Antonio de Assis Cruz Nunes
Clara Pereira Coutinho
Clara Virgínia Vieira Carvalho Oliveira Marques
Johanna Camacho Gonzalez
Maria da Gloria Rocha Ferreira
Marize Barros Rocha Aranha
Maria José Albuquerque Santos
Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes
Organizadores

CONHECIMENTOS, SABERES E EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

VOLUME 2 | Educação e Inclusão: diálogos pedagógicos.

CONHECIMENTOS, SABERES E EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Volume 2: Práticas Curriculares na Educação Básica

PPGEEB

EDUFMA

Organizadores:

Antonio de Assis Cruz Nunes
Clara Maria Gil Ferreira Fernandes Pereira Coutinho
Clara Virgínia Vieira Carvalho Oliveira Marques
Johanna Camacho Gonzalez
Maria da Gloria Rocha Ferreira
Marize Barros Rocha Aranha
Maria José Albuquerque Santos
Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes
Organizadores

CONHECIMENTOS, SABERES E EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Volume 2: Práticas Curriculares na Educação Básica

Adriana Treichel Cesar
Alexsandro Costa de Sousa
Ana Déborah Pereira de Barros
Antonio de Assis Cruz Nunes
Benedita dos Santos Azevedo Frazão
Caroliny SantosLima
Cassiano Rezende Pagliarini
Clara Virgínia Vieira Carvalho Oliveira Marques
Claudia Martins de Sá
Claudileude de Jesus Silva
Diego Ted Rodrigues Bogéa
Francisca das Chagas dos Passos Silva
Francisco Rokes Sousa Leite
Heline Maria Furtado Silva
Isabel Maria Sabino de Farias
Jaime José Zitkoski
João Fortunato Soares de Quadros Júnior
Joelma Reis Correia
Joemilia Maria Pinheiro Almeida
Johanna Camacho Gonzalez

José de Ribamar Mendes Bezerra
Kátia Cilene Amorim Gomes
Lúcio Jorge Hammes
Margareth Santos Fonsêca
Maria Consuelo Alves Lima
Maria da Glória Rocha Ferreira
Maria José Albuquerque Santos
Maria José P. M. de Almeida
Marize Barros Rocha Aranha
Noyra Melônio da Fonseca
Oswaldo Lorenzo Quiles
Raimundo Luna Neres
Rita de Cássia Oliveira
Samuel Luis Velázquez Castellanos
Silvina Pimentel Silva
Tânia Maria de Sousa França
Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes
Viviane Moura da Rocha

PPGEEB

EDUFMA

São Luís,
2017

Copyright © 2017 by EDUFMA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Profa. Dra. Nair Portela Silva Coutinho
Reitora

Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva
Vice-Reitor

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
Prof. Dr. Sanatiel de Jesus Pereira
Diretor

CONSELHO EDITORIAL
Prof. Dr. Jardel Oliveira Santos
Profa. Dra. Michele Goulart Massuchin
Prof. Dr. Jadir Machado Lessa
Profa. Dra. Francisca das Chagas Silva Lima
Bibliotecária Tatiana Cotrim Serra Freire
Profa. Dra. Maria Mary Ferreira
Profa. Dra. Raquel Gomes Noronha
Prof. Dr. Ítalo Domingos Santirocchi
Prof. Me. Cristiano Leonardo de Alan Kardec Capovilla Luz

Revisão
Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes

Projeto Gráfico
Justhon Monteiro Silva

Impressão
UFMA

Conhecimentos, saberes e experiências na Educação básica, vol. 2: Práticas curriculares na Educação básica / Organizadores: Antonio de Assis Cruz Nunes... [et. al]. – São Luís: EDUFMA, 2017.
2 v. 304 p.: il.

Vários autores

ISBN: 978-85-7862-678-5

E-ebook

1. Educação básica 2. Educação básica – Práticas curriculares I. Nunes, Antonio de Assis Cruz II. Coutinho, Clara Maria Gil Ferreira Fernandes Pereira Camacho III. Marques, Clara Virgínia Vieira Carvalho Oliveira IV. Gonzalez, Johanna Camacho V. Ferreira, Maria da Glória Rocha VI. Aranha, Marize Barros Rocha VII. Santos, Maria José Albuquerque VIII. Fernandes, Vanja Maria Dominices Coutinho VI. Título.

CDD: 370.11
CDU: 37.01

As Autoras e os Autores

Organizadores

Antonio de Assis Cruz Nunes. Doutor em Educação pela Unesp/Marília-SP. Especialista em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (RJ).Especialista em Avaliação à Distância pela Universidade de Brasília. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Atualmente é Professor Adjunto I da Universidade Federal do Maranhão, na qual leciona Metodologia da Pesquisa Educacional e Pesquisa Educacional. É graduado em Pedagogia pela UFMA. É membro da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). É sócio da Associação de Pesquisadores em Educação. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa Investigações Pedagógicas Afrobrasileiras (GIPEAB) do PPGEEB/UFMA. Co-fundador do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola. Desenvolve estudos na área de relações étnicas e raciais e metodologia de pesquisa educacional. É Consutor Ad hoc da FAPEMA. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da UFMA Possui várias publicações em anais de congressos sobre estudos étnico-raciais, especialmente cotas para negros.

Clara Maria Gil Ferreira Fernandes Pereira Coutinho. Doutora e Mestre em educação pela Universidade do Minho/Portugal. Professora Auxiliar do Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa Instituto de Educação Universidade do Minho/ Portugal. É docente do Programa de Mestrado e Doutorado de Ciências da Educação da Universidade do Minho/Portugal.

Clara Virgínia Vieira Carvalho Oliveira Marques. Clara Virgínia Vieira Carvalho Oliveira Marques concluiu o doutorado em Química pela Universidade Federal de São Carlos- SP.. Realizou estágio de doutorado na Universidade Autônoma de Barcelona-Espanha (2008). É professora adjunta I da Universidade Federal do Maranhão - Campus de Codó.

É Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências Naturais - GPECN - e pesquisadora na linha de Educação, Ensino de Ciências e Ensino de Química, com ênfase na Formação de Professores de Ciências - Química e Ensino-Aprendizagem. É professora do quadro permanente do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPECEM) e do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino na Educação Básica (PPGEEB).

Johanna Camacho Gonzalez. Professora do Departamento de Física de Estudos Educacionais (DEP) da Universidade do Chile. É Coordenadora Acadêmica de Educação Matemática. Seus interesses de pesquisa estão na área de Ensino de Ciências Experimentais. Desenvolve projetos relacionados à formação de professores no ensino de Ciências na área de gênero na educação científica. Em seu trabalho, ela faz com que diferentes propostas didáticas para o ensino e aprendizagem da química especialmente a partir da história e natureza da ciência. Também combina trabalho em sala de aula teórica, com pesquisa baseada no ensino de ciências na educação chilena Médio e experiência na Formação Inicial de Professores e da Ciência.

Maria da Gloria Rocha Ferreira. Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em em Planejamento Educacional - San Diego State University - USA. Graduada em Geografia Universidade Federal do Maranhão. Professora aposentada pelo Departamento de Geociências (UFMA). Coordenou o Núcleo de Ensino,Pesquisa e Extensão em Geografia - NDPEG (1995-2000). Foi Chefe de Departamento de Geociências. Coordenou o Núcleo de Estudos e pesquisa em Questões Agrárias - NEPA/DEGEO-UFMA. Atualmente é Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/UFMA). É Líder do Grupo de Pesquisa em Ensino de Geografia na Educação Básica - GRUPEGEB, do PPGEEB/UFMA. Tem experiência na área de Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: agricultura moderna, ensino de geografia e meio ambiente.

Marize Barros Rocha Aranha. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (1985), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2006) e Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP - SP (2010). É professora adjunto

IV da Universidade Federal do Maranhão. Professora do Programa de Pós Graduação em Letras (Mestrado Acadêmico) e do Programa de Pós Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (Mestrado Profissional) . Participa do PROCAD/MELP - UFMA/USP. Coordena o Grupo de Pesquisa em Ensino de Línguas e Discurso (GruPELD), do PPGEEB/UFMA. Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: Análise do Discurso de linha francesa; Texto e Gêneros do Discurso; Polifonia; Retórica Clássica, Nova Retórica, Argumentação; Pragmática; teoria dos atos de fala, as máximas conversacionais; Linguística Cognitiva, teoria dos espaços mentais, esquemas imagéticos, teoria da integração conceptual, metáfora e metonímia e sua funcionalidade; Formação Profissional, Ensino de Língua Inglesa utilizando a abordagem Instrumental (ESP) e Ensino de Língua Portuguesa no Estágio Curricular obrigatório do Curso de Letras.

Maria José Albuquerque Santos. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (1996), mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1998) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2011). É docente do Departamento de Educação I da Universidade Federal do Maranhão. Professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) Universidade Federal do Maranhão. Coordena o Grupo de Pesquisa em Currículo da Educação Básica (GPCEB), do PPGEEB/UFMA. Atua principalmente em Currículo, Didática, Estágio Supervisionado e Educação Infantil.

Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes. Possui Doutorado (2011) e Mestrado em Educação (2001) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP - Campus de Marília-SP e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (1996). Atualmente é Professora Adjunta I da Universidade Federal do Maranhão. Professora e Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) Universidade Federal do Maranhão. É Líder do Grupo de Pesquisa em Ensino da leitura e da escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (GruPELPAI), do PPGEEB/UFMA. Tem experiência na área de Educação, com docência, direção e coordenação pedagógica na educação básica, além de docência, coordenação de curso e de programa de formação de professores para a educação básica no ensino superior, atuando nas Licenciaturas e no curso de Pedagogia,

nas seguintes áreas: formação de professor, currículo, alfabetização, metodologia do ensino da matemática, de ciências e de língua portuguesa, pesquisa educacional, estágios e educação de jovens e adultos. Pesquisas na área de formação de professores alfabetizadores e ensino da língua materna.

Demais autoras e autores

Adriana Treichel Cesar. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade da Região da Campanha (2006). Especialização em Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional pela Ulbra (2008) e Supervisão e Orientação Educacional pela Universidade Cidade de São Paulo (2012). Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Pampa (2016). Atualmente exerce a função de Especialista em Supervisão Escolar na Secretaria Municipal de Educação no Setor de Gestão Escolar e Assessora Técnica no Conselho Municipal de Educação de Bagé.

Alexsandro Costa de Sousa. Discente do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) Universidade Federal do Maranhão. Possui licenciatura plena em Ciências da Religião pelo Instituto de Teologia e Filosofia Brasileiro e licenciatura plena em Geografia pela Universidade Estadual do Maranhão . Especialista em Educação do campo, aluno do curso de Mestrado em Ciências da Educação na cidade de San Lorenzo-PY. É membro do Grupo de Pesquisa em Ensino de Geografia na Educação Básica - GRUPEGEB do PPGEEB/UFMA. Professor do Ensino Fundamental e Médio da redes públicas, ministrando Geografia e Filosofia.

Ana Déborah Pereira de Barros. Discente do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) Universidade Federal do Maranhão. Professora da rede estadual de ensino do Maranhão. É membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Arte, Educação e Cultura (GEPEC). Possui Licenciatura em Educação Artística pela Universidade Federal do Maranhão (2009) e é aluna do curso de Licenciatura em Música da UFMA. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Arte-Educação (especialidades Educação Musical e Fotografia).

Benedita dos Santos Azevedo Frazão. Discente do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) Universidade

Federal do Maranhão. Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Santa Fé (2009) e graduação em História pela Faculdade Santa Fé (2015). Atualmente é professora do Colégio Santa Fé e Diretora e psicopedagoga do Centro de Atendimento Pedagógico. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, ensino fundamental, lúdico e Ensino de História.

Caroliny Santos Lima. Discente do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) Universidade Federal do Maranhão Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (2011). Atualmente atua como professora dos Anos Iniciais (Secretária Municipal do Maranhão (SEMED). Tem experiência na área de Educação, Formadora em estudos pedagógicos, atuando principalmente nos seguintes temas: Filosofia para Crianças, Relações Étnico Raciais, Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos iniciais). É membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Investigações Pedagógicas Afrobrasileiros (GIPEAB) do Departamento de Educação I (UFMA). É membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino de Filosofia na Educação Básica (GRUPEFEB)

Cassiano Rezende Pagliarini. Bacharel em Física pela Universidade Estadual de Campinas (2004) e mestre em Física pela USP (2007), atuou como professor no ensino fundamental e médio (matemática e física) em escolas públicas e particulares (2007 à 2011), bem como no ensino superior (2013 em diante). É também licenciado em Física pela UNICAMP (2011) e doutor em Ensino de Ciências pela mesma instituição (2016). Atualmente, realiza estágio Pós-Doc no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência - UNESP (campus Bauru), atuando na área de pesquisa em ensino de física.

Claudia Martins de Sá. Discente do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) Universidade Federal do Maranhão. Possui graduação em Letras - Português e Inglês pela Universidade Federal do Maranhão (2001). Especialista em Língua Portuguesa, pela Universidade Salgado de Oliveira (2004), e MBA em Gestão Escolar, pela Univima/Ibmec/RJ. É membro do Grupo de Pesquisa em Ensino de Línguas e Discurso (GruPELD), do PPGEEB/UFMA. Atua na área da educação, lecionando nas escolas da rede pública municipal e estadual de São Luís.

Claudileude de Jesus Silva. Discente do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) Universidade Federal do Maranhão. Especialização em Gestão, Supervisão e Orientação Educacional (CAPEM). Graduada em Pedagogia (UVA). Atua como Professora da Educação infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. É Coordenadora Pedagógica da Educação infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Coordena o Projeto Rede Leitora "Ler pra Valer" das Bibliotecas Comunitárias de São Luís. É membro do Grupo de Pesquisa GLEPDIAL (Ensino da Leitura e Escrita como Processo Dialógico) do PPGEEB/UFMA.

Diego Ted Rodrigues Bogéa. Discente do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) Universidade Federal do Maranhão. Possui graduação em Arte Licenciatura pela UFMA (2008) e Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Latino Americana de Educação - FLATED (2014). Especialista em Língua Brasileira de Sinais e em Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais pelo Grupo Educacional Santa Fé (2014). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Arte, Educação e Cultura (GEPEC). Tem experiência na área de Arte-Educação e Música com ênfase ao ensino de música na Educação Básica para : Arte-Educação, Educação Musical e Ensino Coletivo de Instrumento Musical. Atualmente, é professor do Instituto Federal do Maranhão (IFMA).

Francisca das Chagas dos Passos Silva. Discente do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) Universidade Federal do Maranhão. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (1998). Atualmente é professora da redes Municipal e Estadual do Município de São Luis. É membro do Grupo de Pesquisa em Ensino da leitura e da escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (GruPELPAI), do PPGEEB/UFMA Atua também como Supervisora Escolar da Rede Estadual de Ensino de São Luís.

Francisco Rokes Sousa Leite. Discente do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) Universidade Federal do Maranhão. Possui Especialização em Educação Especial Inclusiva pela Faculdade Integrada de Jacarepaguá (FIJ); Graduação em Pedagogia-Habilitação em Magistério pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). É a Graduado em Filosofia Licenciatura pela UEMA. É membro

do Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino de Filosofia na Educação Básica (GRUPEFEB), do PPGEEB/UFMA. É professor e pesquisador do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), Campus Santa Inês. Tem experiência na área da educação, com ênfase no ensino de filosofia, educação inclusiva e disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciaturas.

Heline Maria Furtado Silva. Discente do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) Universidade Federal do Maranhão. Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário do Maranhão (2003). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Estágio, Didática e Metodologias de Ensino e Psicologia da Educação. É membro do Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências Naturais - GPECN do PPCEM/PPGEEB. Atua como Professora da Educação Básica na SEMED - Secretaria Municipal de Educação em São Luis/MA.

Isabel Maria Sabino de Farias. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com estágio pós-doutoral pela UNB. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da UECE. Coordenou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID na UECE (2010 a 02/2014). Vice-presidente Nordeste da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd (2015-2017). Líder do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS), onde desenvolve estudos sobre desenvolvimento profissional docente, inovação e docência universitária. Atualmente investiga como docentes da Educação Básica que participam do PIBID se desenvolvem, iniciativa em rede (UECE, UFOP-MG e UNIFESP-SP) apoiada pelo Edital CAPES 2012 - OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO.

Jaime José Zitkoski. Possui Graduação em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Imaculada Conceição (1988). É Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1992) e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1999). É professor Associado 1 efetivo na UFRGS, atuando junto ao Departamento de Estudos Básicos na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul nos cursos de Licenciaturas na área de Filosofia da Educação e no Pós Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado)

com ênfase em Educação Popular e estudos sobre Universidade, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Popular, Paulo Freire e os desafios da Universidade na perspectiva da Emancipação Social na América Latina.

João Fortunato Soares de Quadros Júnior. Professor Adjunto A da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Possui Doutorado Internacional em Educación Musical pela Universidad de Granada (España) (2013) e Mestrado em Educação Musical pela Universidad de Granada (2013) e pela Universidade Federal da Bahia (2007). É graduado em Artes - ênfase em música pela Universidade Estadual de Montes Claros (2006).É Professor e do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/UFMA).Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Música, atuando principalmente nos seguintes temas: educação musical, ensino de violão, formação de professores e pesquisas relacionadas à preferência musical. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Arte, Educação e Cultura (GEPEC).

