva, ao explicar que o ingresso e as primeiras vivências no contexto escolar estavam longe daquilo que ela idealizava. Ela afirmou: “[...] quando saímos da faculdade, achamos que estamos preparados, que temos conhecimento suficiente para ensinar”. Na fala da professora, encontramos indícios de que ela acredita que, para ensinar não basta ter cursado uma licenciatura e querer aplicar e transmitir o que se aprendeu na faculdade. É preciso conhecer o contexto em que a escola está inserida, os alunos e suas expectativas, encontrando modos de lidar com eles para então consolidar um reservatório de conhecimentos a serem mobilizados e adaptados para atender às finalidades do ensino. Isso aparece de forma mais enfática nas falas das professoras apresentadas a seguir:

Estar em sala de aula agora, como professora, é totalmente diferente da experiência que tive no estágio e no PIBID. Nestas fases eu entrava na sala, dava a aula, explicava o conteúdo e vinha embora. Agora é bem diferente [com ênfase e pausada] em relação à responsabilidade, a forma de explicar, de ensinar... Hoje tenho uma estagiária em minhas aulas e me vejo no lugar dela, como prepara e dá aulas [pausa]. Nossa, como há diferença em estar na situação dela e de ser a professora da sala! A forma de preparar a aula, de explicar [pausa]. Em cada turma explico de um jeito. [...] Estar exercendo a profissão é bastante diferente, é muita responsabilidade que devemos ter, o controle de turma é essencial também (Professora Amanda).

[...] quando estamos em sala de aula nos lembramos do professor de didática falando assim: “Você tem que buscar várias maneiras de ensinar o aluno, de prender a atenção do aluno” [ênfase]. Daí eu chego lá cheia de expectativas, levo material didático, levo material para aula prática, cartazes e tudo mais. Planejo com capricho achando que vai ser o máximo e quando chego lá na sala de aula, o aluno não dá nem ousadia para mim [pausa]. Fui me decepcionando com aquela visão de que a docência muda o mundo, aquela visão sonhadora de docência, fui tendo uma visão mais realista. Na verdade, fui adequando meus conceitos à realidade da escola, dos meus alunos, à realidade que eu vivo (Professora Eva).

Analisando as falas das professoras Amanda e Eva, percebemos que, apesar da formação inicial favorecer um contato direto do licenciando com o contexto escolar por meio do estágio curricular supervisionado e por meio de atividades curriculares complementares, a visão e análise real da escola para traçar e alcançar metas só acontece quando o licenciado deixa a condição de estudante e assume a condição de profissional. Nessa etapa, o professor novato sente o peso da responsabilidade ao assumir suas atribuições enquanto profissional, daí começa a colocar em xeque sua formação, sentindo-se despreparado para lidar com a nova situação. Esses professores enfrentam tensões e dilemas, devido seus objetivos muitas vezes serem divergentes dos objetivos da escola e dos alunos. Visto que estão cheios de sonhos e desejos, idealizam e projetam como irá exercer a

profissão num anseio imenso de colocar em prática tudo o que aprendeu na graduação. No entanto, a realidade mostra que é preciso conhecer bem o espaço escolar para depois buscar meios e formas de trabalhar, de adaptar seus conhecimentos específicos e didático-pedagógicos às necessidades dos educandos, bem como estar disposto a aprender com a convivência no novo ambiente, produzindo, assim, conhecimentos que irão permitir a aproximação dos seus anseios profissionais com a realidade da escola. Nesse contexto, é possível reconhecer que os professores não são meros técnicos que estão na escola para repassar e executar instruções pré-estabelecidas por especialistas (TARDIF, 2012). Conforme destaca Garcia (1999), os professores trabalham na formação de pessoas de diversas culturas e advindas de contextos sociais distintos, eles procuram conhecer o cenário e os atores com os quais irão trabalhar para que possam processar informações, traçar objetivos, planejar e tomar decisões.

Nas seções que seguem, apresentaremos as duas subcategorias que expressam o modo como os professores iniciantes vivenciam o contexto da escola.

O choque com a realidade

Nos relatos a seguir, encontramos fragmentos das entrevistas nos quais o choque com a realidade é evidenciado no início do exercício docente. De acordo com Tardif e Raymond (2000, p. 226), esse fator “[...] remete ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho”. Estes aspectos são evidenciados na fala da professora Josefa:

Eu imaginava que iria chegar na sala de aula e ver os alunos todos quietinhos e comportados, sem nenhuma conversa, que eu iria passar meu conteúdo e eles iriam fazer tudo em silêncio. Quando cheguei na sala de aula, a realidade era outra. É aluno

conversando, falando coisas que não têm nada a ver com sua matéria, querendo sentar em dupla, brigas, conflitos em sala de aula... [pausa] A realidade é totalmente diferente do que eu imaginava [ênfase] (Professora Josefa).

Notamos que a idealização e expectativa de Josefa foram frustradas, pois ela construiu uma concepção da docência sem considerar que havia um contexto repleto de condicionantes que interferem diretamente no seu planejamento. Nesse sentido, é necessário compreender estes condicionantes para poder lidar e gerenciar as situações, buscando meios que melhor se adéquem aos episódios vividos. Assim como ela, a professora Roberta sentiu o mesmo impacto:

Quando entrei na sala de aula, vi que a realidade é totalmente diferente, salas superlotadas, você não tem apoio de quase nada, ou seja, você chega na sala de aula não tem um quadro [lousa] legal, os alunos não respeitam os professores. Então, a docência hoje é uma profissão muito difícil para lidar. Os professores estão enfrentando uma dificuldade muito grande, muito difícil de trabalhar, falta apoio e falta material para o professor trabalhar.

A partir dos relatos de Roberta e Josefa, constatamos que os iniciantes desejam que seus planejamentos sejam cumpridos na íntegra, desconsiderando as características dos alunos e da escola. Cabe destacar que estas situações ocorrem porque o professor, comumente, preocupa-se em transmitir bem o conteúdo e em conseguir cumprir o programa da disciplina, secundarizando as necessidades formativas dos alunos. Nessa perspectiva, Eddy (1971, p. 186 apud TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 227) asseveram que se trata do período de “[...] descoberta dos alunos ‘reais’ pelos professores. Os alunos não correspondem à imagem esperada ou desejada: estudiosos, dependentes, sensíveis às recompensas e punições, desejosos de aprender”.

Dessa maneira, esses achados dialogam com os estudos de Pimenta (1995), Garcia (1999), Silva e Miranda (2008) quando discutem as lacunas deixadas pelo estágio curricular supervisionado, pois esse

estágio é a oportunidade do graduando vivenciar o ambiente escolar por meio de observações e práticas educativas reflexivas, além de também ser uma forma de estreitar a relação escola-universidade, o que contribui com uma atividade de pesquisa educacional que esteja concatenada com a formação docente. Nesse contexto, compreendemos que o papel do estágio supervisionado é envolver o graduando no contexto escolar, permitindo perceber que teoria e prática se articulam.

Nessa perspectiva, no que se refere ao ingresso na docência, Huberman (2007) aponta que o novato, ao lidar com a realidade escolar, vai descobrindo que precisa se adaptar, reconhecendo que cada ser age e reage de maneira diferenciada, pois o desenvolvimento profissional não consiste numa sequência linear de acontecimentos. Como já foi citado, o autor enfatiza ainda que, no início da carreira o docente, o egresso pode vivenciar os estágios de sobrevivência e de descoberta. Esses estágios são vivenciados paralelamente, sendo o último sustentado pelo primeiro. Em nossa pesquisa, percebemos nos relatos das professoras Josefa e Roberta as características do estágio da sobrevivência e os sentimentos vividos, visto que se trata do conflito inicial entre os desejos e as incertezas presenciadas na situação real, ou seja, o choque entre o idealizado e o vivido. Essas incertezas são traduzidas, ainda, no fracionamento do trabalho, na dificuldade em efetivar uma prática pedagógica, na gestão de turmas, assim como nos impedimentos e nas limitações causadas por falta ou inadequação de materiais didáticos.

Ainda sobre as professoras Josefa e Roberta, depreendemos que vivenciam o estágio da descoberta paralelamente com o da sobrevivência. Foi possível perceber, ainda, a demonstração delas no que diz respeito à satisfação de estarem exercendo a profissão, de fazerem parte de um grupo de colegas com objetivos profissionais semelhantes, de estarem à frente de responsabilidades e de ter que corresponder a confiança que lhes foi dada. Destacaram:

[...] então, estou aprendendo a lidar com essas situações, a gerenciar isso, buscando formas dinâmicas de trabalhar, utilizando e adaptando a didática que aprendi na graduação à

realidade dos meus alunos para ver se consigo ensinar nesse contexto. Pois, cursar um curso superior e exercer a profissão, tem sido um sonho realizado (Professora Josefa).

Está sendo um trabalho muito bom. Apesar da falta de estrutura da escola, procuro dar o melhor de mim na profissão. Já acabou a resistência por parte dos alunos, inclusive alguns que falavam que não gostavam de mim, hoje elogiam meu trabalho fora da escola [pausa]. Pela minha vivência, posso dizer que só aprendemos a ser professor quando estamos em sala de aula, quando somos os responsáveis pela turma e procuramos uma postura em que o aluno reconheça o momento que estamos fazendo uma brincadeira para descontrair e quando estamos falando sério, que eles precisam prestar atenção e se comportar, é saber lidar com o aluno nas diversas situações (Professora Roberta).

Os depoimentos mostram que este momento representa um processo de socialização com a profissão, já que, na fase de entrada na carreira, os iniciantes – além de lidarem com situações como essas vivenciadas por Roberta e Josefa – deparam-se com circunstâncias nas quais descobrem que ao professor não cabe somente o processo de ensino, mas também lidar com a burocracia e normas exigidas pela administração para garantir o controle, escrituração de documentos, registros e rotinas (TARDIF, 2012). Nesse sentido, conforme destacam Gauthier et al. (2013), atreladas às atividades didático-pedagógicas no que se refere à “gestão da matéria” e “gestão da turma”, os professores são levados a aprender rapidamente a dominar habilidades necessárias para assumir um papel na instituição. Estes autores destacam que a gestão da matéria está intimamente ligada ao planejamento do professor. Tais aspectos podem ser desvelados nas narrativas que seguem:

Fazer plano de aula para uma turma é fácil, mas para sete ou oito turmas é muito difícil! Quando iniciei, o que mais me impressionou foi o tempo, é muito curto para preparar tanta coisa, e mesmo depois de planejar tanto, nem sempre sai como a gente quer (Professora Geovana).

Os maiores percalços que o professor enfrenta hoje são com a disciplina em sala de aula, com os trabalhos extras que realizamos na escola e com o trabalho que levamos para casa (planejamentos, diários, atividades diferenciadas etc.), temos que participar de reunião de módulo II e muitas outras reuniões (Professora Olga).

Ao analisarmos as falas das professoras, percebemos que o iniciante nem sempre tem uma compreensão do trabalho docente como um todo, da organização de suas aulas, do planejamento e da burocracia relacionada à ação docente. O professor Francisco ressalta que “[...] o professor, muitas vezes, tem que se preocupar com coisas muito além do que o ensinar, pois, para a escola, para a gestão da escola, a parte burocrática que o professor tem que fazer é muito mais importante do que uma boa aula dada”. Nesse sentido, as pesquisas de Tardif e Raymond (2000) apontam que a carreira docente é marcada por incorporação e adaptação às regras, rotinas, rituais, práticas administrativas e burocráticas da instituição. Dessa maneira, vivenciar o conflito entre preparar suas aulas e cumprir esta gama de atividades burocráticas pode afetar a reflexão crítica do professor sobre sua ação pedagógica, pois o docente precisa preparar aulas, participar de reuniões, elaborar avaliações e atividades, preencher diários, confeccionar portfólios dos alunos, dentre outras. Nessa conjuntura, resta pouco tempo para analisar o trabalho que realiza e os avanços dos alunos.

Nesta perspectiva, Cavaco (1995), Huberman (2007) e Tardif (2012) ressaltam que o ingresso na docência pode ser um período de intensa aprendizagem, sem tantos atropelos, quando a escola acolhe e facilita o trabalho do professor, dando-lhe suporte e reconhecendo sua condição de iniciante e aprendiz. No entanto, os professores entrevistados ressaltam:

Minhas turmas são turmas de nível menor de aprendizagem. São turmas ditas “C” e “D” [ênfase]. São turmas que são escolhidas. Infelizmente! [Pausa]. Isso é muito comum em algumas escolas daqui. Primeiro os veteranos escolhem as

turmas que eles querem e ficamos com as que sobram, as mais difíceis. Isso é ruim para o aluno e ruim para a gente, pois, ainda não temos desenvoltura o suficiente para lidar com turmas tão difíceis (Professora Eva).

Percebi de início que os professores que têm mais tempo de trabalho, eles têm privilégios. As melhores turmas ficam para os professores veteranos, que têm mais tempo de serviço ou têm mais afinidade com o diretor e com o pessoal da escola, eles têm o direito de escolher. Aquelas turmas com alunos que têm mais dificuldades ficam para a gente que é novato (Professora Amanda).

De modo geral, percebemos nas narrativas dos professores que estes almejam ter uma atenção maior por parte da gestão e dos colegas para exercerem bem o trabalho docente. Na busca de informações, muitas vezes se isolam em suas salas de aula com seus alunos, esforçando-se para desempenharem bem suas recém-adquiridas atribuições. Nas situações representadas nas falas de Eva e Amanda, encontramos fortemente a falta de apoio da gestão e dos colegas de trabalho ao designar turmas consideradas mais difíceis de desenvolver uma atividade, seja pela indisciplina, pelas dificuldades de aprendizagem dos alunos, por superlotação etc. O cenário aqui delineado indica que o contexto escolar não leva em consideração as habilidades já desenvolvidas pelos professores para assumir as turmas, e sim, o favorecimento àqueles que já sabem lidar com essas situações. Este contexto aponta o aumento das dificuldades a serem enfrentadas por aqueles que estão ingressando na carreira, o que poderá desmotivá-los para a aprendizagem da docência e até mesmo levá-los a abandonar a profissão.

Sob outra perspectiva, notamos que o início da carreira docente possui características divergentes de outras profissões. Nestas, o iniciante é acompanhado de perto por gestores ou por colegas veteranos em seu desenvolvimento profissional, já o professor fica desassistido. Para os profissionais experientes, isso é uma fase considerada natural da condição de principiante, desconsideram que já vivenciaram essas dificuldades

e que já passaram pelas mesmas situações. Assim, a escola não cria ações com o objetivo de auxiliar o novato em sua inserção na carreira, amenizando os dilemas e tensões vivenciadas nessa fase inicial. Sobre esta questão, Mizukami (2004) e Cavaco (1995) defendem que tal fase seria mais tranquila se a escola buscasse meios de organizar e criar mecanismos para acompanhar o processo inicial desses docentes na carreira por meio de uma cultura colaborativa entre os pares. Esse aspecto foi destacado na experiência vivenciada pela professora Olga no início de sua carreira:

Acredito que, quanto menor é a escola, melhor para se trabalhar, porque [...] em 2014 e no ano passado, eu simplesmente me *apaixonei com essa escola!* [Ênfase]. Foi aí que descobri que escolhi a profissão certa. Pensa numa escola que eu me apaixonei? Sabe quando você sente que não está sendo um intruso? Foi assim que me senti, acolhida! As pessoas nessa escola são tão humanas! Me senti “bem acolhida”, rodeada de pessoas que estavam ali dispostos a me ajudar.

Observamos que, ao se expressar com empolgação sobre sua primeira experiência, a professora Olga se sentiu amparada pelos colegas de trabalho. Ela poderia confiar suas inseguranças a essas pessoas, porque elas estavam acessíveis, prontas para ajudá-la, e assim, tornar a sua estreia na profissão mais tranquila, garantindo confiança para enfrentar as dificuldades e os conflitos. O papel de apoio da escola e dos docentes veteranos fez a diferença em sua trajetória, viabilizando uma aprendizagem profícua e intensa que vai alicerçar sua prática pedagógica durante todo seu percurso profissional. É nesse sentido que Tardif e Lessard (2011, p. 48) acreditam que “[...] a organização do trabalho na escola é, antes de tudo, uma construção social contingente oriunda das atividades de um grande número de atores individuais e coletivos que buscam interesses que lhes são próprios, mas que são levados, por diversas razões, a colaborar numa mesma organização”.

Partindo desse princípio, defendemos que o iniciante, quando amparado em suas dúvidas, dificuldades e conflitos pelos outros atores do espaço escolar, encorajando-o a enfrentar os obstáculos que surgem

no seu novo universo de socialização, favorece a mobilização do seu reservatório de conhecimentos que, de maneira reflexiva, permitirá a construção de saberes experienciais. Todavia, conforme já destacamos, nas trajetórias da maior parte dos sujeitos desta pesquisa, os saberes da experiência foram construídos solitariamente na relação professor-aluno. Cabe ressaltar, entretanto, conforme assevera Tardif (2012), que a produção do saber da experiência em tais condições pode se dar por um processo “mais longo e complexo”, porém, não menos valorizado na carreira docente.