Joelma Reis Correia. Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. Graduada em Pedagogia pela UFMA.Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão. Professora do Programa de Pós Graduação Gestão do Ensino da Educação Básica - PPGEEB. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa "O Ensino da Leitura e Escrita como Processos Dialógicos - GLEPDIAL". Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização, leitura e escrita nos anos iniciais, Educação Infantil. Tem experiência nas seguintes disciplinas: Fundamentos e Metodologia da Alfabetização, Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, Estágio em Docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Pesquisa Educacional.

Joemilia Maria Pinheiro Almeida. Discente do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) Universidade Federal do Maranhão. Especialista em Docência e Gestão da Educação pela Faculdade Einstein- FACEI (2015).Especialização em Docência do Ensino Superior pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano - IESF (2013). Aperfeiçoamento em Matemática- Pró-Ciências promovido pela CAPES/FAPEMA/UFMA/SEEDUC-MA (1997). Licenciada em Matemática pela Uni-

versidade Federal do Maranhão - UFMA (1997). Atualmente é Professora da Universidade do CEUMA - UNICEUMA. Faz parte do Grupo de Pesquisa, Educação Matemática, Ciências e Produção de Saberes do PPGEEB/UFMA.

José de Ribamar Mendes Bezerra. Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (2001), Mestrado em Letras pela Universidade Federal de Alagoas (1995), Especialização em Irrigação e Drenagem pela Universidade Estadual do Maranhão/Governo da Espanha(1989), Graduação em Direito pela Universidade Federal do Maranhão (1992), Graduação em Engenharia Civil pela Universidade Estadual do Maranhão (1979). Atualmente é Professor Associado II da Universidade Federal do Maranhão, atuando como Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PgLetras), da UFMA, Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da UFMA e Professor do Curso de Graduação em Letras-Licenciatura, da UFMA. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Atlas Lingüístico, trabalhando, principalmente, com os seguintes temas: linguística, neurolinguística, língua portuguesa, língua falada e pesquisa. É membro do Grupo de Pesquisa em Ensino de Línguas e Discurso (GruPELD), do PPGEEB/UFMA.

Kátia Cilene Amorim Gomes. Discente do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) Universidade Federal do Maranhão. Graduada em Supervisão, Gestão e Planejamento pelo Instituto Superior Franciscano (2009) e em Gestão Educacional pela Faculdade Einstein (2014). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão, nas habilitações Supervisão Escolar da Educação Básica e Magistério das Disciplinas Pedagógicas (1996). É membro da Anped. Atua na Educação Básica na função de Especialista em Educação da Secretaria Municipal de Educação, desenvolvendo atividades de Formadora de Coordenadores Pedagógicos, no Núcleo de Formação Continuada. É professora na mesma Secretaria exercendo a função. Integra o Grupo de Pesquisa Ensino da Leitura e da Escrita como Processos Dialógicos - GLEPDIAL e o Grupo de Estudo e Pesquisa Investigações Pedagógicas Afro-Brasileiras - GIPEAB, ambos do PPGEEB/UFMA.

Lúcio Jorge Hammes. Professor Associado da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), campus Jaguarão. Integra o Corpo Docente Perma-

nente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unipampa. Leciona as disciplinas na área da Filosofia e Pesquisa em Educação. Líder do grupo de pesquisa Cultura escolar, práticas pedagógicas e formação de professores vinculado ao CNPq. Coordena a pesquisa "Interdisciplinaridade e a gestão da educação: repercussões do Mestrado Profissional em Educação da Unipampa". Possui graduação em Filosofia e Teologia, mestrado em Teologia sistemática e o doutorado em Educação pela Unisinos (2005). Desenvolve projetos e pesquisas sobre interdisciplinaridade e gestão da educação, juventude e direitos humanos, capital social e desenvolvimento sustentável.

Margareth Santos Fonsêca. Discente do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) Universidade Federal do Maranhão. Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão (1995). Especialização em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado Filho. Especialização em Supervisão Escolar pela FACIMP. Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo IESF. Cursando. Atua no Programa de Formação de Professores PROFEBPAR e na Secretaria Municipal de Educação no Projeto ABC NEFRO no atendimento educacional a estudantes com Doença Renal Crônica. É membro do Grupo de Pesquisa em Currículo da Educação Básica (GPCEB), do PPGEEB/UFMA. Tem experiência na Educação Básica, com ênfase em Curriculo, Planejamento, Avaliação Educacional e Atendimento Educacional Hospitalar.

Maria Consuelo Alves Lima. possui graduação (bacharelado-1982 e licenciatura-1983), mestrado (1988) e doutorado (1996) em Física pela Universidade Federal do Ceará. Desenvolveu projeto de pós-doutorado voltado para o ensino de Física junto ao grupo Estudo e Pesquisa em Ciência e Ensino - gepCE (2009-2010) na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência em ensino de Física no nível médio e no nível superior. Atualmente é professora associada da Universidade Federal do Maranhão. Coordena o Grupo Pesquisa em Ensino de Ciência - atuando principalmente em pesquisas na área de Educação com ênfase no ensino de Física. É Professora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPCEM) da Universidade Federal do Maranhão e docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão.

Maria José Pereira Monteiro de Almeida. É Professora do programa de Pós-graduação em Educação e do Programa Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática na Universidade Estadual de Campinas. É líder do grupo de estudo e pesquisa em Ciência e Ensino - gepCE, que coordenou desde a sua fundação em 1995 até 2014. Atua na área de Educação e Ensino da Ciência, principalmente em: Ensino de Ciências/Física e Linguagens; Formação de Professores e Ensino e Práticas Culturais. É Livre Docente e Titular em Metodologia de Ensino: Física, pela Universidade Estadual de Campinas. Concluiu Pós-doutorado (1997), Doutorado em Ciência (1987), Mestrado em Psicologia (1979) e Licenciatura em Física (1967) na Universidade de São Paulo.

Noyra Melônio da Fonseca. Discente do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) Universidade Federal do Maranhão..Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (2008) e Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Atua como Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino do Município de Raposa/Maranhão. Tem experiência na área de Educação e Psicopedagogia. É membro Grupo de Estudo e Pesquisa Investigações Pedagógicas Afro-Brasileiras - GIPEAB, do PPGEEB/UFMA.

Oswaldo Lorenzo Quiles. Doutor em Filosofia e Ciências da Educação (Prêmio PhD, UNED). Mestrado em Gestão Cultural (Universidade Complutense de Madrid/Espanha). É credenciado na ANECA (Agência Nacional de Avaliação e Acreditação) a Professor Associado. Atualmente, coordena o programa de doutoramento "Educação musical: uma perspectiva multidisciplinar" na Universidade Autónoma de Tamaulipas e Chihuahua Autónoma no México.

Raimundo Luna Neres. Doutor em Educação (Educação Matemática) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP (2010). Mestre em Ciências pela Universidade Federal do Pará ? UFPA (1989). Bacharel em Matemática pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA (1979) e Licenciado em Matemática pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA/CE (2003). Prof. Associado II aposentado da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão. Prof. colaborador do Programa

de Pós - Graduação em Rede - Matemática - PROFMAT. Líder do Grupo de Pesquisa: Educação Matemática, Ciências e Produção de Saberes. Pesquisa na área de Educação Matemática com ênfase em Registros de Representação Semiótica e Ensino - Aprendizagem da Matemática. Foi Coordenador do Curso de Matemática - UFMA.

Rita de Cássia Oliveira. Possui Graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão (1993), Mestrado em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (2003) e Doutorado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2009). Atualmente é Professora adjunta lV, do Departamento de Filosofia, da Universidade Federal do Maranhão. É Professora Permanente do Mestrado em Letras-PGLetras, da Universidade Federal do Maranhão. É Professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB, da Universidade Federal do Maranhão. É Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino de Filosofia na Educação Básica (GRUPEFEB), do PPGEEB/UFMA Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia Francesa Contemporânea, atuando principalmente nos seguintes temas: Memória, Tempo, História, Poesia, Metáfora, Educação e Ensino.

Sumário

PROFISSÃO DOCENTE: da escolha inicial ao encanto ou desencanto Lúcio Jorge Hammes; Jaime José Zitkoski; Adriana Treichel Cesar.....23

O CURRÍCULO E OS CAMINHOS TRAÇADOS E TECIDOS PELO ESTADO BRASILEIRO:
Maria José Albuquerque Santos; Margareth Santos Fonsêca 37

CAMINHOS HISTÓRICOS NO SÉCULO XIX: encaminhamentos legais e seus reflexos no ensino de música
Antonio de Assis Cruz Nunes; Viviane Moura da Rocha; Diego Ted Rodrigues Bogéa.....49

O PROFESSOR DE ARTE NO ENSINO MÉDIO: um estudo exploratório em escolas estaduais de São Luís-MA
João Fortunato Soares de Quadros Júnior; Oswaldo Lorenzo Quiles; Ana Déborah Pereira de Barros.....67

ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NO ESTADO DO MARANHÃO: A influência do Programa Alfa e Beto para a (não) formação de leitores(as) de textos
Joelma Reis Correia; Claudileude de Jesus Silva; Kátia Cilene Amorim Gomes 91

IMPLICAÇÕES DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DA LEITURA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM SÃO LUIS DO MARANHÃO:
Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes; Francisca das Chagas dos Passos Silva 111

A EDUCAÇÃO, A ESCRITA E A FILOSOFIA: sobre a determinação da competência pedagógica grega Rita de Cássia Oliveira; Caroliny Santos Lima; Francisco Rokes Sousa Leite 127

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA REDE ESTADUAL DO MARANHÃO: uma análise discursiva do ensino da Língua Portuguesa no Ensino Médio
José de Ribamar Mendes Bezerra; Marize Barros Rocha Aranha; Claudia Martins de Sá 145

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA: Licenciaturas Interdisciplinares
Maria da Glória Rocha Ferreira; Alexsandro Costa de Sousa..... 161

A GESTÃO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: sabores e dissabores do professor na sala de aula de Matemática
Raimundo Luna Neres; Joemilia Maria Pinheiro Almeida 179

PROJETOS PARA O ENSINO MÉDIO DA FÍSICA NOS ANOS 60 NO BRASIL: contexto histórico e representações
Maria Consuelo Alves Lima; Maria José P. M. de Almeida; Cassiano Rezende Pagliarini 197

A HISTÓRIA COMO DISCIPLINA NO ENSINO FUNDAMENTAL: percursos e desvios
Samuel Luis Velázquez Castellanos; Benedita dos Santos Azevedo Frazão 219

ESTÁGIO EM CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO: experiência de pesquisa-formação
Isabel Maria Sabino de Farias; Silvina Pimentel Silva; Tânia Maria de Sousa França..... 243

O PROFESSOR DE CIÊNCIAS E A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL:
Clara Virgínia Vieira Carvalho Oliveira Marques; Johanna Camacho Gonzalez; Heline Maria Furtado Silva..... 261

ITINERÁRIOS DO ENSINO INICIAL DA LEITURA E DA ESCRITA:
Samuel Luis Velázquez Castellanos; Noyra Melônio da Fonseca ... 281

Prefácio

Em Práticas Curriculares na Educação Básica o leitor encontra-se imerso em uma coletânea de 15 textos que abordam pesquisas nas diversas áreas percorrendo panoramas identificados como pontos nevrálgicos na educação básica brasileira. A abordagem aplicada a contextos reais retrata o rigor metodológico e o compromisso com a educação de qualidade.

A temática curricular perpassa a formação de professores, as licenciaturas, a gestão escolar, a alfabetização, a Arte, a Língua Portuguesa, a Matemática, a Física, a História, a Literatura, a Música e a Ciências. Os contextos específicos, disciplinares ou não, são explorados pelos autores na busca por maneiras de abordar as práticas curriculares de forma reflexiva e em acordo com as demandas atuais do contexto educacional brasileiro. A influência da cultura e de momentos históricos perpassam os textos que implicam nos leitores a inferência sobre a assepsia, ou não, das práticas escolares.

A Arte e sua caracterização histórica perpassam do lazer e entretenimento à concepção de conhecimento instituído como área nos currículos escolares. Ao leitor é delineado o perfil do professore de Arte da rede pública de São Luiz/MA como forma de estimular a reflexão sobre o desprestígio da mesma na realidade brasileira. Ainda no contexto Maranhense, uma análise das diretrizes da proposta curricular para a educação básica na rede estadual identifica as dificuldades de implementação desse documento por parte dos professores entrevistados. Constata-se que o livro didático ainda predomina, definindo o currículo real da sala de aula, o que tem instituído escolhas que não levam em conta aspectos sociais, políticos, culturais e pedagógicos específicos a cada contexto escolar.

Caminhando pela educação, a escrita e a filosofia, temos a oportunidade de conjecturar sobre a iniciação da escrita em sobreposição à oralidade como forma de educação e não mais de honra e glória daqueles que detinham a oratória. Nesse contexto histórico a

figura do pedagogo é delineada na Grécia como o letrado que acompanhava as crianças em seus percursos de aprendizado.

Em outro contexto, práticas formativas que se estabeleceram historicamente pautadas pela disciplinaridade são questionadas levando-se em conta o panorama dos cursos tradicionais de formação de professores e as formações interdisicplinares recentemente instauradas no País. Seriam os professores os responsáveis pela disciplinarização escolar? Os autores discorrem sobre o contexto e nos levam a refletir sobre esta entre outras questões importantes em nossas licenciaturas.

Já pautando sobre a constituição da profissão docente como escolha profissional, especificamente o ser professor, autores apontam questões cruciais que vão desde a escolha da profissão até a possibilidade de mudança, ou do exercício de outro fazer. Encanto ou desencanto? O que os professores da rede municipal de Bagé respondem? Um bom início para a reflexão sobre a importância de uma escolha profissional guiada pela informação.

Do ponto de vista disciplinar, a gestão da sala de aula do professor de matemática é caracterizada pela análise de artigos que contemplam o assunto em trabalhos acadêmicos. Criar possibilidades para que o aluno aprenda é o desafio apontado pelos autores como crucial para um resultado satisfatório no que tange o saber ensinar. O relacionamento interpessoal assume fator preponderante e instiga formadores a encontrar maneiras de inserir no processo formativo inicial pontos que abordem a gestão de sala de aula como um saber primordial para o professor, além da abordagem meramente conteudista.

No que tange à concepção de ensino, ao papel do professor e à abordagem metodológica para o ensino de física são apresentados e analisados dois projetos de materiais didáticos nos anos 60 no Brasil. Com foco para o tema Luz, o Projeto Piloto e o PSSC constituem reflexo de um determinado período político do País, o que os autores reconhecem como ponto de reflexão para os dias atuais.

O sagrado e o profano permeiam o ensino de História ao longo dos tempos. Compreender os modelos estrangeiros e sua influência na constituição do sujeito histórico destaca-se como pano

de fundo para a reflexão sobre as práticas e as resignificações impostas e impregnadas na prática docente.

A dicotomia entre ensinar a ler ou formar leitores de textos perpassa a intenção de implementar formas criticas de abordagem da alfabetização no Brasil. A alfabetização numa perspectiva histórica e cultural evidencia o uso e o desuso de métodos e a influência das perspectivas construtivistas e interacionistas no dilema entre professores e seus alunos. As formas que se materializam nas salas de aulas passam por contextos e sujeitos únicos, o que permite aos autores a indagação sobre a validade dos métodos.

Compreender a complexidade escolar de forma critica foi o objetivo de uma proposta para um estágio menos passivo. Diferente da formação inicial, professores vivenciam a gestão escolar com propostas que uniram a pesquisa e a prática.

Uma identidade docente delineada pelo saber e o saber fazer constiui-se como propulsora de ideais na formação de professores. Teria o professor uma única identidade docente? As instituições formadoras estão desenvolvendo possibilidades para a construção de identidades diante de uma sociedade tecnológica em constante mudança?

Convido o leitor a mergulhar nesse mar de ideias, ideais, propostas, reflexões, críticas... Nada melhor do que um grupo formado por professores universitários e da educação básica juntos na produção de saberes que podem suscitar profundas discussões entre aqueles que acreditam que a Educação Básica Brasileira deve ser um palco de análise e proposições que permitam o avanço das práticas curriculares escolares.

Nilma Soares da Silva

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Coordenadora e Docente do Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da UFMG – PROMESTRE/FaE/UFMG

PROFISSÃO DOCENTE: da escolha inicial ao encanto ou desencanto

Lúcio Jorge Hammes[1]
Jaime José Zitkoski[2]
Adriana Treichel Cesar[3]

1 INTRODUÇÃO

A Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) oferece o Mestrado Profissional em educação desde o segundo semestre de 2012. As entradas são anuais e desenvolve seu programa de acordo o objetivo proposto pela CAPES (2009): "Promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados".

Conforme o Regimento do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), o Mestrado Profissional em Educação "visa qualificar a ação de profissionais da educação para a criação e a implementação de ações e práticas transformadoras, respondendo às demandas específicas decorrentes da gestão tanto de unidades escolares como de Secretarias Municipais e Conselhos Municipais e/ou Estaduais de Educação" (UNIPAMPA, 2011).

A partir destes objetivos, o mestrado define no Art.5º do seu Regimento que as atividades do programa acontecerão através da oferta de disciplinas e de seminários de socialização de práticas, além de reuniões de estudos e espaços de orientação, tem como objetivo "articular produtivamente conhecimentos teóricos e práticos, ou seja, o 'saber' e o 'saber fa-

[1] Doutor em Educação. Docente dos cursos de graduação e da Pós-Graduação em Educação da Universidade do Pampa (UNIPAMPA). E-mail: luciojh@gmail.com.
[2] Doutor em Educação. Docente na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) nos cursos de licenciaturas e na Pós-Graduação em Educação. E-mail: 00086365@ufrgs.br
[3] Mestre em Educação. Supervisora em Gestão Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Bagé e assessora técnica do Conselho Municipal de Educação de Bagé. E-mail: adrianatcesar@gmail.com

zer' contextualizados às realidades locais potencializados através da análise crítica e da rigorosidade metodológica". (UNIPAMPA, 2011).

A pesquisa é elemento essencial de todo o trabalho científico, seja ela teórica ou empírica. E no Mestrado em Educação da Unipampa, a partir de uma proposta de intervenção a ser desenvolvido durante o curso, o mestrando é desafiado a produzir conhecimentos através do contato com a realidade, aproveitando diversas metodologias de investigação.

Este estudo é resultado de inquietações provocadas pela pesquisa e busca de respostas para as situações que se apresentam no cotidiano. Somente através da pesquisa é possível encontrar respostas ou indícios e considerações que podem suscitar novas investigações sobre a temática proposta

Sobre a profissão docente, as pesquisas indicam que alguns profissionais passam por situações que levam ao desgaste pessoal e profissional. É comum ouvir queixas sobre as dificuldades enfrentadas no cotidiano, indo desde o descaso dos alunos, da família, até os baixos salários e doenças. Porém, algumas dessas questões que se configuram como dificuldades, não são tão recentes, como podem confirmar profissionais com mais tempo de serviço na área. Frente a isso, buscou-se compreender os motivos que levam o indivíduo a optar por ser professor.

Pretende-se aqui fazer um estudo sobre algumas questões que perpassam pela vida dos profissionais que em um determinado momento de suas vidas fizeram a escolha pela docência. A metodologia utilizada para a coleta de dados foi o questionário semiestruturado que permitiu a análise textual discursiva com abordagem qualitativa, classificando os resultados por categorias.

Ao abordar o tema "escolha profissional" surgem perspectivas diferentes a serem analisadas. A tomada de decisão nem sempre é uma tarefa fácil e é influenciado por fatores que influenciam, destacando-se a própria família que pode ser fundamental para a escolha profissional, não sendo a opção dos seus filhos. Ou seja, a profissão docente nem sempre é uma opção madura, estabelecendo papel importante na vida profissional dos docentes.

Frente a várias manifestações sobre o redelineamento que a profissão docente vem tomando, principalmente nas últimas décadas, em decorrência das políticas públicas que transformaram o contexto escolar foi

realizada uma pesquisa de campo em quatro escolas da rede municipal de ensino de Bagé, tendo como participantes um total de 29 professores para verificar questões acerca da escolha por esta profissão em relação à motivação ao longo da carreira.

2. PROFISSÃO DOCENTE: considerações acerca de sua constituição

Vários são os fatores que podem motivar a opção por uma determinada profissão, indo desde a escolha orientada pela família à afinidade pela atividade, pela admiração sobre alguém que exerce uma função, ou ainda, pela ausência de oportunidades que levam o indivíduo a seguir a sua formação adequando-se ao que o local oferece. Em relação a esse fator Valle (2006, p.179) ressalta:

> Ao contrário do que revela o senso comum, o destino de uma pessoa não se prende somente às características próprias de sua personalidade – disposição, inteligência, caráter, vocação, aptidão, dons e méritos pessoais, que podem ser cultivados de maneiras diversas –, mas depende principalmente do fato de ter nascido num determinado momento histórico e num certo ambiente sociocultural, definido por elementos estruturais bem precisos: de ordem econômica, política, educacional. Esses elementos pesam sobre as opções de cada um e acaba por prescrever o futuro no mais longo termo, orientando a escolha pessoal e exercendo forte influência sobre o itinerário profissional (VALLE, 2006, p.179).

Independente da motivação que o leva a ingressar em um curso específico, e permanecendo nesta opção, existirá todo um tempo dedicado à preparação e à formação que possibilitarão os primeiros contatos com a futura profissão. Nesse período constrói referências que servirão de subsídios na sua trajetória profissional e de vida. Ao ser inserido no mercado de trabalho este sujeito irá, ao longo do tempo, constituir-se como profissional. Pimenta (1997, p.17) faz uma reflexão sobre a contribuição da formação inicial na constituição da identidade docente, lembrando que ao ingressarem nesta etapa os indivíduos possuem saberes sobre o que é ser professor, por meio das experiências quando alunos ou até mesmo no exercício da atividade, que lhes possibilita ter um entendimento sobre questões que envolvem o saber ensinar, valorização social e financeira. Porém, para a autora o desafio está na colaboração destes cursos no processo de pas-

sagem dos alunos de "seu ver o professor como aluno a seu ver-se como professor. Isto é, constituir a sua identidade de professor".

No dia-a-dia o indivíduo passa a ter contato com a realidade, algumas vezes diferente daquela projetada anteriormente. No início ele irá transitar por um terreno desconhecido, onde a inexperiência pode se configurar como uma dificuldade na tomada de decisões. Com o passar do tempo até mesmo os erros são essenciais na constituição do profissional, que vai agregando saberes e transformando-os em conhecimentos. Nesse processo acontece a construção da identidade profissional que ao mesmo tempo também influenciará na sua vida pessoal como nas suas escolhas e condução de suas ações. Neste sentido Tardif (2000, p.210) afirma: "Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional".

Apesar de não ser regra, essa situação pode ser observado em alguns grupos de pessoas que estejam reunidas em um momento informal, quando dependendo da sua postura, seu vocabulário, pelas suas argumentações, entre outras características, torna-se perceptível a área de atuação de cada uma delas. Além disso, o trabalho agrega as pessoas, que passam a pertencer aos mesmos grupos sociais e até a frequentar os mesmos ambientes nos momentos de lazer. Neste sentido, quando esses indivíduos passam a fazer parte dos mesmos grupos, passam também a exercerem práticas semelhantes nos seus hábitos e costumes diários e nas suas escolhas.

Mas, ao mesmo tempo em que a profissão escolhida pode trazer uma satisfação pelo fato do indivíduo ter a possibilidade de materializar seus desejos na prática de sua função poderá também, ao longo do tempo, fazê-lo passar por momentos de oscilação. Dubar (2012, p.357) menciona os estudos de Hughes (1955) que relacionando a identidade e socialização profissional descreve que a vida de trabalho é feita, ao mesmo tempo, de relações com parceiros, inseridas em situações de trabalho, marcadas por uma divisão de trabalho, e de percursos de vida, por imprevistos, continuidades e rupturas, êxitos e fracassos, num processo de construção permanente, estruturando mundos do trabalho e definindo os indivíduos por seu trabalho.

Nesse processo, envolvendo imprevistos, rupturas e fracassos é que muitos profissionais se percebem desmotivados e, muitas vezes, sem

ânimo para continuarem sua trajetória. Vários são os fatores que desencadeiam o desencanto pela profissão. E mais ainda, são os motivos que fazem com que alguns profissionais continuem mergulhados em um universo que não os satisfaz.

Além de todas as vantagens que a escolha profissional possa trazer para a vida pessoal, a que mais influencia em todos os aspectos é a questão financeira. Em uma sociedade capitalista, onde existe a dependência de recursos que possibilite a subsistência, a remuneração resultante do trabalho se torna imprescindível para atender as necessidades básicas. E em alguns casos para que o indivíduo possa ter uma melhoria na sua qualidade de vida tem a necessidade de aumentar o seu ritmo de atividades, resultando em um maior desgaste para que consiga administrar as várias demandas.

Quanto à profissão docente, diversos estudos apontam para certo descontentamento quanto ao contexto educacional que reflete diretamente na atuação dos professores. Oliveira (2004, p.1131) cita a expansão da educação como um fator que sobrecarrega os professores, determinando uma reestruturação do trabalho docente e apresenta uma discussão sobre as condições de trabalho nas escolas públicas brasileiras. A autora chamava a atenção para as políticas públicas implementadas a partir da década de 1990, resultando em demandas envolvendo a escola e os profissionais que nela atua, gerando maiores desgastes e insatisfação por parte dos professores.

Estudos recentes seguem nesta mesma percepção. Boufleuer (2013, p.398) analisa a crise da profissão com base no paradoxo em relação ao trabalho do professor que por uma perspectiva é atribuído como a solução dos problemas sociais. Porém, ao mesmo tempo não é atribuída a valorização necessária. Entre as crises que descreve salienta aquela quanto ao foco da ação docente descrevendo:

> Hoje parece não haver professor que não se queixe do excesso de demandas que a ele são postas. Espera-se que dê conta de todas as variáveis capazes de interferir na educação dos seus alunos. Nesse sentido, esperam-se dele ações compensatórias pontuais e imediatas como as vinculadas à saúde, sexualidade, afetividade, cultura, entre outras (BOUFLEUER, 2013, p.398).

Com o passar do tempo cada vez mais o indivíduo tem atrelada a sua identidade profissional à pessoal, mesmo quando existe a insatisfação, esse fator pode tornar mais difícil a escolha por uma mudança. A partir dis-

so, alguns continuam mais por uma necessidade de sobrevivência do que propriamente por uma opção de vida.

Lapo e Bueno (2013) em um estudo sobre o abandono da profissão docente por parte dos professores da rede estadual de ensino de São Paulo, através da análise de histórias de vida de ex-professores constataram que a decisão pela desistência não acontece repentinamente, passando por várias etapas difíceis e conflituosas. Para isso, ao longo do tempo os profissionais vão acumulando experiências e expectativas não satisfeitas até chegarem ao limite. As causas apontadas na investigação dizem respeito ao contexto social, que geram sobrecarga de trabalho, a falta de apoio dos pais de alunos, sentimento de inutilidade em relação ao trabalho que realizavam, baixos salários, modo de organização do sistema educacional e escola como instituição pública de prestação de serviços, a qualidade das relações interpessoais no ambiente de trabalho. As autoras destacam nesse estudo que nenhum dos docentes analisados queria realmente ser professor, tendo como justificativa a escolha pela docência como a única possível e exequível. Porém, mesmo assim, existiu a dificuldade de abandonar definitivamente o trabalho devido a fatores como frustração, sensação de fracasso, perdas que envolvem o cargo, o trabalho, as pessoas e ainda, sonhos e ideais perdidos relacionados ao ser professor, uma parte da identidade e uma parte da vida.

Nesse contexto, salienta-se a questão da escolha profissional, que atualmente pode ser realizada por alguns jovens de forma mais consciente do que algum tempo atrás, mesmo sendo este um período de incertezas que não garante que a opção realizada será a acertada. Porém, ainda assim, o acesso às informações possibilita que o indivíduo tenha a sua disponibilidade as várias opções profissionais, podendo analisar as características, mercado de trabalho, valorização e onde buscar a sua formação inicial.

3. A PROFISSÃO DOCENTE: percepções de professores do Ensino Fundamental de Bagé

O município de Bagé localiza-se na microrregião da Campanha Meridional, na mesorregião do Sudoeste do Rio-Grandense, no Estado do Rio Grande do Sul. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o município tem 121.749 habitantes distribuídos entre a zona urbana e rural (IBGE, 2015). Oferece educação básica nas redes municipais,

estaduais, federal e privada, totalizando 109 escolas, com Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. (BAGÉ, 2015).

Este estudo tem por base 29 professores de 04 das 34 escolas da rede municipal de ensino que oferecem o ensino fundamental em Bagé. O instrumento de coleta de dados foi o questionário semiestruturado com questões fechadas, de múltipla escolha e abertas, onde os sujeitos puderam expressar a sua opinião em relação à profissão docente quanto à motivação na sua escolha, outras opções de escolha, expectativas iniciais, visão atual sobre a profissão e dificuldades existentes.

Os pesquisados, na sua maioria do gênero feminino, encontram-se na faixa etária entre 20 e mais de 56 anos, com maior número de docentes entre 31 e 35 anos e quase a metade dos pesquisados entre 41 e 50 anos. O tempo de experiência docente varia de 6 a 30 anos, sendo que 19 professores encontram-se com menos de 15 anos de docência.

Os resultados foram classificados por categorias para a análise textual discursiva que, conforme Moraes (2006, p.118) "tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados", com abordagem qualitativa, confrontando os achados com os estudos já realizados sobre o tema.

3.1 Motivos da escolha pela docência

Com os resultados da pesquisa classificados analisamos as categorias centrais para este estudo. As respostas dos entrevistados dialogam com outros resultados de pesquisas e estudos sobre a temática apresentada.

Em relação aos motivos que determinaram a escolha pela docência, os professores entrevistados apontaram como fatores de referência a infância e o gosto por compartilhar conhecimento como um dos motivos mais citados, ressaltando-se falas como: "Desde pequena me sentia fascinada pela oportunidade que o conhecimento proporcionava"; "Desde criança sempre disse que seria professora. É amor, vocação pelo que faço", "Sempre gostei desde pequena, brincava de professora" e ainda "Por gostar de passar conhecimento para as pessoas".

Em pesquisa semelhante com professores, Valle (2006, p.183), ao questionar os motivos da escolha pela docência constatou que compre-

endem valores altruístas e de realização pessoal, ressaltando o dom e a vocação, quanto às razões pessoais baseiam-se nas afinidades individuais alimentadas desde a mais tenra idade. A opção por seguir a profissão dos pais e a admiração pelos professores também foram citadas, porém, com menos recorrência, conforme alguns questionados expressaram: "Seguir os passos da minha mãe" e "Primeiro a admiração pelos meus professores e por minha escola da época; segundo pelo contato com as crianças e com materiais didáticos".

Uma única resposta indica que a docência não foi a escolha desejada, ao menos no início, transparecendo que os motivos financeiros tiveram uma influência predominante no momento da opção: "No início fiz curso técnico de contabilidade, por gostar de cálculos e parte financeira, quando tive a oportunidade de fazer o curso superior não tinha condições de pagar ciências contábeis, então por gostar de matemática fiz e hoje amo o que faço".

Nesta mesma perspectiva, Valle (2006, p.181) apresenta motivos pelos quais alguém escolhe o magistério: resultado de decisão consciente ou inconsciente, mas ancorada pela atração que a docência exerce sobre o indivíduo; ou pode ser, devido a circunstâncias diversas de ordem pessoal (decorrentes da condição familiar) ou pela oferta limitada de habilitações profissionais, em que predominam igualmente as estruturas objetivas dessa condição.

3.2 Profissão que escolheria para seguir se não fosse professor

De um total de 29 questionados, aproximadamente dois terços mencionaram outras profissões que seguiriam, mesmo que muitos deles tenham se declarado satisfeito com a docência. As mais citadas foram as da área de psicologia, artes plásticas, engenharia, arquitetura, direito e saúde. Mas também foram citadas: bibliotecária, comunicação social, assistente social, atriz, empresária do ramo alimentício, dançarina, contabilidade, administração e trabalhos manuais. as demais incluem-se naqueles que "não imaginam", "não sabem", "não gostam", "não se percebem em outra profissão".

Uma análise em relação ao que isso representa no processo de constituição da identidade profissional pode ser um indício de que a es-

colha inicial pela docência não tenha sido, por uma opção um bom grupo, como explicitaram quando questionado sobre os motivos de escolha profissional. As respostas revelam que as profissões citadas encontram-se distribuídas por diferentes áreas, até distantes da educação. Pode indicar que os questionados almejavam exercer outras atividades, ou então, com o passar do tempo e tendo se constituído como docentes continuam a se imaginar a exercer outra profissão. Quanto a essa percepção recorre-se novamente ao estudo de Valle (2006, p.179) quando observa que o destino de uma pessoa pode estar atrelado ao fato de ter nascido num determinado momento histórico e num certo ambiente sociocultural, definido por elementos estruturais bem precisos.

3.3 Expectativas quanto à docência no início da carreira

Do conjunto de 29 questionados, somente um afirma que suas expectativas quanto à docência no início da carreira foram "Não muito boas". Os demais se expressaram de forma positiva quanto a esta questão, com perspectivas variadas, como pode ser constatado em suas afirmações: "Intervenção transformadora na vida dos indivíduos": "Fazer para com que as crianças tenham um mundo melhor"; "Poder ajudar para fazer com que os jovens tenham um mundo melhor"; "As minhas expectativas eram conciliar ou aplicar a teoria à prática, mas os sonhos continuam os mesmos do início da carreira"; "No início da carreira as expectativas eram de que todas as crianças ao final do ano letivo estariam alfabetizadas e que o êxito seria de 100%"; "Minhas expectativas eram muito positivas eu queria ensinar, ajudar"; "As melhores possíveis. Valorização econômica financeira e nos relacionamentos"; "As melhores possíveis: alunos interessados em aprender, boas condições de trabalho"; "Muitas, as melhores possíveis, entramos com expectativas e esquecemos que os alunos carregam problemas como nós, apenas muitas vezes não sabem ou não tem com quem lidar"; "Principalmente que os alunos tivessem mais interesse e que os pais participassem"; "Esperava ter alunos mais interessados em aprender e que tivessem respeito pelo professor"; "Melhorar a qualidade de vida, uma vez que a profissão na época de 1980 era muito respeitada e valorizada, além de contribuir para o progresso da sociedade"; "Inovar, mudar, fazer a revolução"; "Que não seria tão desafiador"; "Que o sistema não se invertesse tanto no sistema educacional. Onde estamos preparando alunos, sem noção de sociedade, trabalho. Que visam à escola como

um lugar que pode ser destruído e que isto está correto, que ainda os pais acham que seus filhos são vítimas de tudo e que não podem fazer nada, que os professores que devem educar, ensinar, transmitir e amar e eles só tem o direito de reclamar".