A produção de “modos de fazer” articulados ao contexto

Ao identificarmos esta subcategoria, reportamo-nos aos estudos de Tardif e Raymond (2000) ao retratarem que o saber docente com o tempo é modificado em sua prática, tendo em vista que ao exercer a profissão, o professor acrescenta e modifica não só o seu objeto de ensino, mas principalmente a si mesmo, já não é mais reconhecido somente por sua história pessoal, mas, especialmente, pelo seu percurso profissional, pela memória construída na interação e efetivação da profissão. É em sua inserção na realidade da escola, na convivência com o outro, que o professor iniciante começa a se reportar aos conhecimentos adquiridos durante sua trajetória pessoal, escolar e de formação. Assim, busca transformar e selecionar problemas, adaptando-se às situações vivenciadas para construção de rituais, rotinas e “modos de fazer”, percebendo que existe um contexto totalmente distinto daquilo que idealizava. Tardif e Raymond (2000, p. 210) afirmam ainda que “[...] em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, na medida em que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho [...]”. Nesse sentido, o iniciante, particularmente, começa a descobrir que precisa primeiramente fazer um reconhecimento do contexto, para assim aprender a ensinar.

Inspirados em Tardif (2012) e Carmo (2013), compreendemos os “modos de fazer” como um “saber-fazer” personalizado, fundamentado nos saberes escolares construídos a partir da entrada do professor na carreira e no contato direto com o aluno em sala de aula. Ao se ver diante de dadas situações, os professores iniciantes sentem a necessidade de romper com algumas práticas pedagógicas culturalmente sedimentadas. Desse modo, é relevante compreender a que situações de ensino estão sendo submetidos para efetivar práticas docentes e como esses desdobramentos irão conformar e caracterizar seus “modos de fazer”, visto que o saber do professor é construído e moldado no e pelo trabalho e que o “saber-fazer” é um saber social, produzido na interação com o outro.

É importante destacar que, dos onze professores entrevistados, dez estão inseridos em “situação precária” (TARDIF, 2012) de atuação profissional, pois se encontram exercendo a profissão por meio de “designação” – cargo atribuído a uma pessoa para assumir responsabilidades e competências provisoriamente (MINAS GERAIS, 2016). Nesse sentido, alguns desses professores passam por contínuas mudanças, de escolas e de localidades, precisando sempre recomeçar em cada contexto, conhecer a realidade de cada escola e começar um novo processo de interação e relações interpessoais com os alunos, os seus pares e a gestão (TARDIF, 2012; CAVACO, 1995).

Nas narrativas que trazemos a seguir, destacamos a preocupação em buscar maneiras diferenciadas de trabalhar o conteúdo para atender a alunos com necessidades especiais no seu processo de aprendizagem. Evidenciamos que a forma como mobilizam os seus saberes se constrói na relação com os alunos:

[...] situação que enfrentei logo no início e que tive que me adaptar a ela, foi trabalhar com os alunos com necessidades especiais. [...] de certa forma, aprendi muito com isso, pois no início eu preparava e dava aula para a turma como um todo, não olhava a necessidade de cada aluno. Percebi então, que com esses alunos tenho que trabalhar de forma diferenciada.

As atividades deles devem ser diferenciadas, porque nem sempre eles conseguem acompanhar o rendimento dos outros (Professora Ângela).

Ah, eu tenho muitos alunos com “laudos”! Para atender esses alunos, tento elaborar atividades específicas para eles. Procuo atividades em que eles possam aprender, a partir de suas necessidades. Então, o que faço é ir à internet, pesquiso algumas coisas sobre as limitações que eles possam ter, conforme as necessidades especificadas nos laudos médicos, e a partir daí elaboro atividades que sejam mais adequadas para atendê-los (Professora Eva).

As narrativas das professoras Ângela e Eva evidenciam que seus “modos de fazer” em sala de aula ocorrem por meio da mobilização dos seus saberes enquanto docente. De acordo com Charlot (2000, p. 54), “[...] o conceito de mobilização implica a ideia de movimento”. No início da docência, as professoras Ângela e Eva se depararam com situações que não sabiam como lidar, no entanto, foi a partir das suas vivências em sala de aula, ao interagir com seus alunos, que perceberam que alguns alunos exigiam que elas se colocassem em movimento. Essa situação levou-as a refletirem sobre suas ações em sala de aula, sobre sua formação inicial (que não as prepararam para lidar com essas situações) e sobre a necessidade não só desses alunos como também dos demais alunos da turma. Nesse sentido, Gatti (2009) afirma que, diante de situações como essas apresentadas por Ângela e Eva, é preciso repensar os processos formativos de docentes, tendo em vista que o dilema da formação de professores tem sido desafiador para as políticas públicas e para as instituições em suas práticas formativas nas licenciaturas. A autora enfatiza ainda que a estrutura e o desenvolvimento curricular da formação inicial não têm revelado inovações e avanços que possibilitem ao graduando enfrentar com segurança o início de uma carreira docente.

Diante do desafio e de suas reflexões, as professoras Ângela e Eva não poderiam mais intencionar seus trabalhos da mesma maneira, era preciso levar em consideração não só as turmas, mas as peculiaridades de cada estudante e, assim, produzir “modos de fazer”

que viabilizassem o processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, como afirmam Gauthier e Martineau (2001, p. 53), “[...] essa turma se mexe, incomoda, aprende o conteúdo em ritmos diferentes e pode apresentar níveis de motivação diferentes”. Desse modo, mobilizaram-se, colocaram-se em movimento na readequação e transformação de seus saberes curriculares, disciplinares, profissionais e da experiência (TARDIF, 2012), no intuito de viabilizar o processo de ensino-aprendizagem dos conhecimentos biológicos. Houve, portanto, um aprendizado, uma mudança em suas práticas pedagógicas, readequando o “saber-fazer” por meio da reorganização da gestão do conteúdo, gestão da turma, do tempo e do espaço escolar, voltados para atendimento das especificidades individuais e do grupo e do ritmo de aprendizagens dos alunos.

Convém ressaltar que as professoras buscaram meios para ensinar de modo a garantir a disciplina na classe e atenção dos alunos, sem comprometer a rotina da sala de aula e a transmissão do conhecimento, envolvendo a maioria da turma na realização das atividades. Ao aprofundarmos a conversa, a professora Ângela declarou que, enquanto a maioria dos alunos da turma realizavam atividades, ela se dedicava a atender individualmente aos alunos que possuem outro ritmo de aprendizagem. Eva, ao buscar compreender as necessidades, limites e atividades que melhor se adequavam ao ritmo de seus alunos, também estava atenta de que as atividades didáticas para eles funcionariam se fossem destinadas singularmente às suas carências. Inferimos que os “modos de fazer” das professoras são produzidos pelas características reais da turma, tornando evidente que não podem praticar o ensino de forma mecânica, mas avaliar com sensatez, clareza e bom senso, ou seja, por meio de seu julgamento profissional que abarca o contexto. Nesse aspecto, consideramos que o saber profissional é dinâmico, pois por meio dele as docentes inquietaram-se e procuraram viabilizar práticas que pudessem garantir a compreensão do conteúdo e o desenvolvimento de habilidades, favorecendo a aprendizagem dos alunos.

As análises sobre as mudanças nas práticas, no planejamento e na organização das turmas pelas professoras Ângela e Eva dialogam com os estudos de Gauthier et al. (2013), quando afirmam que o professor avalia seu trabalho, sua aula, o desenvolvimento dos alunos para reorganizar, adaptar e replanejar as atividades didático-pedagógicas com o intuito de atingir a aprendizagem de todos os alunos, ou seja, gerir a matéria de acordo com o nível de desenvolvimento deles. Os autores consideram ainda que a gestão da matéria está diretamente ligada à gestão da classe, tendo em vista que esta depende do contexto, das tarefas propostas, da metodologia de trabalho adotada e do tempo e espaços disponíveis. Ressaltam também que “[...] as rotinas consistem na automatização de uma série de procedimentos, objetivando o controle e a coordenação de sequências de comportamentos aplicáveis a situações específicas” (GAUTHIER et al., 2013, p. 242). Este aspecto foi destacado por Ângela, ao considerar:

Eu tinha uma ideia e quando eu entrei na sala de aula foi completamente diferente do que eu imaginava. Com o passar do tempo, fui vendo que não era como eu pensava, [então], fui mudando minha maneira de trabalhar em sala de aula. Com a experiência diante da realidade, temos que modificar o pensamento e as nossas metodologias de trabalho por conta dessa realidade que encontramos. Hoje, já aprendi algumas coisas que a realidade da escola me ensinou, principalmente em relação ao domínio de turma, em saber lidar com o aluno. Mudei minha postura, porque percebi que era mais fácil eu mudar, me adaptar, do que querer mudar os alunos. Em cada turma temos que ter uma postura diferente [ênfase!] (Professora Ângela).