As respostas dos professores indicam que suas expectativas e visão pré-estabelecida vão ao encontro do que afirma Tardif (2000, p.2015) sobre os saberes docentes em diversos contextos. Enquanto alunos, estes docentes já criaram expectativas tendo em vista os saberes provenientes da sua vida pessoal, adquiridos no contexto familiar ou em seu meio; saberes provenientes da formação escolar anterior, adquiridos na educação básica; e aqueles provenientes da formação inicial profissional; adquiridos nos cursos de formação docente, estágios. Porém, será com a experiência na atuação profissional que o docente irá deparar-se com situações que o farão constituir-se como profissional.

3.4 Percepções do trabalho docente na atualidade

Em relação ao trabalho docente, os professores são unânimes em expressar sentimentos de insatisfação. Os vários fatores citados poderiam ser conjugados com as palavras-chave como impotência; desafiador; desvalorização; desprezo; trabalho árduo; cansativo.

Os professores trazem questões que comprometem o desenvolvimento do trabalho docente como problemas sociais; descaso dos pais; relação difícil com os alunos; escola com função assistencialista; precariedade nas estruturas; baixa estima dos alunos. Destacamos algumas das falas dos questionados: "Atualmente enfrentamos muitas dificuldades em sala de aula, a desvalorização do profissional, a dificuldade de apoio da família, dos alunos, a desestrutura enfrentada pelas crianças nos lares, etc."; "Um trabalho árduo. Levamos muito trabalho para casa, pois na escola nossa carga horária é preenchida em sala de aula. Sem falar as relações com crianças e adolescentes, que está ficando cada dia mais difícil"; "Percebo que o professor ministra seu trabalho sozinho, sem apoio e sem comprometimento dos órgãos superiores envolvidos com a educação"; "Infelizmente a escola e o professor perderam sua essência que era de escolarizar (como diria Cortela) a escola passou a assistir socialmente seus alunos (é apenas um lugar onde os pais "depositam" seus filhos para passar 4h diárias e o professor passa a ser um cuidador responsável por educar (da forma mais básica

seus alunos, ensinar princípios e valores que deveriam vir da família, seja ela qual for)).”; “Muito difícil, alunos que não estão acreditando que a educação é o caminho, pais que não tem nenhuma responsabilidade com seus filhos e a escola tem que exercer vários papéis no ensino de muitas vezes fica para segundo plano, um sistema que visa índice e não aprendizagem”.

Há estudos que tratam da desvalorização do trabalho docente destacando-se Nogueira (2004) que, estudando as condições de trabalho dos docentes de escolas públicas brasileiras, faz menção às mudanças trazidas pelas reformas educacionais, incidindo diretamente na atuação dos professores. Trata do trabalho do professor com relação às prescrições oficiais contidas em documentos elaborados nas últimas décadas. A partir de um estudo realizado por Barros (2009) com professores da rede pública do interior de São Paulo que identificava grande parte das frustrações e desapontamentos dos professores em relação ao seu trabalho como sendo enraizados e produzidos pela organização institucional como:

> Sobrecarga de trabalho, grande número de alunos em sala de aula, ausência de materiais para as aulas, dificuldade para efetivar as propostas oficiais por falta de apoio institucional, pequeno reconhecimento profissional, dificuldade para efetivar as atividades planejadas e do descontentamento com a própria forma de atuação (NOGUEIRA, 2012, p.1238).

Estas percepções podem ser constatadas também entre os professores do município de Bagé, base desta pesquisa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas os professores têm experimentado um processo de transformações em sua profissão e no cotidiano escolar, resultado de fatores que envolvem as transformações sociais e tecnológicas, como também das políticas públicas que delinearam o novo contexto educacional. Frente a esta situação são muitas as queixas por parte dos professores quanto às dificuldades que interferem no trabalho docente. Por isso, buscou-se pesquisar sobre temáticas como a motivação inicial para ingresso na profissão, expectativas iniciais, percepções atuais de alguns professores para uma análise a respeito de como estes docentes conduzem a sua trajetória profissional. Os resultados desta pesquisa trazem alguma luz para compreender a profissão docente no novo contexto. A partir de autores

que tratam do tema, destaca-se a escolha profissional como fator relevante para a continuidade de uma vida profissional satisfatória ou com dificuldades. Neste sentido percebeu-se que a maioria dos professores questionados descreve a escolha como um ato consciente e desejado. Porém, podem levantar questionamento, pois ao serem questionados sobre uma possível profissão que gostariam de exercer, apontam para atividades em diversas áreas, diversas à educação.

Quanto às expectativas iniciais, os pesquisados apontam de forma positiva. Porém,no momento em que se pede para descreverem como percebem o trabalho docente na atualidade, indicam problemas diversos, atribuindo-lhes a vários fatores como família, sociedade, sistema e aos próprios alunos. Percebe-se que nas falas, os professores atribuem a outros, causas dos problemas e esperam também de outros as soluções. Tendo em vista, que a universalização do ensino é uma realidade que modifica o contexto escolar, pois leva para dentro da escola aqueles que até então se encontravam a margem da sociedade, e que esse fato vem acontecendo progressivamente há aproximadamente 20 anos,ressalta-se novamente a escolha profissional que, para a maioria destes professores, aconteceu a menos de quinze anos (início do século XXI), período em que a escola já vinha apresentando um novo contexto. Ainda assim, estes professores projetaram expectativas que com a prática diária foram desmerecendo frente à realidade.

Considera-se necessária uma orientação, principalmente por parte das escolas quanto às opções profissionais. E ainda, quando inseridos nos cursos de graduação é necessário que os mesmos relacionem a teoria à prática e proporcionem uma formação capaz de possibilitar aos futuros docentes o ingresso em uma carreira onde realmente poderão atuar conscientes de que realizarão um trabalho que contribuirá para que se constituam como profissionais capacitados para contribuir com a formação de pessoas e uma sociedade para o nosso tempo.

REFERÊNCIAS

BAGÉ. Prefeitura Municipal. **Plano Municipal de Educação de Bagé.** SMED, 2015. Disponível em: <http://www.bage.rs.gov.br/pdf/documento_base_PME_2015.pdf> Acesso em: 07 dez 2015.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**.Cidades**. Bagé. 2015. Disponível em: <http://ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?lang=&codmun=430160&search=rio-grande-do-sul|bage|infograficos:-dados-gerais-do-municipio> Acesso em: 07 dez 2015.

BARROS, B.C. O trabalho docente em meio as frustrações: análise de situações vivenciadas por estagiários e professores. Ribeirão Preto: FFCLRP-USP, 2009 (Fapesp: Bolsa de Iniciação Científica. Relatório final). IN: NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. **Concepções de "Trabalho docente"**: as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1237-1254, out.-dez. 2012.

BOUFLEUER, José Pedro. **A profissão professor** – crise de profissão ou profissão em crise?Linhas Críticas,Brasília, DF, v.19, n.39, p. 391-408, mai./ago.2013.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 080, de 16 de dezembro de 1998.** Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. 1998.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Normativa/MEC nº 17, de 28 de dezembro de 2009.** Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa.** v.42 n.146 p.351-367 maio/ago. 2012.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 65 -88, março, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo**. Análise textual discursiva:** processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Concepções de "Trabalho docente": as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1237-1254, out.-dez. 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores**:** saberes da docência e identidade do professor. **Nuances.** Vol. III- Setembro de 1997.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho do magistério. **Educação e Sociedade**, ano XXI, ano 73, Dezembro/00

UNIPAMPA. Universidade Federal do Pampa. Programa de Pós-graduação em Educação. **Regimento do Programa de Pós-graduação de Stricto Sensu em Educação. Mestrdo Profissional.** Disponível em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/ppgedu/regimento/> Acesso em: 10 de jan 2016.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério:uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2006.

O CURRÍCULO E OS CAMINHOS TRAÇADOS E TECIDOS PELO ESTADO BRASILEIRO

Maria José Albuquerque Santos[1]
Margareth Santos Fonsêca[1]

1. INTRODUÇÃO

Este estudo situa e problematiza a reflexão sobre o Estado brasileiro, o currículo na atual conjuntura política. A discussão se insere na reflexão teórica no que concerne a atual conjuntura política, o Estado brasileiro, e o currículo,na intenção de articular os principais traços do percurso efetuado, descrevendo as expansões, as fraturas, as conquistas e as aberturas produzidas no campo educacional brasileiro.São questões relevantes, para uma análise da concepção de currículo que temos construído ao longo da história da educação brasileira.

Neste sentido condensa as ideias básicas que orientam o pensamento e a reflexão sobre o Estado, o currículo na atual conjuntura política. Nesta estrutura conceitual, o objetivo é refletir sobre o Estado Brasileiro e o Currículo.O caminho foi árduo e se cerca dos limites que a vasta obra dos teóricos legou sobre a concepção de Estado e que o fizeram de objeto de estudo a vida inteira. Buscou-se apoio em escritos que remetem desde os pensadores clássicos a autores contemporâneos brasileiros.

As definições de Estado, enquanto *corpo político e social* variam muito, tornando-o uma entidade abstrata, que não se pode ver, ouvir nem tocar, mas que nenhuma pessoa escapa ao seu poder.As definições de Estado variam muito, mas a sua forma organizacional é de natureza política.O Estado sendo distinto tanto de seus membros quanto de seus regentes, é uma corporação, assim como universidades, sindicatos e igrejas, entre

[1] Doutora em Educação pela universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp/Marília). Docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica. (PPGEEB/UFMA). E-mail: maria.albuquerque@ufma.br
[2] Graduada em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Discente do Programa de Pós--Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA) E-mail: margarethfonseca1@hotmail.com

outras organizações sociais. À semelhança de qualquer corporação, possui funcionários, diretores, e acionistas. É corporação, sobretudo no sentido de que possui uma personalidade jurídica, o que significa que tem seus direitos e deveres e pode realizar diversas atividades como se fosse um corpo físico.

Autores como Creveld (2004), assinalam que durante a maior parte da história e pré-história existiam formas de governos desconhecidas, anteriores à noção de Estado, ou seja, existia governo, mas não Estado. Assim, destaca que o Estado – assim como a corporação da qual é subespécie – é invenção relativamente recente.

Considerando o exposto acima, é pertinente nos voltarmos para a atualidade brasileira que desenha um cenário político austero, com um governo que ora se instala num quadro caótico, em meio à corrupção, à crise da moralidade, o Estado brasileiro, lança mão de forma urgentíssima e atropelada, medidas impopulares que afetam sobremaneira, a sociedade.

Conforme Japiassu e Marcondes (2001, p.67):

> O Estado é uma instituição organizada, politica, social e juridica, ocupando um território definido, normalmente onde a lei máxima é uma Constituição escrita e dirigida por um governo que possui soberania reconhecida tanto interna como externamente.

Realçando o caminho traçado anteriormente, nos indagamos acerca da Constituiçãoda República Federativa do Brasil que fora escrita e dirigida nos idos de 1988, por membros da atual conjuntura política os quais,agoradescobremque a sociedade brasileira não garantiu de fato e de direito, o seu progresso? Que é preciso reeditar ‘a ordem e o progresso’?

Pensamos aqui como qualquer cidadão simples desse país, longe de qualquer especulação jurídica, porque não nos advogamos tal direito. Pensamos a educação, como Paulo Freire, a educação como ato político, que não sabemos para onde vaie que caminho tomará.

Numa visão primeira, percebemos que há uma tendência de desconstrução. Aonde queremos chegar? Na reflexão apontada no início deste texto: o estado e o currículo se encontram num embate arenoso.

Destarte, não se trata de buscar um Estado racionalmente ideal, pois essa essência do Estado é violência e nada tem a ver com a razão.Daí surge apergunta formulada nos aportes de Espinosa (2004): que institui-

ções ou conjunto de instituições equilibrariam, equacionariam segurança e liberdade? A resposta está na participação do povo mediante eleições? Formação de exército popular? Separação entre Estado e religião? Liberdade de pensamento e de expressão?

Na verdade são elementos quecom o mesmo pensador encontramosque a liberdade é o objetivo do Estado porque a função do Estado é promover o crescimento, e o crescimento depende da capacidade de encontrar a liberdade. Entende-se que Espinosa defende um Estado que colocaria o homem em segurança e não o transformando em máquinas ou feras. Seria fazer com que os seres humanos agissem com seus corpos e mentes funcionando livremente. Durant cita Espinosa (1996, p. 191) e evidencia a seguinte afirmação:

> O objetivo supremo do Estado não é dominar os homens nem contê-los pelo medo, é, isso sim, livrar cada um deles do medo, permitindo-lhe viver e agir em plena segurança e sem prejuízo para si ou seu vizinho. O objetivo do Estado repitonão é transformar seres racionais em feras e máquinas. É fazer com que seus corpos e suas mentes funcionem em segurança. É levar os homens a viver segundo uma razão livre e a exercitá-la; para que não desperdicem suas forças com o ódio, a raiva e a perfídia, nem atuem uns com os outros de maneira injusta. Assim, o objetivo do Estado é realmente, a liberdade.

Para o que nos propomos, e que em conformidade comos empiristas Hobbes e Locke (2004), o Estado é o resultado de um pacto entre os cidadãos para evitar a destruição através da guerra de todos contra todos. Nos assuta o cenário que ora se desenha, não nos interessa a profecia, ‘ sabíamos que isso aconteceria’.

Na busca por respostas sobre esse momento de tanta relevância para a cidadania brasileira,apontamos a frágil relação da comunidade política com a sociedade civil, cuja situação assemelha-se a uma‘démocrature’, termo tomado de empréstimo de um popular cantor de reggae costa-marfinense, Seydou Koné, (Alpha Blondy) que significa democratura (mistura de democracia e ditadura).A partir daí, apenas o Estado se torna apto para fazer e aplicar as leis, recolher impostos, ter um exército, seria essa a compreensão que nos oferece a atual conjuntura?

O Estado Moderno pode ser visto a partir de diferentes enfoques. A compreensão do Estado ocorre quando se visualiza as transformações

que aconteceram ao longo dos séculos XIV, XV e XVI, com o aparecimento do capitalismo mercantil, fase inicial do capitalismo, considerado como um pré-capitalismo e a superação do modo de produção feudal. Especificamente, a transformação no modelo de produção determinou a redefinição do Estado.

Para a compreensão do enfoque liberal, o Estado veio a constituir-se como um modelo vigente feito pela burguesia, classe que inicialmente colocava- se num degrau hierárquico, abaixo do clero e da nobreza, mas se assumia como um fragmento dirigentenos diferentes momentosdo desenvolvimento do capitalismo.

Assim, o Estado foi criado, quando a luta de classes já se encontrava em sua cumeeira e, devido a isso, tornou-se uma organização da classe economicamente mais forte, isto é, da classe dominante.Este enfoque remete à ideia de que o Estado objetiva a realização do bem comum e que é neutro, ou seja, não assume posição política.

Entende-se haver aí uma contradição: o Estado como uma instituição política e que por estar acima dos interesses das classes sociais,é responsável pelo aperfeiçoamento do corpo social no todo, mas, nem todos os críticos desta noção de Estado pensam assim: enquanto existir Estado, não haverá liberdade: quando reinar a liberdade, não haverá mais Estado. (LENIN, 2007). Até os dias atuais, o Estado não se configurou como um avanço que pudesse ser percebido pela sociedade como um todo.

Santos (1998) revela que a assimetria de poder no Brasil, deu-se nos níveis econômico, político e cultural, acentuando sobremaneira, a exclusão social. Esse modelo social vigorante é reconhecido pela presença do oprimido e do opressor.

O curso da história não se detém e esta concepção político-econômica passa por amálgamas que se traduzem em crises anunciadas e denunciadas por vários estudiosos. A concepção, a função e as formas políticas como o Estado atuase traduz em várias nomenclaturas como Wellfare State, liberal democrático, neoliberal que ao fim e ao cabo redundam no cerceamento do cidadão. Embora a promessa seja alvissareira, independente de qual funçãoexerça, ou seja, o Estado, enquanto corpo político e social assume formas que na realidade são faces da mesma moeda.

Portanto, faz-se a seguinte pergunta: quais novas faces este novo/velho modelo assume em relação ao currículo das escolas brasileiras, que

cidadania se desenha para a criança, o adolescente, o jovem, o idoso do estado brasileiro?Nos perguntamos e ousamos, apoiadas em reflexões teórico metodológicas, buscar, embora tênues, respostas para angústias que nos assolam.

O debate acerca do modelo capitalista, que domina o cenário mundial há séculos, não se esgota neste texto nem nos interessa esgotá-lo, embora camuflado, ele está aí. Chauí (2001) escreve que a certidão de nascimento do neoliberalismo foi a crise capitalista do início dos anos de 1970, quando o capitalismo conheceu, pela primeira vez, um tipo de situação imprevisível, isto é, baixas taxas de crescimento econômico e altas taxas de inflação.