O cotidiano da escola requer do professor perspicácia em suas percepções e ajustamentos de suas práticas para que possa trabalhar com os objetos de ensino, pois a sala de aula é dinâmica e cheia de possibilidades. Um dos desafios para o docente em início de carreira é ultrapassar a ingenuidade de um planejamento para turmas idealizadas. Percebemos na fala de Ângela que ela percebeu essa fragilidade e se mobilizou para trabalhar com as situações reais das turmas e dos

discentes. Ela diagnosticou o nível de aprendizagem de seus alunos e buscou meios de adaptar o objeto de ensino às características e necessidades dos educandos por meio de um planejamento real que envolvesse atividades diferenciadas, materiais e recursos didáticos disponíveis, organizando sua dinâmica de trabalho para que pudesse garantir a gestão do conteúdo e da turma.

Dessa maneira, Gauthier et al. (2013) afirmam ainda que a gestão da matéria está intimamente ligada ao planejamento do professor de tal maneira que exerce um poder positivo no desenvolvimento das habilidades e dos conhecimentos dos alunos, quando organizado mediante as necessidades individuais dos estudantes e coletivas das turmas.

Por sua vez, no relato da professora Olga, percebemos que seus dois anos e meio na docência fizeram com que ela se preocupasse não só com seu planejamento, mas também se os alunos estão se desenvolvendo na aprendizagem. Desse modo, procura trabalhar com cautela, observando se o aluno está compreendendo a matéria, questionando-o sobre o conteúdo, até mesmo como meio de prender a atenção deles, e fazendo intervenções necessárias com exemplos, atividades e discussões para que possa ajudá-lo a assimilar o conteúdo. Ela relata:

Quando a turma é pequena, que é o caso do 6º e 7º anos que tenho hoje, são turmas de 13 e 15 alunos, gosto de colocá-los em círculo. [...] peço para eles fazerem a leitura do texto, cada um lê um pedaço desse texto, e sobre esse pedaço que o aluno leu, faço uma pergunta para ele me responder. Quando não dá conta de responder, pego aquele pedacinho que o aluno leu, explico o conteúdo desse pedacinho e faço a pergunta novamente. Se ele conseguir responder, ótimo! Caso não consiga responder, eu parto para outra atividade com ele. Não só com ele, mas com cada um que não conseguiu responder aquela pergunta. Quando a turma é muito grande não dá para sentar em círculo. Então, eu faço com eles uma leitura compartilhada, seleciono os alunos para a leitura aleatoriamente, não sigo ordem de fila, procuro sempre pegar aqueles que eu sei que têm uma dificuldade maior na leitura para fazerem a leitura.

As referências de construção do “saber-fazer” da professora Olga nos fazem entender, com base nos estudos de Gauthier et al. (2013), que ela procura trabalhar com discernimento. Ela não realiza suas aulas de forma mecânica, replicando ou seguindo um modelo de um determinado professor da sua trajetória escolar, da formação ou de um colega de trabalho. De certo modo, ela já consegue ter seu próprio julgamento profissional, está atenta ao comportamento dos alunos, instiga-os a dar respostas a seus questionamentos e, assim, vai percebendo as carências da turma e dos alunos individualmente para que possa intervir de modo que o aluno prossiga em seu aprendizado. Ao relatar sobre o seu “saber-fazer”, percebemos que ela está atenta ao espaço físico da sala, ao número de alunos por turma (diante desse fato, busca maneiras de trabalhar que possam garantir sua observação e o controle da classe) e trabalha de acordo com as características das turmas para assim ter um retorno do aluno sobre a aprendizagem e também sobre sua prática pedagógica.

É ao procurar identificar as necessidades individuais dos alunos e prever suas reações que o professor faz a diferença no processo ensino-aprendizagem, pois, nem tudo é determinado previamente por seu planejamento. Tal constatação nos faz considerar que a professora está atenta a todos os fatores existentes na sala de aula: espaço físico, número de alunos na classe, organização da sala de aula, nível de desenvolvimento da turma e metodologias de trabalho que possam contribuir para que o ensino aconteça. É oportuno enfatizar a preocupação com o comportamento dos alunos, pois se ela percebe que algum está disperso, direciona um questionamento a ele ou pede-o para continuar a leitura. Podemos verificar também que, ao perceber que o aluno não compreendeu o conteúdo, não conseguiu responder seu questionamento, ela busca outras táticas (CERTÉAU, 2014) para facilitar o entendimento.

Mediante análise dos relatos, constatamos que, “[...] no exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis” (TARDIF,

2012, p. 49). Convergentes às ideias de Tardif, consideramos que, ao lidar com tais situações, conhecendo características e cultura dos envolvidos, o professor iniciante produz os “modos de fazer” docente atrelados ao saber da experiência.

Considerações finais

Sistematizamos esta pesquisa em torno da temática da produção dos saberes docentes com o propósito de compreendermos como os professores produzem os saberes experienciais no início da carreira profissional. Nesse sentido, consideramos que a formação inicial nunca está completa o suficiente para garantir que o aprendizado da docência assegure o ensino em sua totalidade, pois há situações diversas e imprevistas que só podem ser vivenciadas no cotidiano escolar. Diante disso, defendemos que, com o tempo, o professor vai construindo o seu “saber-fazer” mediante o contexto em que está inserido e vinculado às necessidades formativas dos seus alunos. Ele passa a estabelecer rituais e rotinas em sala de aula e a utilizar “táticas” que possam garantir o ensino. Desse modo, mesmo reconhecendo a importância da formação inicial docente, os dados desta investigação demonstram que há um saber profissional produzido no exercício docente desenvolvido na escola.

Os resultados revelaram que, para dar conta de especificidades e diversidades no processo de ensino-aprendizagem, os professores lançam mão de um reservatório de conhecimentos construídos na formação inicial e, por meio de mecanismos de transformação, tornam compreensíveis para aos alunos os conhecimentos que ensinam. Portanto, cabe considerar que a profissão docente não é um trabalho voltado para objetos estáticos que podem ser moldados a qualquer tempo, trata-se de um trabalho a ser realizado com seres pensantes, donos de suas próprias vontades, que fazem com que o ambiente se torne dinâmico e imprevisível. Assim, para lidar com tal situação, é importante que o professor procure conhecer características e cultura dos envolvidos naquele espaço, mediante processo de observação e interação, produzindo “modos de fazer” atrelados ao saber da experiência.

Foi possível notar que, no início da trajetória docente, esse aprendizado é construído com maior intensidade, pois é o momento em que o iniciante está entusiasmado com as funções no novo ambiente de trabalho e está desejoso de colocar em prática seus conhecimentos acadêmicos. Portanto, é também nesse momento que percebe a necessidade de mobilizar saberes de ordem pessoal, escolar e profissional. Para isso, procuram conhecer o contexto real em que estão inseridos, considerando as finalidades educacionais da escola. Nas entrevistas com os sujeitos desta investigação, notamos ainda que, quando a escola mantém uma relação de acolhimento com os iniciantes, o saber da experiência se constrói sem tantos embaraços, pois os novos professores contam com apoio dos pares dispostos a ajudá-los nessa fase inicial.

Assim, consideramos que o saber da experiência é constituído de elementos oriundos da trajetória escolar, da vida pessoal e da formação docente. Estes elementos na fase inicial da carreira, atravessado por inquietações e descobertas, se por um lado, permitem que os saberes a serem ensinados sejam retraduzidos, mobilizados e transformados para atender às finalidades do ensino, por outro, permitem também a produção do saber da experiência no exercício docente desenvolvido na escola.

Referências

CARMO, E. M. *Saberes mobilizados por professores de biologia e a produção do conhecimento escolar*. 2013. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

CAVACO, M. H. *Ofício de professor: o tempo e as mudanças*. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1995.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GARCIA, C. M. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Portugal: Porto, 1999.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP*, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20(condi%C3%A7%C3%B5es%20e%20problemas%20atuais).pdf>. Acesso em: 30 nov. 2016.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

_____; MARTINEAU, S. Triângulo didático-pedagógico: o triângulo que pode ser visto como um quadrado. *Educação nas Ciências*, ano 1, n. 1, p. 45-77, jan./jun. 2001.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 2007.

MARIN, A. J.; GOMES, F. O. C. Da absoluta necessidade de manejar a classe para que o manejo do ensino aconteça. In: GIOVANNI, L. M.; MARIN, A. J. *Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Estado da Educação (SEE). *Resolução N° 3.118, de 17 de novembro de 2016*. Estabelece critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos à designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/3118-16-r%20-%20republica%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2016.

MINAYO, M. C. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2013.

MIZUKAMI, M. G. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de Lee Shulman. *Educação*, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? *Cad. Pesq.*, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/612.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2015.

SILVA, L. C.; MIRANDA, M. I. (Org.). *Estágio supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2008.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2016.

Capítulo 11

Tecnologias digitais: possíveis contribuições para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem

Ivonilde Pereira Mota Alkmim

Denise Aparecida Brito Barreto

Claudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares

Introdução

Tendo em vista que os avanços tecnológicos têm implicações em todas as áreas, inclusive na educacional, e que as pessoas estão imersas em uma sociedade informatizada, este capítulo tem como objetivo discutir a respeito das implicações do uso de tecnologias digitais para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Falar de tecnologias digitais é um tanto complexo, pois várias são as abordagens que se relacionam a essas tecnologias. Há autores como Dantas (2014), Cordeiro (2014) que as abordam como construtos a serviço do capitalismo capazes de gerar desigualdades inimagináveis.