Considerando que as frequentes dificuldades dos Estados em arcar com as responsabilidades assumidas (citando como exemplos o déficit público, crise fiscal, inflação e instabilidade social), dentre tantos problemas enfrentados pelos países, são considerados justificativas suficientes para a limitação da ação assistencial do Estado.

Esta orientação, que não é nada inovadora, se caracteriza pela valorização da competição entre os indivíduos. Todos terão amplo acesso ao que venderem e produzirem num mercado o mais amplo possível; da sociedade que define o seu nível de consumo ou quanto poderá poupar para custear suas despesas na velhice; família com liberdade para escolher seus médicos e os professores de seus filhos.Alguns questionamentos se impõem, como por exemplo: e se o Brasil não conseguir este grau de eficiência? As famílias que não têm dinheiro para escolher os médicos e os professores para seus filhos? Entendemos que o ataque virá pelo lado mais acessível: a educação, o currículo.

O aumento da pobreza na sociedade brasileira era motivo de preocupação entre os pensadores brasileiros, agora não mais se ouve esse apelo, nem midiático, nem da sociedade civil, porque este aspecto no estado brasileiro se configurou como saída qualitativa a partir das medidas governamentais adotadas em governos anteriores.

Em linhas gerais os efeitos sociais provocados por estes ajustes e reformas, as quais estão a caminho, para proteger interesses econômicos, são brutais e perversos, enormes contingentes populacionais serão excluídos e perderão vários benefícios essenciais já garantidos e vivenciados anteriormente. A noção de currículo que ora nos apresentam, não nos garante uma luz no fundo do túnel...!

2 O CURRÍCULO E SUAS IMPLICAÇÕES POLÍTICAS E PRÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: os caminhos e os desafios lançados

O currículo em sua dimensão político social, em sua dimensão pedagógica e escolar necessita de uma discussão democrática, como vinha acontecendo, não uma discussão orquestrada por músicos que desafinam seus instrumentos.

Para melhor entendimento, buscamos Silva (2009):

> O currículo é definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz - culturalmente - as estruturas sociais.O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político, (SILVA, 2009, p. 147-148).

Com essas palavras o autor nos situa justamente onde queremos chegar, o território político, o campo minado que é o currículo. Compreender o currículo como algo neutro, seria no mínimo ingênuo da parte de quem vive o momento.Segundo Moreira e Silva (1999) implica entender que o currículo não é uma transmissão desinteressada do conhecimento social.

O currículo ora em discussão, tem por base as prerrogativas da educação nacional a partir do documento, a Base Nacional Comum Curricular– BNCC,que é uma exigência colocada para o sistema educacional brasileiro pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996; 2013), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2009) e pelo Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014(Brasil, 2014), e deve se constituir como um avanço na construção da qualidade da educação.

As inquietações primeiras que nos colocamos: o que é a Base Nacional Comum Curricular? O que define? Para que serve?

Nos debruçamos sobre o que já existe e encontramos: É um documento normativo, é referência para que as escolas e os sistemas de ensino elaborem seus currículos, constituindo-se instrumento de gestão pedagógica das escolas.Define os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desen-

volvimento que devem orientar a elaboração de currículos nacionais para as diferentes etapas de escolarização de crianças, jovens, adultos e idosos.

O documento pressupõe uma orientação para os sistemas de ensino na elaboração de suas propostas curriculares, tem como fundamento o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, em conformidade com o que preceituamos seguintes instrumentos legais:

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que estabelece pactuação interfederativa,mediante consulta pública nacional, para a elaboração e encaminhamento ao Conselho Nacional de Educação – CNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de Ensino Médio, com vistas a garantir formação básica comum. (PNE 2.2 e 3.2); bem como "implantação de diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitados a diversidade regional, estadual e local." (PNE 7.1); a I Conferencia Nacional de Educação (CONAE)realizada entre 28 de março e 01 de abril de 2010,com a presença de especialistas para debater a Educação Básica, assinalam nas resoluções do documento final a necessidade da Base Nacional Comum Curricular, parte integrante do Eixo I - "Papel do estado na garantia do direito à educação de qualidade: organização e regulação da educação nacional." (Doc. da CONAE 2010); a II CONAE realizada no período de 19 a 24 de novembro de 2014, que se configurou como um importante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação brasileira, inserido no Eixo IV - "Qualidade da Educação: Democratização do Acesso, Permanência, Avaliação, Condições de Participação e Aprendizagem",); sob o foco da garantia de direitos.

Outro aspecto legal é apontado pela Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; a Resolução nº 2, de 30 de janeiro, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. (CONAE, 2014).

Ainda nessa linha do tempo, para assegurar, fomentar as discussões em torno dessa necessidade, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos. O Plano tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e 4 (quatro) delas falam sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nessa trajetória, convém atentarmos para os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação pública brasileira. No texto ainda em discussão, as bases se assentam em direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento que se afirmam em relação a princípios éticos; direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento que se afirmam em relação a princípios políticos; direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento que se afirmam em relação a princípios estéticos.

Observamos que esses direitos se referem a toda criança, jovem e adulto do território brasileiro e que ganha força na palavra direito. Essa pluralidade de discussões exige uma tomada de consciência em relação ao que queremos com o currículo das escolas brasileiras, tomando-o para além de uma definição epistemológica e nos aproximemos de um território minado no qual se trava um embate entre a sociedade civil e as instituições (Estado/MEC), em torno de formas de poder especificas, que caracterizariam a área do currículo como a central. Um campo em disputa política que segundo Bourdieu:

> A estrutura do campo científico se define, a cada momento, pelo estado das relações de forças entre os protagonistas em luta, agentes ou instituições, isto é, pela estrutura da distribuição do capital específico, resultado das lutas anteriores que se encontra objetivado nas instituições e nas disposições e que comanda as estratégias e as chances objetivas dos diferentes agentes ou instituições. (BOURDIEU, 1983, p. 133)

Não reside em nós a ideia de discutir teorias do currículo, a sua produção, mas situar as discussões em torno da legitimidade para dizer ou impor qual currículo as escolas devem se inspirar para nortear seus Projetos Pedagógicos, que incidem diretamente na vida de milhões de brasileiros e brasileiras nas escolas públicas.

Santomé (1994, p.23) enfatiza entre outros aspectos, que “é preciso formar pessoas com capacidade de crítica e solidariedade, se não quisermos deixá-las ainda mais indefesas” O compromisso assumido com a construção da cidadania, pelos representantes do povo brasileiro, perpassa pela ideologia neoliberal subsumida nos debates governamentais, destarte sua latência, pede a compreensão e participação política de todos os atores dessa sociedade.Professoras, professores, estudantes e grupos sociais que apesar dos obstáculos, poderão abrir novas brechas, em busca de políticas educacionais mais democráticas.

Nesse momento histórico que vivemos, buscamos alento em Freire (1975, p.77),

> A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão de homens vazios, a quem o mundo encha de conteúdos[...] mas sim, a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Ainda nos dias atuais, os ideais de Paulo Freire, de educação para a liberdade, na certeza de que "não é a educação que forma a sociedade de uma determinada maneira, senão que esta, tendo-se formado a si mesma de uma certa forma, estabelece a educação que está de acordo com os valores que guiam essa sociedade" (1975, p. 30). Há, portanto, uma missão fundamental aos profissionais da educação comprometida com a liberdade, que implica na ação reconstrutiva, emancipatória, do currículo escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início foi desvelado que na visão da teoria política capitalista, o objetivo do Estado de proteger o bem comum, ainda está situado no campo abstrato, no ideário do vir a ser. O que evidencia que o Estado foi instituído para de fato, dirigir a sociedade de acordo com os ideais da classe economicamente dominante, o que tem se mantido axiomático, irrefutávelnocaminhoaté aqui compreendido.

Os traçados descrevem que embora as conquistas realizadas no âmbito educacional do país, na busca de compreender a dicotômica relação entre Estadoe currículo como instrumentos favorecedores da equidade eda construção da identidade, pré-requistos básicos para o exercício da liberdade, percebemos que há um enorme descompasso nos rumos da educação brasileira, porque os sujeitosque fazem o Estado são os mesmos que o Estado serve. Reforçando assim, a dissincronia, entre os fundamentos dos direitos e deveres.

Se o objetivo central da BNCC é sinalizar percursos de aprendizagem ao longo da Educação Básica que promovam o desenvolvimento de cada aluno/a desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, cabe aos sistemas de ensino proceder para garantir o direito à educação humana integral. Para atender às determinações legais ora mencionadas, implicará na necessidade de construção de uma referência de currículo que articule os esfor-

ços existentes nos estados, no Distrito Federal e nos municípios brasileiros na produção de seus documentos curriculares.

Nessa esteira de discussões, Santos (1998, p. 63), situa que o grande desafio "é saber se os estados e os municípios estão interessados em financiar uma escola que não está ao serviço deles, mas que está ao serviço do futuro" [1].

Contudo, no atual contexto de desordenamento sociopolítico e econômico no qual está envolta a sociedade brasileira, alcançar um assentimento nacional em torno do que é importante no processo de desenvolvimento dos estudantes da Educação Básica, requer, entender o real significado e finalidade do currículo, como poder de emancipação dos sujeitos, na construção de identidades, na promoção da equidade, e na participação cidadã. Se conviver num ecossistema humano implica reconhecer as diferenças, requer pensar criticamente o modelo de currículo ora proposto por uma política segregacionista,que sugere negar a concretude da natureza humana.

A incerteza que envolve toda a sociedade brasileira é fato concreto e irrompe de forma democrática em manifestações pacíficas, em favor da educação pública, em nível de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Superior, por todo o país que, de certa forma, fortalece a democracia brasileira, a partir da reação saudável do povo, as mudanças virão.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. Sociologia, Introdução e organização de Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL, 1988.**

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, 2009.

BRASIL, Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE).

[1] Santos, Boaventura de Souza (2000). Praga, Brasil. Jornal Folha de São Paulo, 2 de novembro de 2000, pág. A3.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

BRASIL. Resolução nº 2, de 30 de janeiro, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

CONAE – Conferência Nacional de Educação, 2014.

DURANT, W. **A história da filosofia.** Rio de Janeiro: Nova Cultural, 1996.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler.** São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação com prática de liberdade.** 5ª ed. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1975.

MOREIRA,Antônio F. Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil.** Campinas: Papirus, 1990.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs**). Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1999.

MOREIRA (org.) Antônio Flávio Barbosa. **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999.

Os Pensadores: **História da Filosofia.** São Paulo: Abril Cultural, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza (2000). **Praga, Brasil.** Jornal Folha de São Paulo, 2 de novembro de 2000, pág. A3.

SANTOS Boaventura de Sousa **Reiventar a Democracia.** Lisboa, Gradiva. (1998).

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SILVA, T. T. Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CAMINHOS HISTÓRICOS NO SÉCULO XIX: encaminhamentos legais e seus reflexos no ensino de Música

Viviane Moura da Rocha[1]
Antonio de Assis Cruz Nunes[2]
Diego Ted Rodrigues Bogéa[3]

1 INTRODUÇÃO

A história do ensino de música no Brasil vem chamando a atenção para pesquisas que se aprofundem nesta temática vista a homologação da lei que tornava obrigatória o seu ensino nas escolas brasileiras (Lei nº 11.769, em 2008) ter sido revogada por legislação atual (Lei nº 13.278/16), que destoa das demandas sociais pelo ensino de música e da Arte como um todo nas suas linguagens específicas. Paralelamente, é mister uma análise histórica centrada nas alterações legais sobre o ensino de música como forma de entender o contexto atual dessa área de ensino. Escolhemos, diante de muitas possibilidades, o recorte para este texto a partir do século XIX por serem as mudanças na educação musical terem se concretizado como mais significativas a partir desse momento histórico e por existirem poucos estudos sobre esse período.

Os fazeres artísticos e culturais constituem-se parte da construção cotidiana desde a mais tenra idade do indivíduo, quando iniciam suas primeiras manifestações simbólicas como cantar, dançar, produção de desenhos em paredes ou outros espaços. Por essa razão, torna-se cada vez mais relevante o trato empírico nestas questões levando em consideração a importância dessas práticas na vida das pessoas e da sociedade.

[1] Doutora em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRG). Docente do Mestrado Profissional em Artes- PROF-ARTES/UFMA em parceria pela Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC). E-mail: E-mail: vivianerocha2009@gmail.com
[2] Doutor em Educação pela Universidade Estadual PaulistaJúlio de Mesquita Filho (UNESP/ Marília). Coordenador e Docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA). E-mail: antonio.assis@ufma.br
[3] Graduado em Educação Artística pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Discente do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/UFMA). E-mail: diegobogea@hotmail.com

A valorização da arte e da cultura tem possibilitado o surgimento de novos parâmetros educacionais, bem como desvelando propostas de intervenção tratadas outrora de forma secundária, as quais estimulam a ingerência do indivíduo no meio em que vive, desbravando espaços para novos caminhos, novos métodos e novas descobertas na educação.

A Música é um elemento presente da vida humana em seus mais diversos momentos e contextos. (JEANDOT, 2008). O relacionamento que o homem estabelece com a linguagem musical é fruto de intensa análise e investigação no meio acadêmico e possibilita a implementação de perspectivas educacionais que contribuam para a música no contexto escolar.

Ao se comentar sobre a educação musical em terras brasileiras, é de fundamental importância destacar o ensino de música como uma construção histórica que vem refletir o que está sendo feito na conjuntura atual. Para tanto, vale mencionar o resgate histórico feito por Queiroz e Marinho (2009, p. 61) em relação à implementação da educação musical no Brasil em seus seguintes pontos:

> a) A aprovação do Decreto n. 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854, primeiro documento que faz menção ao ensino de música na "instrucção publica secundaria" do "Município da Corte" – cidade do Rio de Janeiro; (BRASIL, 1854);
>
> b) A nova configuração política estabelecida para a música na "Instrucção Primaria e Secundaria do Districto Federal", a partir do Decreto nº 991, em 1890 já no Brasil republicano;(BRASIL, 1969);
>
> c) A inserção e a prática do canto orfeônico como base para as aulas de música no ensino secundário, a partir de 1931 para o Distrito Federal – definido pelo Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931 – e a sua expansão para outras partes do país, a partir de 1942 com a criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico – Decreto n. 4.993, de 26 de novembro de 1942; (BRASIL, 1931/1942);
>
> d) A definição de "atividades complementares de iniciação artística" como "norma" para a escola de educação básica, instituída pela LDB 4.024/1961, que não cita a presença do canto orfeônico na escola regular; (BRASIL, 1961);
>
> e) O estabelecimento da Educação Artística como campo de formação nas diferentes linguagens das artes na escola, a partir da LDB 5.692/71. (BRASIL, 1971).

> f) a definição do "ensino da arte" como componente curricular obrigatório, estabelecido pela LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996; (BRASIL, 1996).

Ao analisar, inicialmente, os ditames históricos sobre a presença da música no cenário educacional brasileiro, tomamos por base, inicialmente, dois decretos promulgados na segunda metade do século XIX que são o Decreto n. 1.331, de 17 de fevereiro de 1854 e o Decreto nº 981 de 08 de novembro 1890 por entendermos a sua importância no que tange à interpretação inicial sobre a educação musical como disciplina e o seu ensino, ter sido concebida numa concepção generalista (um professor para duas ou mais linguagens artísticas) requerida pelas instituições escolares.

DECRETO N. 1.331 , DE 17 DE FEVEREIRO DE 1854: música nas escolas do Brasil Império

Uma primeira referência sobre o ensino de música, especificamente no ensino primário e secundário, foi este decreto, chamado de Reforma Couto Ferraz, que Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Côrte e é homologado no Brasil Império. (BRASIL, 1854).

Nesta regulamentação, merece destaque o Art. 47 que expõe que

> O ensino primário nas escolas publicas comprehende: [...] A instrução moral e religiosa, A leitura e escripta [...]. *Póde* compreender também: O desenvolvimento da arithmetica em suas aplicações praticas [...]. A geometria elementar, agrimensura, desenho linear, ***noções de musica e exercícios de canto* [...].**(BRASIL, 1854, p. 55, grifo meu).

Há de se avaliar dois aspectos importantes sobre o artigo supracitado. O primeiro deles é referente ao caráter discricionário (optativo) do oferecimento da disciplina e o segundo, os aspectos gerais do ensino de música ("noções de música") e específico ("exercícios de canto"). Este último, realçado devido à grande relevância dada ao canto no período monárquico. De igual forma, há um pré-requisito para o ensino não só de música, mas também de todas as disciplinas exarado no Art. 12, parágrafo 3º, onde era necessário que o professor comprovasse sua capacidade profissional para o exercício da disciplina, deixando explícito o domínio de uma habilidade específica para o desempenho de sua profissão.

Paralelamente, no ensino secundário era disponibilizado o ensino das Artes, desenho e música. (BRASIL, 1854).