Sabe-se que uma tecnologia a partir do momento, até mesmo do desejo de sua invenção, já apresenta uma finalidade específica, mas, no decorrer do seu uso, muitos outros vão sendo adicionados. Inclusive, algumas vezes, bem antagônicos à ideia original. Ressalta-se que, neste

capítulo, a ideia é pensar nas tecnologias digitais como interfaces interativas potencializadoras das práticas pedagógicas. Segundo Santaella (2013) e Lévy (1999), o desafio em relação a essas tecnologias, na área educacional, diz respeito aos seus usos e não propriamente a sua inserção. Esses autores pontuam, ainda, que não basta inseri-las, todavia é preciso que se tire proveito de suas características interativas, suas linguagens.

Santaella (2013) reitera que, com o avanço das tecnologias digitais, novas demandas relacionadas à própria linguagem exigem um repensar sobre como se dá o processo comunicativo bem como as práticas pedagógicas que visam o desenvolvimento do ensino- aprendizagem. Nesse sentido, este capítulo aborda uma discussão referente aos usos de *smartphones*, computadores e *tablets* para a produção de práticas pedagógicas que envolvam a plataforma de aprendizagem online *Kahoot*. Antes de abordar a questão das tecnologias digitais, suas características e linguagens, é importante esclarecer a respeito da concepção de Vygotsky acerca do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que este capítulo fundamenta-se nesta perspectiva.

O processo de ensino-aprendizagem: a Teoria Sociointeracionista de Vygotsky

A interação social, na perspectiva vygotskyana, é de suma importância para o desenvolvimento humano. Segundo Vygotsky (1994), a formação de uma pessoa dá-se em consonância com o meio social. Trata-se de um processo sócio- histórico em que, ao interagir com seus semelhantes, todo sujeito torna-se interativo, uma vez que constitui conhecimento e constitui-se simultaneamente. Para esse autor, a linguagem é fundamental para o desenvolvimento do ser humano, visto que é por meio dela que acontece a interação.

No entender de Vygotsky (1994), a aprendizagem proporciona o desenvolvimento das funções mentais. Nessa ótica, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem só pode ser compreendida mediante o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Vygotsky

(1994) destaca que esta compreende a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Por desenvolvimento real, esse autor denomina tudo aquilo que uma pessoa pode fazer sem a ajuda de outra. Ele reitera que o desenvolvimento potencial corresponde às habilidades que podem ser desenvolvidas desde que se possa contar com o auxílio de alguém mais experiente. De modo geral, os métodos tradicionais de ensino-aprendizagem tendem a valorizar mais o desenvolvimento real do aluno, aquilo que é capaz de fazer sozinho sem a intervenção de outra pessoa. As práticas são focadas no resultado final, não se leva em conta o processo, como se chegam às respostas.

Vygotsky (1994) frisa que o nível de desenvolvimento potencial é o que, na verdade, pode direcionar melhor a forma como as práticas pedagógicas devem ser conduzidas de maneira a propiciar que os alunos aprendam, progridam. Isso porque a zona de desenvolvimento proximal revela as funções que ainda não estão maduras, mas que se encontram em processo de maturação. Consoante à perspectiva vygotskyana, nota-se a importância das intervenções que acontecem na ZDP para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Por meio dessas ações, os alunos serão capazes de aprender algo que, sem nenhum auxílio, não teriam condições de desenvolver.

Tecnologias digitais e linguagem: avanços e possibilidades

Diante desse pensamento, não se pode reduzir o desempenho de um aluno àquilo que ele é capaz de executar sozinho; é necessário considerar suas habilidades potenciais, que podem ser desenvolvidas mediante a contribuição de outras pessoas ou de outros meios. Nesse contexto, as intervenções dos docentes ou de qualquer pessoa mais experiente são essenciais para o progresso da aprendizagem. Ao negar essas interações, deixa-se de atuar na zona de desenvolvimento proximal e perde-se a oportunidade de propiciar um ensino-aprendizagem eficaz. Verifica-se, assim, a importância de práticas pedagógicas interativas, o

quanto estas são essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem. Destaca-se que esse é um processo em movimento: ao proporcionar as interações, as condições necessárias para que o aluno realize uma determinada atividade, o professor faz com que ele avance, aprenda e medie seu próprio conhecimento. Ao aprender, são desenvolvidas novas zonas de desenvolvimento real, o que implica o surgimento de novas zonas de desenvolvimento proximal e, assim, sucessivamente.

Enfatiza-se que é por meio das intervenções que acontecem na ZDP que a aprendizagem se efetiva, propiciando o desenvolvimento das funções superiores. Nessa seara, as tecnologias digitais conectadas em rede são de suma importância para o desenvolvimento de práticas interativas, em razão de apresentar uma variedade de linguagem e de possibilitar o fácil acesso aos conhecimentos disponíveis no ciberespaço. Mediante o exposto e considerando que as pessoas estão imersas numa cultura digital, este capítulo parte do princípio de que, por apresentar uma diversidade de interfaces comunicativas, uma variedade de linguagens, as tecnologias digitais, quando utilizadas de forma interativa, aproveitando todas as suas potencialidades para a coprodução do conhecimento, podem propiciar o desenvolvimento de novas zonas de desenvolvimento potencial, o que implica o desenvolvimento significativo da aprendizagem. Ao referir o termo significativo, busca-se enfatizar uma aprendizagem que faça sentido para os educandos, que esteja direcionada não só para os conhecimentos científicos, mas para o próprio desenvolvimento da pessoa como um todo, que venha contribuir para o seu convívio social. Uma vez que, segundo Vygotsky (1994), o conhecimento parte das interações, das vivências com outras pessoas num determinado meio e levando em consideração o contexto atual, em que se utilizam tecnologias digitais diversas no dia a dia, busca-se compreender como essas tecnologias podem, também, ser utilizadas nas práticas pedagógicas de forma eficaz.

Tecnologias digitais

Gabriel (2013) ressalta que a sociedade está vivendo uma revolução tecnológica impactante, a “Revolução Digital”. Segundo ela, isso

leva a uma nova era, “Era Digital”. As transformações nas formas de comunicação são vertiginosas. Apesar da amplitude dessas mudanças, ela relembra, houve outras revoluções tão marcantes quanto essa: fogo, escrita, eletricidade etc. Assim, a autora destaca que

quando uma revolução tecnológica acontece, ela recria a realidade e transforma o impossível em possível. Antes do século XX, voar era impossível para o ser humano, bem como um indivíduo trabalhar numa cidade e morar em outra, porém essas são coisas comuns. Há dez anos apenas, era impossível assistir vídeos no celular, e hoje isso é usual. Assim, o que importa em uma revolução tecnológica não é a tecnologia em si, mas o que ela pode melhorar nossas vidas (GABRIEL, 2013, p. 19)

Portanto, não há como desconsiderar as contribuições das tecnologias digitais para o aprimoramento de práticas pedagógicas que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem. Ressalta-se, no entanto, assim como Soares (2005), que não se pretende desqualificar as práticas pedagógicas dos professores que não utilizam tais tecnologias como recursos pedagógicos, mas mostrar como o uso dessas interfaces pode potencializar e favorecer novas práticas. Antes de avançar essa discussão, é preciso destacar o conceito de tecnologias, compreender como as tecnologias digitais são consideradas, neste capítulo, e conhecer as suas implicações para a mudança na forma de compreender dos educandos.

Os termos tecnologia, tecnologia de informação e comunicação têm sido utilizados, na maioria das vezes, de forma inadequada. A tecnologia está diretamente relacionada ao desenvolvimento humano. O homem, desde os primórdios, já fazia uso dessa para garantir sua sobrevivência. O fogo é um exemplo de uma das tecnologias mais revolucionárias. A partir daí, o homem foi se descobrindo como um ser dotado de inteligência. Compreende-se por tecnologia a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações (KENSKI, 2007).

Para esta autora, as tecnologias são tão antigas quanto à espécie humana. A própria linguagem constitui-se uma tecnologia que foi criada e incorporada de forma tão incisiva que não mais é considerada como tal. Ela ressalta, ainda, que a linguagem é fruto da inteligência humana, produzida no sentido de possibilitar a comunicação entre os membros de uma determinada sociedade. “Estruturada pelo uso, por inúmeras gerações e transformada pelas múltiplas interações entre grupos diferentes, a linguagem deu origem aos diferentes idiomas existentes e que são característicos da identidade de um determinado povo, de uma cultura” (KENSKI, 2007, p. 23). Tecnologia é processo contínuo, afirma Bueno (1999), por meio do qual as pessoas buscam uma melhor qualidade de vida. O ser humano nas interações com o outro e com o meio transforma a natureza, produz instrumentos, ferramentas, tecnologias que facilitam a vida e sua sobrevivência.