Uma análise feita sobre a identidade do trabalho docente do professor de música à época, conclui-se que:

> Como foi possível verificar, o referido Decreto engloba desenho, música e dança como um *corpus* artístico único no ensino secundário, diferentemente do tratamento dado a eles no ensino primário, o que sugere a existência de um professor polivalente que ensinava os três conteúdos simultaneamente.
>
> Buscando compreender melhor essa lacuna criada, pesquisou-se o Regulamento para os Colégios Públicos de Instrução Secundária do Município da Corte (Decreto nº 2.006, de 1857). Observou-se que o ensino secundário era dividido em 1ª classe (1º ao 5º ano) e 2ª classe (6º e 7º ano). Constatou-se que as cadeiras música, desenho e dança eram lecionadas separadamente, com professores específicos para cada uma delas. (QUADROS JR, QUILES, 2012, p.176).

Portanto, à época, a identidade do professor de música consistia na adequação a sua capacidade profissional e formação específica estabelecida na Reforma Couto Ferraz naquilo que separa cada linguagem, e em cada uma delas, um professor com competências privativas para a sua instrução.

Conforme Queiroz (2012, p.26), aspectos importantes valem ser ressaltados numa análise específica sobre o ensino de música, bem como em todo sistema educacional brasileiro, quais sejam:

> A educação como um todo não era abrangente a todo território nacional, mas apenas às capitais (exceto em alguns casos específicos nos principais centros urbanos) o que daria a proposta uma pontualidade "quase" nacional;
>
> O ímpeto legislativo em aprovar uma matéria que vislumbra o ensino de música faz parte de um movimento que buscava institucionalizar a música, principalmente através da criação de escolas especializadas das quais o Conservatório Imperial de música do Rio de Janeiro (que inclusive iniciou seus trabalhos seis anos antes da aprovação deste decreto em 1848- O Decreto Imperial nº. 238, de 27 de novembro de 1841, autorizou a Sociedade de Música a extrair duas loterias anuais para a criação e a manutenção do Conservatório);

Uma análise pormenorizada atribuiria ao professor de música um perfil almejado que se pontuaria como: a importância do perfil qualitativo

(principal característica nas escolas especializadas), o papel governamental no oferecimento, na definição e regulamentação do ensino bem como aspectos profissionais relacionados às dimensões culturais da época que nos aproximavam da experiência artística europeia.

DECRETO Nº 981 DE 08 DE NOVEMBRO 1890

Em novembro de 1890, com o alvorecer do Brasil República, é promulgada a Reforma Benjamin Constant[4] trazendo algumas modificações salutares para o campo da música na educação do Distrito Federal e consequentemente para outras realidades educacionais pelo país, pois relata a obrigatoriedade da presença de um professor de música em seus quadros, conforme o que está explícito em seu Art. 28 : *"Cada um dos estabelecimentos [de ensino] terá os seguintes professores: 1 de desenho; 1 de gymnastica, evoluções militares esgrima; 1 de musica."* (BRASIL, 1890, p. 45). Com isso, no período chamado de República Velha, percebe-se a importância que se deu ao ensino de música tendo como seus pressupostos, a valorização da prática docente do professor de música ao postergar sua presença como disciplina individualizada nos componentes curriculares de então.

Para melhor nos situarmos sobre a estrutura e o funcionamento da educação básica[5] (na época conhecida como 1º e 2º graus), QUADROS JR. e QUILES (2012), nos narram que:

> O 1º grau era composto por 3 (três) cursos (elementar, médio e superior, com duração de dois anos cada) e o 2º grau por 3 classes (duração de um ano cada). Verificou-se, a partir do exposto no documento, que havia uma supervalorização do ensino primário de 1º grau, uma vez que esta titulação se configurava como requisito mínimo para se pleitear uma vaga tanto no ensino secundário

[4] Benjamin Constant Botelho de Magalhães, nasceu em 8 de outubro de 1836, no município de Niterói. Em 1858 formou-se em engenharia, foi também bacharel em ciências físicas, e matemática. A partir de 1869, tornou-se diretor do Instituto dos Meninos Cegos, no qual propôs um plano de instrução Primária para os alunos deste instituto. Em 1880, atuou como professor da Escola Normal, vindo a assumir a direção desta escola. No ano de 1889, assumiu por um período curto o Ministério da Guerra, e, posteriormente o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, criado em 12 de abril de 1890. Em 8 de novembro de 1890 por meio do Decreto nº. 981 foi aprovado o regulamento da instrução primária e secundária do Distrito Federal.

[5] O termo "educação básica" é recente em termos históricos, sendo utilizado na legislação brasileira a partir da LDB 9.394/1996. Porém, neste trabalho, utilizarei o termo para me referir à educação escolar nos diferentes documentos e momentos históricos aqui pesquisados.

> como na Escola Normal, sugerindo, assim, a não obrigatoriedade do ensino primário de 2º grau.
>
> Com relação às disciplinas, observou-se que a música estava presente tanto no ensino primário quanto no secundário. No ensino primário observou-se que ela estava ausente apenas na 3ª classe do 2º grau.

Em relação ao seu antecessor, este decreto apresenta conceitos mais específicos em se tratando dos conteúdos de música a serem ensinados, caracterizando a inserção da música no conjunto de conhecimentos fundamentais para a formação básica do indivíduo no final do século XIX no Brasil. O decreto destaca, assim, conteúdos musicais como: "Canticos escolares aprendidos de outiva. [...] Conhecimento e leitura das notas. [...] Conhecimento das notas, compassos, claves. [...] Primeiros exercícios de solfejo. [...] Exercicios de solfejo. Dictados [...]" (BRASIL, 1890).

Sobre o contexto da educação musical à época, mais especificamente ao trabalho docente, Queiroz (2012) nos relata que:

> era previsto um professor para atuar especificamente com o ensino de música,apesar de não haver no documento qualquer menção a respeito da formação desse docente. Vale mencionar que as definições para a contratação de professores e para o seu reconhecimento profissional eram bastante distintas das que estão em voga atualmente. A concepção de que o profissional de ensino deve ser um professor formado em curso de licenciatura e, portanto, habilitado em nível superior para o exercício da docência nas distintas áreas de conhecimento, conforme as análises que serão realizadas na segunda parte deste trabalho, começaram a ser definidas somente a partir dos anos de 1930, consolidando-se na segunda metade do século XX.

Um ponto interessante a ser ressaltado no estudo deste decreto é a matriz curricular de música a ser trabalhada pelos professores de música elencada sobre os seguintes conteúdos do primário:

> Primária – 1º grau
> Curso elementar:
> 1º ano- Cânticos escolares aprendidos de ouvido.
> 2º ano- Cânticos. Conhecimento e leitura das notas
> Curso médio:
> 1º ano- Conhecimento das notas, compassos, claves. Primeiros exercícios de solfejo. Cânticos.
> 2º ano- Revisão. Exercício graduado de solfejo. Cânticos.

> Curso superior:
> 1º ano - Revisão, com desenvolvimento dos elementos de arte musical. Exercícios de solfejo. Ditados. Cânticos a uníssono e em coro.
> 2º ano - Desenvolvimento do programa precedente. Solfejos graduados. Ditados. Coros.
> Primária – 2º grau
> 1ª classe: Elementos da arte musical. Solfejos graduados. Coros.
> 2ª classe: Solfejos. Coros. Ditados. (BRASIL, 1890, p. 3194-3205)

Outro ponto importante a ser abordado pelo Decreto nº 981 de 1890 que nos revela uma apuração nos conteúdos do ensino de música é a inclusão da disciplina Acústica (apenas no 2º Grau) com os seguintes conteúdos: Som e sua propagação; eco; fonógrafo; diapasão, cordas vibrantes; escala musical.

Por outro lado, essa legislação não estabelecia os conteúdos que seriam trabalhados em nenhuma das disciplinas no ensino secundário, apenas a carga horária (música = 2h/semana) (BRASIL, 1890, p. 3482-3483).

EDUCAÇÃO MUSICAL (OU ARTÍSTICA?) NO BRASIL DO SÉCULO XX

Ao se debruçar na análise da história do ensino de música na educação, temos inúmeros dispositivos legais para investigação além de diversas influências sociais políticas e filosóficas dentro dessa narrativa. Os caminhos da educação musical se entremeia aos da Educação Artística[6], por isso cremos ser necessário entender como se deu esse percurso.

Iniciamos nosso comentário a partir da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71, por ela mesma ser um marco histórico político e educacional no Brasil. Constituída a partir do governo militar que se inicia em 1964, a LDB de 1971 aprofunda a discussão sobre o ensino da Arte como um todo e a sua presença no currículo das escolas brasileiras na medida em que traz em seu texto algo além do que uma atividade complementar de iniciação científica como previa sua antecessora a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61 que descrevia que o ensino de Arte nas escolas deveria ser trabalhado como "Atividades complementares de iniciação artística (LDB – Lei nº 4.024/61, Art. 38, inciso IV) tendo a música nesse esteio.

[6] Nomenclatura que indicava uma formação generalista do professor de Arte que deveria ter domínio, mesmo que em nível elementar das quatro linguagens artísticas básica: Dança, Teatro, Música e Artes Visuais (incluindo desenho e pintura como as mais significativas).

A partir de 1971, há uma obrigatoriedade no ensino de Educação Artística prevista no Art. 7 desta Lei que diz que:

> será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o dispositivo no decreto-lei nº 869, de 1º de Setembro de 1969. (BIASOLI, 2007, p.73).

Há de se levar em conta, que nas décadas de 60 e 70 o Brasil passava por um período de industrialização tardia tendo seus reflexos no próprio sistema educacional que privilegiava o ensino das disciplinas num formato mais tecnicista visando aperfeiçoar o indivíduo para as demandas do mercado de trabalho em propulsão naquele momento.

A partir de então, o ensino de Arte denominou-se Educação Artística dentro de uma perspectiva que privilegiasse a polivalência do ensino das linguagens artísticas partindo do pressuposto da própria formação do profissional que enfatizava aspectos fragmentados dessas linguagens. Um mesmo profissional era habilitado a trabalhar as quatro linguagens artísticas, consequentemente, trazendo uma superficialidade no trato do conhecimento na área.

A Arte agora passa a fazer parte dos currículos escolares como atividade complementar, assim, não tinha envergadura educacional e nem consistência para uma possível admissão/retenção de alunos que tivessem um aproveitamento abaixo do esperado, uma vez que, mesmo sendo partícipe do currículo, conforme segundo o Parecer nº 540/77 "[...] não é matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses" (FUSARI; FERRAZ, 1993, p. 38).

Diante de um contexto de ensino de Arte polivalente, percebe-se ainda a fragilidade da disciplina diante de outros conhecimentos, obviamente, privilegiados dentro de uma Pedagogia Tecnicista e, essa fragilidade, amparada em uma prática pedagógica fragmentada.

Para tanto, foram criados pelo Governo Federal dois tipos de cursos de nível superior pelo país para contemplar a formação de professores na área de Arte: cursos superiores de curta duração em Educação Artística (com duração de dois anos para profissionais que ensinassem no 1º Grau – correspondente hoje ao atual Ensino Fundamental) e Licenciatura Plena em Educação Artística com duração de 04 anos. É justamente nesse momento que ocorre a criação do curso de Licenciatura em Educação Artística

na Universidade Federal do Maranhão (1973).

Por outro lado, segundo Vieira (2011, p. 68), a partir da promulgação da Lei nº 5.692/71 não pode ser interpretada apenas como uma legislação retrógrada ou que não correspondia às expectativas relacionadas ao ensino de Arte, mas como um dispositivo que trouxe mudanças significativas para o ensino de Arte:

> pode-se notar que o ensino de Artes regido pela Lei nº 5.692/71 buscou inovar nas metodologias aplicadas ao ensino, valorizar a formação profissional e conscientizar educandos e educadores de Arte do papel capital que tal componente curricular tem dentro e fora da escola.

Por volta de vinte e cinco anos, com a promulgação da LDBEN[7] 9.394/96 e adendos posteriores, tem-se um avanço significativo no que diz respeito ao reconhecimento da Arte como um componente curricular obrigatório em todos os níveis da educação básica. Todavia trouxe em seu bojo a demanda de ressignificar diretrizes curriculares para o Ensino Superior acolhendo a demandas sobre a formação de professores para atender os direcionamentos dessa nova lei que traz em si uma nova nomenclatura (Arte) sendo uma iniciativa para a divisão do ensino de Arte em suas respectivas linguagens: teatro, dança, música e artes visuais.

É quase inevitável comentarmos sobre educação básica e não citarmos também a educação superior, principalmente os cursos de licenciatura. Entende-se que são notadamente níveis diferentes, mas as duas estão relacionadas em que o professor formado nesta irá atuar naquela.

Apesar da LDBEN de 96 significar um aprofundamento em algumas ideias relacionadas à Arte-Educação, É salutar questioná-la em alguns aspectos, tais como: Qual componente curricular é obrigatório? Dança? Teatro? Música? Artes Visuais? Como possibilitar uma linguagem específica se o professor é formado ainda de forma fragmentada e polivalente? E outras linguagens como Fotografia, Cinema, Escultura, Desenho e Pintura? Como seriam contempladas dentro dessa nova proposta?

Sobre essas questões percebe-se que a LDB de 96 gerou situações complexas. As políticas públicas para o ensino da Arte, consequentemente

[7] Termo que significa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Durante o texto utilizaremos a sigla LDBEN.

da música (objeto deste estudo) trazem em si uma problemática tanto de ordem conceitual quanto estrutural. Para alguns teóricos A Lei de Diretrizes e Bases de 96 foi um marco na superação da polivalência, já para outros ela está manifesta ainda em muitas escolas, e não apenas nas escolas, mas também ainda em alguns cursos de Licenciatura que, ainda em transição, não se adequaram à legislação atual.

Portanto, pergunta-se se a polivalência (característica tão marcante da lei nº 5962/71) é um aspecto superado na Arte-Educação? A Lei 9394/96 tem caminhado no entendimento de superação da Educação Artística e de tudo aquilo que ela representa na Arte-Educação, como anseio da maioria dos Professores de Arte? Para uma tentativa de resolução dessas questões vale ressaltar o posicionamento de Nunes (2007, p.2), quando coloca que:

> Mesmo que em alguns pontos o Ensino de Arte tenha avançado, ainda é muito forte a polivalência na Educação Básica, e, é possível afirmar, através de dados de pesquisa ,que o Ensino de Arte em sua nomenclatura na Lei de Diretrizes Nacional atual, avançou porque denomina conceitualmente como disciplina e não como atividade, entretanto a sua nomenclatura e concepção parece que não ultrapassou o espírito da Polivalência, sendo que na prática, sistematiza, não a interdisciplinaridade, mas a polivalência do professor que ainda na maioria das escolas esta atuando com um ensino polivalente, em que o professor é levado a assumir o ensino das Artes Visuais, da Música, do Teatro e da Dança e num período de cinqüenta minutos por semana, ou máximo duas aulas de cinqüenta minutos e agora assumindo as quatro linguagens da arte, na escola.

Convém salientar que, a discussão feita nesta seção, tem como objetivo dar entendimento ao leitor sobre os caminhos historicamente percorridos pela Arte-Educação como um todo e como esse percurso influenciou na Educação Musical uma vez que uma área está intrinsecamente ligada à outra.

EDUCAÇÃO MUSICAL NO SÉCULO XXI: Ensino coletivo de instrumento musical – uma proposta metodológica para a contemporaneidade

As ações relacionadas ao estudo, à pesquisa e às práticas em educação musical vêm percorrendo novos caminhos na contemporaneidade

mais especificamente no século XXI. Um dos marcos legais e epistemológicos mais significativos para a educação musical foi a promulgação da Lei 11.769/08 que dispunha sobre a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica. A partir de então, foram criadas e/ou otimizadas condições para o surgimento e a implementação de propostas educacionais na área da música, uma delas o ensino coletivo de instrumentos musicais.

Conceitualmente, para Quadros Júnior (2009, p.80) o ensino coletivo de instrumento musical pode ser caracterizado como aquele "no qual as orientações são dadas em caráter geral, voltando o foco das atenções para um determinado aluno somente em situações que exijam tal cuidado. Já Tourinho (2007, p.2), entende que o ensino coletivo seria uma "transposição inata de comportamento humano de observação e imitação para o aprendizado musical".

Longe de abandonar investigações feitas no passado, mas desejando postulados atuais e mais consistentes, procuramos entender, neste texto, as novas formas de trabalho na educação musical frente aos novos cenários que se colocam para o professor de música com aspectos relevantes como a diversidade cultural na escolha do repertório, a criatividade, a autonomia do educando e as condutas relacionadas às ações pedagógicas do professor num contexto de ensino coletivo de instrumento musical.

Com isso, o ensino coletivo de instrumento musical traz em si algumas vantagens pedagógicas essenciais à educação musical. Podemos destacar, dentre outras: Maior desenvolvimento em menos tempo de aula (Oliveira, 1998), a motivação (Moraes, 1995), o resultado sonoro em grupo (Galindo, 2000), socialização, responsabilidade, solidariedade (Galindo 1998), a otimização do tempo de estudo e desenvolvimento de repertório (Cruvinel, 2005), dentre outros. Além disso, o ensino coletivo de instrumento musical corrobora para um alcance maior de pessoas atendidas no processo de ensino-aprendizagem musical, aumentando a abrangência e a razão professor-aluno (um professor ensinando vários alunos).

Uma outra discussão pertinente seria para qual nível de estudo o ensino coletivo se adequaria de maneira mais satisfatória. É comum percebermos essa concepção de educação musical estar presente em trabalhos com alunos iniciantes em música (Quadros Junior, 2009). Tourinho (2007) assevera utilizar o ensino coletivo apenas para alunos iniciantes.