Santaella (1997) define ferramenta como artefato, algo que foi construído com o propósito de possibilitar a realização de um determinado trabalho/tarefa. Nesse sentido, a autora entende ferramenta como uma extensão de habilidades humanas. Sua finalidade é ampliar a força, a capacidade humana. Vistam dessa forma, as máquinas são consideradas como ferramentas, uma vez que são projetadas como meio para a execução de alguma atividade. Santaella (2013), no entanto, ressalta que as máquinas apresentam um grau de autonomia funcional. Máquinas são

No sentido amplo: estrutura material ou imaterial, aplicando-se a qualquer construção ou organização cujas partes estão de tal modo conectadas e inter-relacionadas, que ao serem colocadas em movimento, o trabalho é realizado como uma unidade. É nesse sentido que se pode comparar o corpo ou o cérebro humanos a máquina. Numa acepção mais específica, está implicado o termo força que tem o poder de aumentar a rapidez e a energia de uma atividade qualquer (SANTAELLA, 1997, p. 33).

Com a invenção dos motores, o termo máquina passou a referir-se apenas a algo que fosse motorizado. Segundo a autora, na relação

homem-máquina, há três níveis diferentes: nível muscular- motor; nível sensorio; nível cerebral. As máquinas musculares, movidas por alguma energia não mecânica, executam trabalhos mecânicos: são usadas para aumentar ou substituir funções físico- musculares. A partir dessas, foram produzidos diversos objetos. As máquinas sensorias são extensões dos sentidos humanos: visão audição. A câmera fotográfica, a câmera de vídeo são exemplos disso. Devido a sua relação direta com os sentidos, passaram a ser chamadas de aparelhos. Uma vez que são construídas com base em estudos científicos, são dotadas de uma inteligência sensível. São consideradas, pela autora, como máquinas cognitivas, assim como os órgãos que são amplificados por elas. São consideradas máquinas capazes de elaborar registros: imagens, áudio, áudio- visual. Isso gerou transformações no meio, visto que se tornou uma fonte de produção de signos.

A autora inclui o computador no terceiro nível:

O computador não é apenas uma complicada rede de impulsos elétricos, ele é um dispositivo que processa símbolos. Com o computador digital, deu-se por inventado um meio para a imitação e simulação de processos mentais. O computador, no seu processo de evolução, foi gradativamente humanizando-se, perdendo suas feições de máquina, ganhando novas camadas técnicas para as interfaces fluidas e complementares com sentidos e o cérebro humano até ao ponto de podermos hoje falar num processo de co-evolução entre homem e os agenciamentos informáticos, capazes de criar um novo tipo de coletividade não mais estritamente humana, mas híbrida, pós-humana, cujas fronteiras estão em permanente redefinição (SANTAELLA, 1997, p. 39).

Neste nível, que a autora denomina por nível cerebral, a noção de computador como máquina deixa de existir, dando espaço aos programas, as interfaces e as redes. A autora ressalta que todas essas transformações relacionadas às amplificações do cérebro humano, por meio do computador, só foram possíveis devido ao aspecto digital, que conecta várias linguagens num único dispositivo.

A transmissão digital caracteriza-se pela conversão de sons, animações, textos e formas gráficas para formatos que são legíveis ao computador. O código analógico dessas mensagens é quebrado em tiras de zero e um que carregam a informação em forma codificada para dentro do computador. Cada vez mais, a comunicação é produzida e distribuída nessa forma digital, de modo que as mesmas tecnologias básicas são utilizadas para transmitir todas as formas de comunicação (SANTAELLA, 2013, p. 2-3).

Nesse sentido, as tecnologias digitais em rede passam a funcionar como processadores e amplificadores das habilidades do cérebro, os bancos de dados são considerados como a extensão da memória. Graças ao aspecto digital, todo signo é passível de manipulação. As tecnologias digitais, conectadas em redes, são consideradas pela autora não como simples tecnologias, mas como “parte de uma cadeia evolutiva de linguagens” (SANTAELLA, 2013, p. 24-25) como um complexo sistema semiótico. É nesse sentido, que este capítulo considera essas tecnologias não como meras ferramentas pedagógicas, mas como interfaces interativas que possibilitam a diversidade de práticas, uma vez que são caracterizadas pela interatividade, pela sua linguagem múltipla, heterogênea, constituída por uma diversidade de signos.

Interfaces interativas: possibilidades para novas práticas

Com a expansão das tecnologias digitais, modificam-se a cultura, os meios de comunicação entre as pessoas. Todas essas transformações implicam diretamente nas formas de processar as informações, o que exige uma reflexão a respeito da função das instituições escolares. Lévy (1999) aborda a questão de viver-se a cibercultura. O autor faz uma comparação entre os tempos atuais e a época em que as mensagens eram orais, antes do advento da imprensa. Ele ressalta, todavia, que essa nova cultura apresenta uma órbita completamente distinta: dá-se por meio de interconexões, mensagens, com as comunidades virtuais, que atribuem sentidos às informações numa constante renovação. Segundo Pierre

Lévy (1999, p. 17), cibercultura é: “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. O que o autor designa por ciberespaço, o que ele, também, nomeia como rede, corresponde: à infraestrutura material da comunicação digital; às informações dispostas nessa infraestrutura; às pessoas que estão envolvidas nesse processo comunicativo.

Lévy (1999) explicita, ainda, conceitos importantes para a compreensão do que representam a cibercultura e esse novo espaço informacional. É fundamental que se compreenda o que é: virtual, hipertexto, interatividade. Ao abordar a questão da virtualidade, ele apresenta-a sob três óticas. Virtual: técnico- relacionado à informática; corrente- utilizada como irrealidade; filosófico- não é uma oposição ao real, mas ao atual. E o autor conclui:

[...] virtualidade e atualidade são dois modos diferentes de apresentação da realidade. É virtual toda entidade “desterritorializada”, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados sem, contudo, estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular (LÉVY, 1999, p. 47).

Para o autor, a cibercultura vincula-se ao virtual de duas formas: direta, a digitalização da informação, por meio de códigos, aproxima-se da virtualização; indireta, nos centros das redes, a informação apresenta-se fisicamente, situada em algum suporte, todavia é virtual em cada ponto onde seja solicitada. No que diz respeito à hipertextualidade, Pierre Lévy considera os hiperdocumentos (CD-ROM, DVD) como hipertextos. Segundo ele, estes são constituídos por diversos nós e links que os conectam, como: elementos de informação, páginas, parágrafos, imagens, sequencia musicais; links, referências, notas, ponteiros, “botões” etc.

Lévy (1999) enfatiza que o hipertexto não é exclusividade das tecnologias, dos meios eletrônicos, todavia as tecnologias digitais

potencializam as características hipertextuais. De acordo com ele, há uma diferença considerável no que se refere aos hipertextos que antecedem à informática:

[...] a pesquisa nos sumários, o uso dos instrumentos de orientação, a passagem de um nó a outro são feitos, no computador, com grande rapidez, da ordem de alguns segundos. Por outro lado, a digitalização permite a associação na mesma mídia e a mixagem precisa de sons, imagens e textos. De acordo com essa primeira abordagem, o hipertexto digital seria definido como informação multimodal disposta em uma rede de navegação rápida e “intuitiva” (LÉVY, 1999, p. 56).

Dias e Moura (2006) corroboram essa ideia quando afirmam que o hipertexto não se restringe aos meios eletrônicos, mas apresenta-se como um evento comunicacional. Afirmam que o hipertexto propicia um processo comunicativo mais amplo, mais interativo. Não há uma linearidade, as mensagens são construídas na interação entre os sujeitos. Conforme as autoras, diversas linguagens e gêneros, tais como poesias, histórias em quadrinhos, quadros, entre outros, podem ser articulados para o desenvolvimento de um processo educativo hipertextual, sem necessariamente ter que usar recursos eletrônicos. As autoras, todavia, enfatizam que esses suportes potencializam a construção de ambientes hipertextuais.