O ensino coletivo de instrumentos musicais é uma possibilidade que visa a universalização do ensino de música. Cruvinel (2005, p.19) destaca que:

> O ensino coletivo é uma importante ferramenta para o processo de democratização do ensino musical, contribuindo de forma bastante significativa neste processo...
>
> Pode-se afirmar que o estudo da música por meio do ensino coletivo veio democratizar o acesso do cidadão à formação musical.

Oliveira (1998) destaca em sua pesquisa que já no século XIX o ensino coletivo de instrumentos nos EUA era uma realidade. Cruvinel (2005) também relata que, na Europa, o Conservatório de Leipzig, na Alemanha por Félix Mendelssohn, fundado em 1843, foi um dos principais propagadores dessa nova metodologia de ensino de música.

O ensino coletivo de instrumentos musicais tem sido uma proposta amplamente difundida no Brasil há algumas décadas. Cruvinel (2005) nos aponta que o ensino coletivo de instrumentos musicais teve início no período colonial através das primeiras bandas de música formadas por escravos. A autora destaca a falta de sistematização pedagógica nesse período. Por outro lado, a primeira iniciativa sistematizada de ensino coletivo de música deu-se através do Canto Orfeônico na Era Vargas, projeto idealizado pelo compositor Heitor Villa-Lobos.

Vale ressaltar também, obras de educadores que abordam o ensino coletivo de instrumentos musicais, bem como referências na área de educação musical utilizadas neste trabalho. São exemplos de contribuições teóricas na área de educação musical as obras de Fonterrada (2008), Granja (2006), Loureiro (2010), Mateiro e Ilari (2011), Penna (2010, 2015), Quadros Junior, Lorenzo e Tourinho (2009), Quadros Júnior (2009), Tourinho (2007)

Com isso, tem-se como intenção o enriquecimento das pesquisas em educação musical bem como da área de ensino coletivo de instrumento musical oferecendo uma percepção que fortaleça o entendimento das práticas educativas em música.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme nos assevera Violeta Hemsy de Gainza (1988, p. 101): “O objetivo específico da educação musical é musicalizar, ou seja, tornar um

indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, promovendo nele, ao mesmo tempo, respostas de índole musical". Ao se estudar a história do ensino de música no século XIX, XX e XXI, nos deparamos com as primeiras intenções de fazer o ensino da música uma realidade no currículo escolar do Brasil. De igual forma, a percepção da identidade docente e do tratamento dado à Música faz com que nós educadores entendamos o porquê de tantas tensões no campo educacional relacionadas a valorização da educação musical.

Buscamos entender os primeiros passos da legislação brasileira concernente ao ensino de música e como todo esse percurso histórico contribuiu para a formatação da educação musical na atualidade, entendendo seu papel dentro de uma dinâmica histórica, através dos conteúdos a serem trabalhados, da obrigatoriedade de lecionar uma ou mais linguagens (professor generalista, uma percepção muito arraigada dentro das escolas sobre o professor das várias linguagens artísticas) e das possibilidades metodológicas que se colocam atualmente para o professor de música.

Selecionamos o Decreto n. 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854 e o Decreto nº 981 de 08 de novembro 1890 por serem os únicos dispositivos legais do século XIX e os primeiros dentro de um conjunto de leis promulgadas que dispunham sobre o ensino de música e, concomitantemente, expunham a percepção de um tempo histórico sobre o ensino de música. Utilizamos este ponto de partida como forma de contextualizar historicamente este trabalho.

Entendemos ser importante a implementação de análises como esta pois nos fazem entender qual percurso histórico foi empreeendido para que chegássemos, por exemplo, a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas brasileiras através da lei 11.769/2008 e suas conseqüências através da formação específica de professores para lecionarem a disciplina música e não mais de professores generalistas ou de outras áreas aventurando-se neste campo de conhecimento.

Os dois decretos estudados neste trabalho e a proposta de ensino coletivo de música são fundamentais para compreendermos que a música, mesmo que de forma pontual e limitada frente às novas perspectivas da atualidade, já se fazia presente e além do mais, nos ajudam a entender a identidade do professor mesmo em um momento antecedente ao atual.

Apesar de Queiroz (2012, p.28) ponderar que

> [...] as definições estabelecidas em tais documentos, inclusive no Decreto nº 981, de 1890, não ganharam respaldo suficiente para garantir a presença da música na realidade das escolas brasileiras, tanto que outros documentos da legislação nacional destinados à educação básica, publicados nas duas primeiras décadas do século XX, não dão qualquer destaque à presença de conteúdos musicais na formação escolar.

Do exposto, entendemos ser de vital importância um olhar minucioso sobre tais legislações como forma de entendermos como se deu a construção de um perfil identitário do professor de música, por exemplo, através desses dispositivos legais, servindo inclusive de subsídio teórico para futuras pesquisas.

Além disso, buscou-se tratar também sobre as mudanças ocorridas no século XX e XXI que contribuíram para a formatação do ensino de música no Brasil. De igual forma, analisar a proposta de ensino coletivo de instrumento musical como um aporte teórico-metodológico para o ensino de música num apontamento para uma maior difusão da educação musical bem como de sua valorização no meio educacional e dentro das políticas públicas que permeiam as ações de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394. htm> . Acesso em: 19 jan 2017.

. _____. **Decreto nº 4.993**, de 26 de novembro de 1942. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei--4993-26-novembro-1942-415031-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 jan 2017.

. BRASIL. Poder Executivo. **Decreto n. 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854**. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario no Municipio da Côrte. *Coleção das Leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, tomo 17, parte 2ª, seção 12ª, 17 fev. 1854. Disponível em: <http://

www.histedbr.fae.unicamp. br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_004.html>. Acesso em: 19 jan 2017.

_____. **Decreto nº 1.331**, de 17 de fevereiro de 1854. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto--1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 19 jan 2017.

_____. **Decreto nº 19.890**, de 18 de abril de 1931. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto--19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 19 jan 2017.

_____. **Decreto nº 991**, de 21 de outubro de 1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0991.htm>. Acesso em: 19 jan 2017.

_____. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 19 jan 2017.

_____. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 19 jan 2017.

_____. Senado Federal. ***Decreto n. 981*, de 8 de novembro de 1890**. Approva o regulamento da instrucção primaria e secundaria do Districto Federal. Rio de Janeiro, 1890. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20 benjamin%20constant.htm>. Acesso em: 19 jan 2017.

_____. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em Educação e Música**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

CRUVINEL, Flavia Maria. **Educação Musical e Transformação Social:** uma experiência com o ensino coletivo de cordas. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios:** um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: UNESP, Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FUSARI, M. F. de Rezende e; FERRAZ, M. H. C. Toledo. **A arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

GALINDO, João Maurício. **Instrumentos de arco e o ensino coletivo**. São Paulo: Cordas Pró Guri, não publicado, 1998.

GALINDO, João Maurício. **Instrumentos de arco e o ensino coletivo.** 2000. 180 f. Dissertação (Mestrado em Musicologia) – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. **Musicalizando a escola:** música, conhecimento e educação. São Paulo: Escrituras Editora, 2008.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o universo da música**. São Paulo. Scipione, 2008.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2010.

MATEIRO, Teresa, ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em Educação Musical.** Curitiba: IBPEX, 2011.

MORAES, Abel. **Ensino Instrumental em grupo:** uma introdução. Música Hoje, Belo Horizonte, n. 4, p. 70-78, 1997.

NUNES, Ana Luiza Ruschel. **O Ensino de Arte na Educação Básica.** Anais do XVII CONFAEB – Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil, 2007. Disponível em: www.ppgdesign.udesc.br/confaeb/Anais/ana_luiza_rachel.pdf 19 jan 2017.

OLIVEIRA, Enaldo. **O ensino coletivo dos instrumentos de corda:** Reflexão e prática. São Paulo: Dissertação de Mestrado, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 1998.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

QUADROS JR., J. F. S.; QUILES, O. L. **Música na Escola:** uma revisão das legislações educacionais brasileiras entre os anos 1854 e 1961. Revista Música Hodie, Goiânia, V.12 - n.1, 2012, p. 175-190.

QUADROS JÚNIOR, João Fortunato Soares de.; LORENZO, O.; TOURINHO, Ana Cristina. **Fatores de influência no processo de ensino-aprendizagem musical:** o caso da Escola Pracatum. Montes Claros: Editora Unimontes, 2009.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. **Revista da ABEM.** Londrina, v.20 - n.29, 2012, p. 23-38.

TOURINHO, C. Ensino **coletivo de instrumentos musicais:** crenças, mitos, princípios e um pouco de história. In: XVI Encontro Anual da ABEM. Anais. Campo Grande: UFMS, 2007. p. 1-8.

VIEIRA, Marcilio de Souza. As Reformas Educacionais e o Ensino De Artes. **Revista Cocar Belém**, vol 5, n. 10, p.65 – 71 jul – dez 2011. Disponível em: http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/viewFile/197/171. Acesso em: 19 jan 2017.

VIEIRA, Marcilio de Souza. As Reformas Educacionais e o Ensino De Artes. **Revista Cocar Belém,** vol 5, n. 10, p.65 – 71 jul – dez 2011. Disponível em: http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/viewFile/197/171. Acesso em: 19 jan 2017

O PROFESSOR DE ARTE NO ENSINO MÉDIO: um estudo exploratório em escolas estaduais de São Luís-MA.

João Fortunato Soares de Quadros Júnior[1]
Oswaldo Lorenzo Quiles[2]
Ana Déborah Pereira de Barros[3]

1 INTRODUÇÃO

O Brasil passa atualmente por um processo de reestruturação da educação básica, muito impulsionado pelos resultados obtidos no ano de 2015 para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). De acordo com o Ministério da Educação (MEC), a meta estabelecida pelo governo federal não foi alcançada para as etapas anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Este, por sua vez, parece estar estagnado desde 2011, se tornando o alvo principal das reformas aprovadas pela Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016). Dentre as principais mudanças promovidas pela MP, está a exclusão de disciplinas de comprovada relevância para a formação humana, como Filosofia, Sociologia, Arte e Educação Física, da grade curricular do ensino médio.

Ao pensarmos que o ensino médio é constituído por adolescentes, período da vida definido por Erikson (1972) como crucial para a formação da identidade do sujeito, a ausência dessas disciplinas no currículo dessa etapa escolar pode influenciar incisivamente na compreensão desses adolescentes acerca da sua identidade, do seu protagonismo, da sua função na sociedade, na formação de valores e na definição sobre os caminhos que deseja seguir durante a vida (SHOEN-FERREIRA; AZNAR-FARIAS; SILVARES,

[1] Doutor em Educação Musical (Universidad de Granada/Espanha). Docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/UFMA). E-mail: joaofjr@gmail.com.

[2] Doutor em Ciências da Educação (Universidad de Granada/Espanha). E-mail: oswaldo@ugr.es

[3] Graduada em Educação Artística pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Discente do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/UFMA). E-mail: anadeborahbarros@gmail.com

2003). Assim sendo, é cabível e emergencial refletirmos sobre que tipo de aluno, ou melhor, cidadão, a escola do século XXI pretende formar.

No tocante à área foco desse trabalho, a disciplina Arte, é importante frisar que não é de hoje que ela sofre descasos da política educacional brasileira, um cenário bem diferente do que se via na primeira metade do século XX. Para tentarmos entender um pouco melhor a relação da Arte (nas suas variadas linguagens) e a educação básica, será apresentado a seguir um breve panorama histórico abordando as diferentes transformações pelas quais a área de Arte passou nos últimos dois séculos no Brasil.

ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

A Arte, como ferramenta de ensino, foi introduzida no Brasil com os jesuítas através de oficinas de artesanatos e cânticos religiosos, servindo para fins de evangelização dos povos indígenas (KIEFER, 1977; ORMEZANNO, 2012). O Desenho surgiu como disciplina obrigatória do currículo escolar no início do século XIX no Seminário Episcopal de Olinda, através da Reforma de Pombal, para preencher lacunas deixadas no ensino pelos religiosos (SUBTIL, 2011).

Com a chegada da Família Real no Brasil, tivemos a vinda da Missão Artística Francesa e a implantação da Escola de Belas-Artes, ambos em 1816, cujo objetivo era a formação do artista e do artesão nos moldes neoclássicos. O estudo do Desenho vai se tornar a disciplina predominante, "considerado a base de todas as Artes, tornando matéria obrigatória nos anos iniciais de estudo da academia imperial" (FUSARI; FERRAZ, 1993, p. 30).

Em 1854, após a independência do Brasil, foi publicado o primeiro documento oficial para regulamentação da educação brasileira, denominado Decreto n° 1.331. Com a promulgação desse Decreto, o ensino primário foi dividido em duas classes: instrução elementar (correspondente ao primeiro grau) e a instrução superior (segundo grau) (QUADROS JR; QUILES, 2012). Com base nesse documento, verifica-se a presença da Arte como elemento obrigatório no nível educacional primário com a disciplina "Noções de música e exercícios de canto" e no ensino secundário com a cadeira "Artes de desenho, música e dança".

Com a proclamação da República, em 1889, e a Reforma "Benjamin Constant" ocorrida no ano seguinte, houve, de certa forma, a manutenção

da mesma estrutura educacional das legislações anteriores, com a divisão em duas etapas educacionais (primário e secundário) e havendo uma ampliação da presença da Arte sobretudo no primário. O estudo de Desenho passou a visar a preparação do aluno para o profissionalismo, com aplicação imediata e competência para o trabalho tanto nas fábricas como em serviços artesanais (BARBOSA, 2002). A Música, por sua vez, passou também a ter um caráter mais abrangente, havendo uma clara preocupação com a formação técnico-musical do aluno, sendo trabalhado conteúdos como solfejos, elementos da linguagem musical (notas, compassos, claves, etc.), ditados, dentre outros. (QUADROS JR.; QUILES, 2012).

Ainda no início do século XX, a Semana de Arte Moderna de 1922 teve papel primordial nas conquistas de espaços para a Arte, pois se caracterizou como as "primeiras tentativas de escolas especializadas para crianças e adolescente, inaugurando o fenômeno da arte extracurricular" (BARBOSA, 2008, p. 2). Esse acontecimento transformou o ensino da Arte, pois trouxe na sua proposta o ideal da livre expressão preconizado por Anita Malfatti e Mário de Andrade através da Música, Dança, Artes Plásticas e Poesia. Defendiam atividades que expressassem os sentimentos dos alunos, onde a "preocupação com o método, com o aluno, seus interesses, sua espontaneidade e o processo do trabalho caracterizam uma pedagogia essencialmente experimental fundamentado na Pedagogia e na Biologia" (FUSARI; FERRAZ, 1993, p. 31).

A Era Vargas (1930-1945) foi marcada pelo grande incentivo ao ensino de música, personificado em Heitor Villa-Lobos, responsável pela implementação do Canto Orfeônico como disciplina obrigatória do currículo escolar no Brasil. Considerado pelo Decreto nº 24.794/34 como um "meio de renovação e de formação moral e intelectual, [...] umas das mais eficazes maneiras de desenvolver os sentimentos patrióticos do povo" (BRASIL, 1934), o Canto Orfeônico se caracterizou, por um lado, pela sua grande vinculação aos propósitos políticos da época, e por outro, pelas monumentais apresentações musicais realizadas pelas concentrações orfeônicas (agremiação de diversos corais cantando ao mesmo tempo, muitas vezes realizadas em estádios de futebol). Seu repertório tinha como base músicas do folclore nacional, uma tentativa para que o brasileiro conhecesse a sua própria cultura. A forte presença do Canto Orfeônico na escola perdurou até o início da década de 1960.

A linguagem visual começa a ganhar maior projeção a partir de 1947, com a criação de diversos ateliês para crianças com o objetivo de

libertar suas expressões ao fazer com que se mantivessem livres das interferências dos adultos. Dentre os ateliês, destaca-se o de Lula Cardoso Aires, sediado em Recife, por sua proposta pedagógica, que levou Augusto Rodrigues a criar a "Escolinha de Arte do Brasil" (EAB) (SUBTIL, 2011). Inicialmente, as atividades eram voltadas para o público infantil, mas aos poucos foi crescendo e difundindo o Movimento Escolinha de Arte (MEA), com 32 escolas espalhadas por todo o Brasil e uma no Paraguai. O MEA baseava-se nos "princípios norteadores das escolas europeias e norte-americanas, fazendo adaptações com base nos princípios de Dewey e Read" (BACARIN; NOMA, 2000, p. 19).

A segunda metade do século XX foi marcada pelo surgimento das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A primeira delas, nº 4.024/61 (BRASIL, 1961b), pouco traz a respeito do ensino das Artes, definindo que, para o ensino médio, seriam oferecidas "atividades complementares de iniciação artística". Entretanto, meses antes no mesmo ano, foi publicado o Decreto nº 51.215/61 (BRASIL, 1961a), que regulamentava a educação musical em todos os níveis educativos do Brasil: jardim de infância, escolas pré-primárias, primárias, secundárias e normais. Pela proximidade de datas, supõe-se que a LDB nº 4.024/61 manteve integral ou parcialmente as determinações do Decreto nº 51.215/61, não sendo possível precisar efetivamente tal suposição.