É nesse sentido que Levy (1999), Dias e Moura (2006), Soares (2005), Bonilla (2002), Kenski (2007), Silva (2003), Jenkins (2009) defendem o uso de tecnologias não como meros recursos técnicos, mas como meios que propiciam o processo dialógico de interação e mediação de saberes. As interfaces interativas das tecnologias digitais proporcionam e potencializam uma diversidade de práticas interventivas que, se processadas adequadamente nas zonas de desenvolvimento proximal, vão, conforme Vygotsky (1994), propiciar novas zonas de desenvolvimento real. Ressalta, ainda, que não são as tecnologias, por si só, que vão favorecer a aprendizagem, mas a prática da pessoa que fará uso de tais plataformas. Quanto à interatividade, há certa tendência em considerá-la como sinônimo de interação. Levy (1999, p. 79) aborda

que “o termo ‘interatividade’ em geral ressalta a participação ativa do beneficiário de uma transação de informação”. Silva (2000, apud BONILLA, 2002) ressalta que o termo interatividade iniciou seu processo de expansão devido a críticas relacionadas às tecnologias de comunicação unidirecionais na década de 70. Segundo esses autores, esse vocábulo tem sido usado indiscriminadamente como interação. Bonilla (2002), contudo, acredita ser importante estabelecer as devidas diferenciações, haja vista que esses apresentam sentidos distintos.

A autora pontua que interação, termo mais antigo que interatividade, envolve diversas ciências, abrange as relações e influências existentes entre: seres, fatores; meios de comunicação, sejam estes unilaterais ou não. Em referência aos meios de comunicação, a interação é considerada como uma relação linear, um sistema fechado, uma vez que ao receptor não é dada a possibilidade de alterar as mensagens em tempo real, o que caracterizaria uma situação interativa. Assim, a diferença é que a interatividade permite uma troca constante, onde tanto emissor como receptor exerce um papel ativo, interativo. A mensagem é construída nesse entrelaçar de trocas entre os interlocutores. Silva (2003) corrobora essa ideia de Bonilla (2002).

A Web 2.0 é conhecida como a web interativa exatamente por apresentar interfaces que propiciam esse diálogo entre as pessoas. Ao falar a respeito das tecnologias digitais como interfaces que propiciam novas formas de aprendizagem, fala-se, ao mesmo tempo, de cultura. Consoante Silva (2003), a aprendizagem digital e online é exigência da cibercultura. O professor tem o desafio de desenvolver práticas que explorem as potencialidades dessas interfaces. Ele ressalta que a educação tanto presencial quanto à distância ainda não aproveitam adequadamente as potencialidades das tecnologias digitais interativas. E enfatiza, ainda, que essa defasagem não será solucionada com a simples inclusão dos computadores conectados à internet. Para o autor, é essencial e urgente “uma pedagogia baseada na participação, na comunicação que não separa emissão e recepção e na construção do conhecimento a partir da elaboração colaborativa” (SILVA, 2003, p. 262).

O autor refere-se à interatividade como uma modalidade comunicacional própria da cibercultura. Para ele, esse termo exprime uma comunicação entendida como cocriação da mensagem. Silva (2003) ressalta que há certa divergência e banalização quando se trata desse aspecto. O termo tem sido usado para qualificar qualquer coisa como algo interativo. Para alguns, é apenas um modismo; para outros, faz parte de uma ideologia publicitária, marketing; há, ainda, os que pensam que jamais se iludirão com a interatividade, uma vez que acreditam que essas conduzem a uma dominação das linguagens informáticas sobre o homem. Silva (2003) enfatiza que todas essas são críticas viáveis, todavia, ele ressalta que a sua ideia é tratar de interatividade como uma forma de comunicação que pode propiciar novos meios que contribuam para a eficácia do ensino-aprendizagem. Para o autor, a era digital, a cibercultura, implica um novo cenário comunicacional onde há uma nova lógica para a comunicação, o que implica uma modificação radical da comunicação unilateral, emissor-mensagem-receptor.

Os fundamentos da interatividade podem ser encontrados em sua complexidade na informática, no ciberespaço, enfim, no digital. São três basicamente:

- Participação-intervenção: participar não é apenas responder “sim” ou “não” ou escolher uma opção dada, significa modificar a mensagem.
- Bidirecionalidade-hibridação: a comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção, é co-criação, os dois pólos codificam e decodificam.
- Permutabilidade-potencialidade: a comunicação supõe múltiplas redes articulatórias de conexões e liberdade de trocas, associações e significações (SILVA, 2003, p. 269).

Como já preconizava Paulo Freire (1979), a educação fundamenta-se no mundo da comunicação, no processo dialógico entre as pessoas, na interação com o meio.

Santaella (2003) destaca que as tecnologias que interessam à área educacional são as tecnologias de linguagem, que, além de modificar as formas de comunicação, alteram os processos mentais. A autora aponta

as transformações ocorridas devido à existência dessas tecnologias: aparelho fonador garante a própria sobrevivência; o alfabeto grego disseminou a escrita no mundo ocidental; a invenção da prensa manual de Gutenberg propiciou a criação dos livros; as máquinas de impressão em grande escala possibilitou a produção de livros, o que influenciou o ensino-aprendizagem baseado no livro- texto; o advento do rádio e da TV desencadeou mudanças significativas no acesso ao conhecimento, propiciando maior acesso às informações por meio de uma linguagem mais rápida, o processo de ensino- aprendizagem passou a ser complementado via TV educativa; o computador revolucionou drasticamente a vida das pessoas. Nessa linha de pensamento, Santaella (2003) evidencia que, com as tecnologias digitais, o avanço foi maior ainda. Estas tecnologias originam uma mistura de linguagem (visual, verbal, sonora) que são apropriadas e reconfiguradas pelo ciberespaço. A autora destaca que a transmissão digital provocou mudanças inéditas em relação às linguagens humanas. Em função disso, transformou-se a forma de comunicar e conseqüentemente de aprender. Santaella (2013) acentua que não se pode construir conhecimento sem levar em consideração as linguagens que permeiam a sociedade atual.

Consoante Santaella (2013), com o avanço ocasionado pela linguagem multimodal, que permite num mesmo dispositivo a junção das matrizes de linguagens (sonora, visual, escrita) e o fácil acesso ao conhecimento em rede, ensinar e aprender pode tornar-se algo divertido para os envolvidos nesse processo. Nesse sentido, dialogando com Vygotsky (1995) e Santaella (2013), é importante que se compreenda e considere as linguagens advindas do meio digital, uma vez que os alunos interagem, comunicam e aprendem por meio dela. A autora enfatiza, ainda, que essa compreensão deve ser entendida como um norteador de novas práticas pedagógicas que visem “adequar os processos educativos às condições cognitivas e comportamentais dos jovens na contemporaneidade”. (SANTAELLA, 2013, p. 2). Vive-se, atualmente, em meio à convergência midiática, aos conteúdos transmidiáticos. A hipermídia e a transmídia tornaram-se as linguagens atuais.

Por convergência midiática, entende-se, segundo Santaella (2013) e Jenkins (2009), como a combinação das funções de várias mídias num único dispositivo, por exemplo, o *smartphone* não tem apenas a função de telefone, mas por meio dele pode-se: assistir a um vídeo, navegar na internet, assistir TV, produzir vídeos, imagens, enviar mensagens e muitas outras funções dependendo dos modelos disponíveis no mercado. A transmídia, termo cunhado por Jenkins (2009), refere-se às narrativas transmídias. Isso implica que uma mesma história ou um mesmo conteúdo podem ser disponibilizados em várias plataformas com formatos diferentes. Jenkins (2009) usa o filme “Matrix” para exemplificar: além da sua trilogia, o filme apresenta-se como *Animatrix*, animações feitas por diversos cineastas do mundo; há ainda os games baseados na história do filme; séries de quadrinhos; além de diversas informações contidas nos DVDs e no site oficial. São formas de contribuições distintas, cada plataforma acrescenta ao todo da história algo novo. Assim, um mesmo conteúdo/ história pode ser transformado/a em diferentes gêneros. Hipermídia, segundo a autora, é “a junção do hipertexto com a multimídia, ou seja, é justamente a linguagem com a qual lidamos quando navegamos pelas informações nas redes” (SANTAELLA, 2013, p. 1-2).

Desde o início do século XIX, segundo a autora, tem-se vivenciado cinco gerações tecnológicas de linguagens: tecnologia do reproduzível, tecnologias da difusão, tecnologias do disponível, tecnologias do acesso, tecnologias da conexão contínua. Vive-se a era da conectividade, em que a telefonia móvel tem evoluído de forma tão significativa que, além de representar uma convergência das mídias anteriores, permite uma conexão contínua e o registro da vida enquanto ela acontece. A autora destaca que as tecnologias de linguagem “produzem mudanças neurológicas e sensoriais que afetam significativamente nossas percepções e ações”. (SANTAELLA, 2013, p. 3) Destaca a importância de se buscar complementar a educação formal, a que acontece dentro de uma instituição escolar, com um novo tipo de aprendizagem, mediada pelos dispositivos móveis, que a autora designa por aprendizagem ubíqua. Caracterizada como uma aprendizagem que pode acontecer em

qualquer lugar e em qualquer hora, devido à conexão com as redes e a hipermobilidade, entendida pela autora como uma dupla mobilidade: física, permitida pela portabilidade das tecnologias como os *tablets*, *smartphones*, *notebooks* etc., que podem ser levados para qualquer lugar e o acesso aos conteúdos dispostos nas redes, podendo ser acessados de múltiplos pontos no espaço. A autora enfatiza que: “A aprendizagem é, sem dúvida, um processo complexo que envolve fatores sensório-motores, neurológicos, afetivos, emocionais, linguísticos, cognitivos, comportamentais, ambientais e interacionais” (SANTAELLA, 2013, p. 8).

Tecnologias digitais em rede: desafios da ubiquidade para o processo de ensino-aprendizagem

Segundo Santaella (2013), o maior desafio da educação é saber integrar à educação formal a aprendizagem ubíqua e planejar atividades pedagógicas que contemplem os quatro tipos de leitores. O primeiro deles é o leitor contemplativo, originado no Renascimento, representa o leitor da idade pré-industrial, da era do livro impresso, da imagem fixa. O segundo trata-se do leitor movente, leitor do mundo em movimento, da multiplicidade de linguagens, advindo da revolução industrial, expansão dos centros urbanos e da explosão dos jornais, fotografia, cinema e televisão. O terceiro é denominado como leitor imersivo, originário das tecnologias digitais, que implica habilidades de leitura que vão além da leitura linear, sequencial, típica dos livros impressos, diferente das habilidades dos receptores de imagens, dos telespectadores do cinema e da televisão. O leitor imersivo navega pelas telas por meio dos hipertextos, adentrando num universo de signos, construindo seu próprio percurso de leituras. Primeiro, faz um *scanning*¹, procurando uma determinada informação, logo em seguida, direciona a leitura utilizando-se de pistas até encontrar o que busca. Após encontrar, navega em profundidade pelos links que levam a informações mais específicas. Santaella (2013) destaca que os três tipos coexistem complementando-se.

¹ *Scanning* é uma estratégia de leitura muito utilizada em Língua Inglesa. Busca extrair apenas as informações específicas do texto, sem necessariamente lê-lo todo. Disponível em: <<https://ingleshejovem.wordpress.com/tag/tecnicas-de-leitura/>>. Acesso: 12 jan. 2017.

A expansão e a evolução das tecnologias digitais móveis conectadas em rede ocasionou uma dupla mobilidade, informacional e física. Todo esse avanço permitiu o acesso a qualquer momento e de qualquer lugar, o que deu origem a um novo tipo de leitor, que a autora batizou como: leitor ubíquo. Este lê, transita entre signos no ciberespaço, ao mesmo tempo, está presente corporalmente num determinado espaço físico. Segundo (SANTAELLA, 2013, p. 31), “O que o caracteriza é uma prontidão cognitiva ímpar para orientar-se entre nós e nexos multimídia, sem perder o controle da sua presença e do seu entorno no espaço físico em que está situado”.

A autora destaca que a cultura do livro contribuiu para o desenvolvimento do pensamento lógico, analítico e sequencial; enquanto que os conteúdos audiovisuais levaram ao pensamento associativo, intuitivo e sintético. Destaca que o leitor ubíquo apresenta um novo perfil cognitivo que envolve características advindas dos leitores, movente e imersivo. Assim,

Não há dúvida de que a mente é distribuída, capaz de processar, paralela e conjuntamente, informações de ordens diversas, dando a elas igual magnitude, tanto as informações que provêm da situação ao seu redor, quanto àquelas miniaturizadas que estão ao alcance dos dedos e que são rastreadas com acuidade visual veloz e quase infalível, como se os olhos adivinhassem antes de ver. As ações reflexas do sistema nervoso central, por sua vez, ligam eletricamente o corpo ao ambiente tanto físico quanto ciber em igualdade de condições. Com isso, dissolvem-se quaisquer fronteiras entre o físico e o virtual. O controle motor reage, em frações de segundos e sem solavancos ou descontinuidades, aos estímulos que vêm do mundo ao redor e do mundo informacional. A atenção é irremediavelmente uma atenção parcial contínua (SANTAELLA, 2013, p. 31-32).

Diante do exposto, as tecnologias digitais conectadas em rede, por propiciar esse avanço em termos de linguagem e condizer com o contexto vivido atualmente, são consideradas, neste capítulo, como interfaces que podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

Nessa ceara, entende-se que o uso de *smartphones*, computadores e tablets podem contribuir para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem por meio de, *kaboots*, jogos, na plataforma *Kaboot*, tendo em vista que se refere a um recurso online que permite aos professores, independente da área, a elaboração de atividades lúdicas, jogos, *quíz* para a diversidade de práticas. Por meio dessa plataforma, podem-se produzir diversas atividades que permitem anexar vídeos, imagens, diagramas. É possível, ainda, iniciar discussões, debates. Ressalta-se que para utilizá-la não é preciso pagar nenhuma taxa, mas é necessário que se faça um cadastro. É uma forma divertida de aprender, que busca envolver os alunos nas atividades. Os professores podem elaborar seus próprios *kaboots* ou adaptar os existentes na plataforma. Feito isso, basta distribuir o código de acesso aos alunos e iniciar as atividades, dependendo apenas de uma boa conexão. As atividades produzidas podem ser compartilhadas, disponibilizadas na net para o uso de outras pessoas. Há diversos *Kaboots, games*, disponíveis online, o que propicia que comunidades virtuais de aprendizagem sejam formadas.

Considerações finais

Levando em consideração toda essa discussão relacionada às tecnologias digitais, conforme Vygotsky (1994) e Santaella (2013), constata-se que, para o aluno aprender, é preciso que se sinta envolvido na atividade. Visto dessa maneira, observa-se que o *Kaboot*, por se tratar de um jogo e envolver esta diversidade de linguagens (visual, sonora, verbal), atende à demanda do leitor ubíquo, que, segundo Santaella (2013), combina as várias linguagens, navega no ciberespaço por meio dos hipertextos. A utilização dessa plataforma corresponde, ainda, à educação ubíqua, que a autora destaca como de suma importância para o desenvolvimento de práticas mais condizentes com as exigências decorrentes dos avanços das tecnologias digitais em rede. Uma educação que não substitua a educação formal, mas que busque complementá-la.

Além dessas características, o professor pode acompanhar o desenvolvimento individual do aluno e ter uma noção do que ele precisa para progredir em seus estudos. Na plataforma *Kaboot*, o professor tem uma visão das questões que os alunos acertaram ou erraram. Os alunos recebem *feedback* de tudo que fez. Mediante essas informações, tanto os alunos quanto os professores têm uma visão de quais habilidades foram desenvolvidas e quais precisam de mais esclarecimentos. Assim, conforme Vygotsky (1994), tem-se a oportunidade de planejar as intervenções de acordo com o desenvolvimento de cada aluno.

Referências

- BONILLA, Maria Helena Silveira. *Escola aprendente: desafios e possibilidades postos no contexto da sociedade do conhecimento*. 2002. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.
- BUENO, Natalia de Lima. *O desafio da formação do educador para o ensino fundamental no contexto da educação tecnológica*. 1999. 239 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Curitiba, 1999.
- CORDEIRO, Leonardo Zenha. O uso das tecnologias de informação e comunicação: reflexões a partir da práxis. In: TAVARES, Rosilene Horta; GOMES, Suzana dos (Org.). *Sociedade, educação e redes: desafios à formação crítica*. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.
- DANTAS, Marcos. Internet e geração de valor no capitalismo espetacular. In: TAVARES, Rosilene Horta; GOMES, Suzana dos (Org.). *Sociedade, educação e redes: desafios à formação crítica*. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.
- DIAS, Ângela Álvares Correia; MOURA, Karina Silva. O fio do dialogismo na (re)construção do conhecimento em rede: uma concepção bakhtiniana dos processos de comunicação na prática pedagógica. In: SANTOS, Edméa; ALVES, Lynn (Org.). *Práticas pedagógicas e tecnologias digitais*. E-papers. Rio de Janeiro, 2006. p. 77-90.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina de. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. Colaboração: Maria Helena de Andrade Magalhães, Stella Maris Borges. 9. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GABRIEL, Martha. *Educ@r: a (r)evolução digital na educação*. E-book. São Paulo: Saraiva, 2013.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. Tradução de Susana Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2007.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999. (Coleção TRANS).

SANTAELLA, Lúcia. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. E-book. São Paulo: Paulus, 2013.

_____. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-moderno. *Famecos*, Porto Alegre, p. 23-32, dez. 2003.

SANTAELLA, Lúcia. O homem e as máquinas. In: DOMINGUES, Diana (Org.). *A arte no século XXI: a humanização das tecnologias*. São Paulo: Ed. UNESP, 1997. p. 33-44.

SILVA, Marco. Educação na cibercultura: o desafio comunicacional do professor presencial e online. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, v. 12, n. 20, p. 261-271, jul./dez. 2003.

SOARES, Claudia Vivien Carvalho de Oliveira. *As intervenções pedagógicas do professor em ambientes informatizados: uma realidade a ser construída*. 2005. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.