Com a instituição do regime militar em 1964, tem início o processo de nova reestruturação da educação básica, levada a cabo com a promulgação da LDB nº 5.692/71 (BRASIL, 1971). De acordo com Ghiraldelli Jr. (2001), enquanto a LDB de 1961 refletia os princípios liberais vividos na democracia dos anos 1950, a de 1971 estava atrelada aos princípios da ditadura militar, de tendência claramente tecnicista, justificado em grande medida pelo modelo socioeconômico desenvolvimentista vigente à época, o que significou a "incorporação de princípios educativos baseados na racionalização do trabalho escolar e a adoção do ensino profissional no 2º grau de forma absoluta e universal" (ibidem, p. 116-117).

A LDB 5.692/71 foi responsável por agrupar todos os conteúdos das diversas linguagens artísticas dentro de um único componente com a nomenclatura de Educação Artística, assumindo esse componente um caráter polivalente. Com a implementação da Educação Artística, "a tendência passou a ser a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte" (BRASIL, 1997, p. 24). Por outro lado, a falta de formação e de capacitação adequada dos professores levaram à

valorização do experimentalismo como prática pedagógica, caracterizado por propostas de atividades expressivas espontâneas, oficializando assim a tendência da pró-criatividade (BRASIL, 1997; PENNA, 2004).

Uma segunda mudança de grande impacto dessa Lei está relacionada à concepção da Educação Artística com uma "atividade educativa" (BRASIL, 1997) e não mais uma disciplina. Essa mudança fez com que algumas escolas não inserissem esse componente no rol de disciplinas do currículo escolar. Barbosa (1989) afirma que essa mudança de concepção possibilitou ao sistema educacional a não exigência de qualificações para os professores que lecionavam Educação Artística, denotando uma diferença para com os demais componentes curriculares da época. Essa situação possuía relação direta com o objetivo da disciplina. De acordo com o Parecer CFE nº 540/77:

> [A Educação Artística] se deterá, antes de tudo, na expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a ver como se ensina a ler, na formação menos de artistas do que de apreciadores de arte, o que tem a ver diretamente com o **lazer**- preocupação colocada na ordem do dia por sociólogos de todo o mundo- e com a qualidade de vida (BRASIL, 1977, p. 138, grifo nosso).

Assim, observa-se uma visão de Arte muito mais relacionada ao lazer, ao entretenimento, do que à concepção como um conhecimento importante para a formação humana.

Acerca dos conteúdos componentes da Educação Artística, a LDB nº 5.692/71 é complementada pelo Parecer CFE nº 1.284/73 (BRASIL, 1973), destacando as Artes Plásticas, as Artes Cênicas, a Música e o Desenho. Com a criação dessa abordagem polivalente, houve a necessidade de criação de dois tipos de cursos de graduação em Educação Artística. O primeiro deles, licenciatura de 1º grau (ou curta), com duração de 2 anos, capacitava para o exercício profissional no que se conhece hoje como ensino fundamental; o segundo, denominado licenciatura plena e com duração de 4 anos, combinava uma formação geral e polivalente com uma habilitação específica em uma das linguagens artísticas, capacitando para o exercício profissional em 1º e 2º graus (ensino fundamental e médio, atualmente) (PENNA, 2004).

Apesar da implantação da abordagem polivalente, o que se observou durante os anos que se seguiram posterior a LDB nº 5.692/71 foi uma prevalência da linguagem das Artes Plásticas (incluindo o Desenho) fren-

te às demais, fato que perdura até os dias atuais. Segundo Penna (2004), a maior parte dos cursos – e por sua vez, dos professores habilitados – era vinculada às Artes Plásticas. Por outro lado, os livros didáticos da época, apesar de trazerem atividades de Artes Cênicas e Música, também davam uma maior parcela para atividades relacionadas às Artes Plásticas e ao Desenho. De acordo com Barbosa (1989, p. 172), nesse período houve a predominância do ensino de "desenho geométrico, do *laissez-faire*, as folhas de colorir, a valorização de técnicas e o desenho de observação".

Findado o período da ditadura militar e iniciado o processo de redemocratização no Brasil, inicia-se a tramitação de uma nova reestruturação da educação brasileira, que culminou na LDB nº 9.394, de 1996. Esse novo documento determina que "o **ensino de arte** constituirá componente curricular obrigatório, **nos diversos níveis da educação básica**, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (BRASIL, 1996, s.p., grifo nosso). Como podemos observar, a nova LDB modificou a nomenclatura de Educação Artística para Arte, o que, segundo Penna (2004), poderia caracterizar uma tentativa de se recuperar os conhecimentos específicos de cada linguagem. Entretanto, o uso da terminologia "ensino de arte" não deixa isso claro, permitindo aos gestores da educação interpretações múltiplas acerca do tema, resultando na manutenção do caráter polivalente da disciplina em grande parte das escolas brasileiras.

Outra modificação trazida pela nova LDB foi com relação à mudança da nomenclatura Artes Plásticas para Artes Visuais, sendo incorporadas agora expressões artísticas como o cinema, o grafite, as artes gráficas, a animação, etc. (PEREIRA, 2014), ampliando a abrangência da linguagem, destacando ainda a possibilidade de aproveitamento de saberes provenientes de outras manifestações, como as artes audiovisuais (BRASIL, 1998a). Assim, as linguagens definidas para a composição da disciplina Arte foram as Artes Visuais, as Artes Cênicas, a Dança e a Música.

Para complementar o texto pouco elucidativo da LDB nº 9.394/96, foram lançados documentos norteadores que, apesar de não terem "caráter formalmente obrigatório, configuram uma orientação oficial para a prática pedagógica, e têm sido utilizados pelo MEC como referência para a avaliação das escolas e alocação de recursos" (PENNA, 2004, p. 23). Assim foram criados os seguintes documentos:

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b);

Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental:

1ª a 4ª série (BRASIL, 1997);

5ª a 8ª série (BRASIL, 1998a);

Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (BRASIL, 1999);

Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) (BRASIL, 2002);

Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006).

Em se tratando do componente Arte, pode-se dizer que esses documentos oferecem um arcabouço teórico bastante interessante e que contribui no planejamento do professor. As linguagens recebem tratamentos específicos, corroborando com a suposição feita anteriormente por Penna (2004). Entretanto, a falta da obrigatoriedade de implementação desses documentos possibilitou aos estabelecimentos de ensino adotarem o ensino de Arte segundo suas conveniências.

Com relação à formação do profissional, a LDB nº 9.394/96 determina que:

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em **curso de licenciatura**, de **graduação plena**, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996, s.p., grifo nosso).

Essa determinação exclui, do exercício do magistério, os profissionais formados em licenciaturas curtas e os bacharéis. Outra importante ressalva a essa lei se refere à continuidade da formação polivalente dada pelos cursos de Educação Artística (que perdurou até recentemente) e Artes, com suas variadas habilitações. Dessa maneira, é necessário salientar a importante influência das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação nas diferentes linguagens artísticas (BRASIL, 2004a; 2004b; 2004c; 2009), diretrizes essas que orientaram a criação de licenciaturas específicas, extinguindo assim a polivalência da formação docente em Arte.

Apesar da existência das diretrizes, elas pouco influenciaram na mudança no mercado de trabalho. Muitas escolas continuaram dando preferência (quando não exigindo) o professor polivalente, muito motivado pelos materiais didáticos disponíveis no mercado atual. A falta de observância das

diretrizes influenciou diretamente também nos concursos públicos realizados pelas secretarias municipais e estaduais de ensino, que elaboravam provas exigindo conhecimento nas quatro linguagens artísticas. Após aprovação e contratação, muitos professores (apesar de formados em cursos de licenciatura específicos de Artes Visuais, Artes Cênicas, Dança ou Música) eram convencidos (senão coagidos) a lecionarem conteúdos que não faziam parte da sua habilitação, gerando um ensino de Arte deficitário no qual professores se viam obrigados a atender às demandas do mercado de trabalho.

Outra prática bastante comum, adotada sobretudo pelas redes públicas de ensino, foi a contratação de professores licenciados em áreas "afins" (Português, História, etc.) para lecionarem a disciplina Arte, muito justificado pelo baixo quantitativo de profissionais formados na área específica e também em virtude da necessidade de complementação da carga horária de professores de outras disciplinas. A adoção dessa prática gerou, como consequências, um ensino pouco fundamentado e superficial, sem preocupação com os preceitos e as especificidades da área (que foram construídos a partir de reflexões e debates durante décadas), direcionado à reprodução de práticas pedagógicas de cunho imitativo, contribuindo de forma aguda para que essa disciplina fosse colocada em um patamar de importância abaixo das demais componentes do currículo escolar.

Finalmente, vale ressaltar que a indefinição do trecho "[...] nos diversos níveis da educação básica [...]" da LDB nº 9.394/96 possibilitou aos centros educacionais diferentes tipos de interpretação. Em alguns casos, a Arte se fez presente em todas as séries que compõem "os diversos níveis da educação básica", mas em outros casos, essa disciplina ficou destinada a momentos ínfimos dentro do currículo escolar. Assim, é possível dizer que a formação artística oferecida na educação básica não seguiu a uma padronização com relação à carga horária e ao quantitativo de séries.

Anos mais tarde, o governo federal publicou a Lei nº 11.769/08, a qual tornou a música um conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, alterando assim a LDB vigente, determinando-se o prazo de 3 (três) anos para adaptação dos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2008). Segundo Subtil (2011), essa obrigatoriedade foi necessária por conta que a Música tinha pouca atenção nos livros didáticos e publicações, ficando submissa à hegemonia das Artes Plásticas.

Visando atender às exigências da lei, algumas secretarias de educação dos estados e municípios promoveram concursos para professores

de Música, concebendo esta como uma disciplina componente do currículo escolar (OLIVEIRA et al., 2013). Porém, em outros locais do país, houve negligência a essa legislação por parte do poder público, dando-se continuidade à abordagem polivalente e aos concursos para docentes em Artes abordando conteúdos das diferentes linguagens artísticas (MARANHÃO, 2001; 2009; 2015). Dessa maneira, verifica-se a inexistência de uma orientação oficial do MEC para a implementação da Lei nº 11.769/08, demonstrando também uma carência de fiscalização pelos órgãos competentes.

Recentemente, foi promulgada a Lei n° 13.277/16 que torna as Artes Visuais, a Dança, o Teatro e a Música conteúdos obrigatórios da disciplina Arte na educação infantil, fundamental e médio, estabelecendo-se o prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino capacitem os professores para efetivar a implantação desses componentes curriculares na escola. Ao contrário do que se imaginava, essa legislação se tornou parcialmente inoperante, em virtude da publicação da já mencionada Medida Provisória nº 746/16, responsável por promover alterações na estrutura do ensino médio, tornando o ensino de Arte facultativo nesse nível de educacional. Assim sendo, a Arte, em suas diferentes linguagens, continua em caráter obrigatório apenas na educação infantil e no ensino fundamental.

Com base no histórico apresentado e no cenário atual da Arte na educação básica, vale a pena levantar questionamentos relevantes acerca do futuro dessa disciplina:

A obrigatoriedade de todos os quatro conteúdos significa um retrocesso em direção ao ensino polivalente das linguagens artísticas?

As escolas poderão optar pela diversificação curricular adotando diferentes linguagens artísticas em todos os anos que compõem a educação infantil e o ensino fundamental?

Os professores “que já atuam na rede pública de ensino, formados em Educação Artística, ou seja, em todas as linguagens, vão poder optar por lecionar uma delas, ou terão que fazer um curso complementar?” (ALVARENGA, 2013, p. 264);

As escolas disporão de infraestrutura adequada que possibilite o ensino das diferentes linguagens artísticas de maneira convergente com o que preconiza os documentos norteadores (RCNEI, PCN, etc.)?

Essas e outras questões só poderão ser respondidas (se é que serão) em trabalhos futuros.

Instigados em conhecer a situação atual da Arte na educação básica, foi proposto um estudo para se traçar um perfil dos professores dessa disciplina que atuam em escolas públicas, tendo como foco de interesse o ensino médio (principalmente em virtude dos acontecimentos recentes), escolhendo como recorte amostral os professores da rede estadual de ensino do Maranhão/ Município São Luís.

METODOLOGIA

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa exploratória de caráter quantitativo que visa "propor maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses" (GIL, 2002, p. 45).

Com relação ao instrumento de coleta de dados, foi confeccionado um instrumento inédito que passou por avaliação de juízes independentes para garantir a validez de construto. Assim, o questionário aplicado era composto por 9 sessões, sendo a primeira delas destinada à identificação dos participantes, sessão que será utilizada para a construção desse artigo.

Como mencionado anteriormente, o universo desse estudo foi composto por professores de ensino médio de escolas estaduais de São Luís. Primeiramente, foi realizado uma pesquisa documental para saber o quantitativo, localização e telefones de contato dos diretores de todas as escolas estaduais que compunham o município de São Luís-MA. No contato inicial, solicitamos aos diretores que indicassem os professores de Arte para participação na pesquisa, havendo o retorno de um quantitativo bastante aquém do planejado. Por isso, foi necessária a visita de membros da equipe pesquisadora para realizar um contato direto com os professores, onde foi explicado o objetivo da pesquisa e realizado o convite. Com isso, a amostra desse estudo contou com a participação de 77 professores. Abaixo, será apresentada a descrição pormenorizada dos participantes do estudo tendo como variáveis de estudo a idade, o sexo, a formação acadêmica (graduação e pós-graduação), o tempo como docente, as séries de atuação, as linguagem(ns) que leciona e o tipo de contrato laboral.

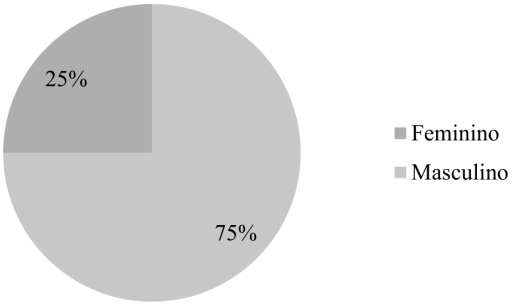
Por se tratar de dados em sua maioria quantitativos, optou-se pela utilização do software SPSS v. 17 para a análise desses dados. Com ele, foi possível a geração de tabelas e gráficos que permitiram a obtenção de um perfil sobre o professor de Arte em São Luís-MA.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisando o perfil dos professores de Arte quanto ao gênero, verificamos no gráfico 1 que, dentre os 77 respondentes, houve a predominância do sexo feminino (57). Esse resultado sugere um diagnóstico no qual a maior parte dos professores de Arte em São Luís potencialmente pertencem ao sexo feminino, resultado que converge com as reflexões de Vianna (2002) ao afirmar que a maioria feminina na carreira de docente é um fenômeno comum em todo o mundo, ainda que não se apresente de maneira universal. De acordo com a autora, desde o período colonial, historicamente, a mulher sempre teve o papel de prover a educação no lar. Rabelo e Martins (2010, p. 6168) complementam que:

> A associação da atividade de magistério a um "dom" ou a uma "vocação" feminina baseia-se em explicações que relacionam o fato de a mulher gerar em seu ventre um bebê com a "consequente função materna" de cuidar de crianças; função esta que seria ligada à feminilidade, à tarefa de educar e socializar os indivíduos durante a infância. Dessa forma, a mulher deveria seguir seu "dom" ou "vocação" para a docência.

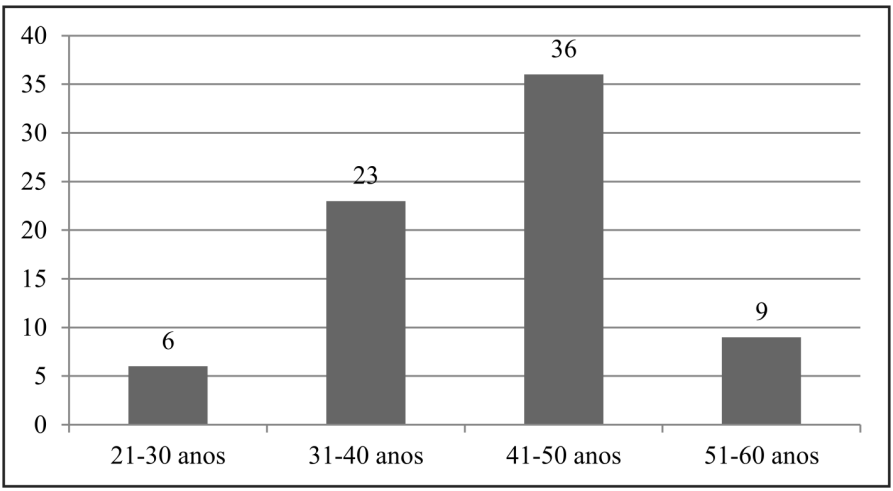
Gráfico 1. Sexo.



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Em contrapartida, é importante evidenciar que o papel de educar, ao longo da história, estava restrito aos homens, representado, principalmente, pelos padres, jesuítas e tutores que eram pagos por quem tinha melhores condições financeiras (RABELO; MARTINS, 2010). De acordo com os autores, as mulheres serão chamadas para assumir o "papel social" na educação dos filhos somente depois da Revolução Francesa e a participação feminina, dentro da educação formal, despontou a partir do século XIX, se destacando atualmente, com ampla maioria, em quase todos os níveis do ensino.

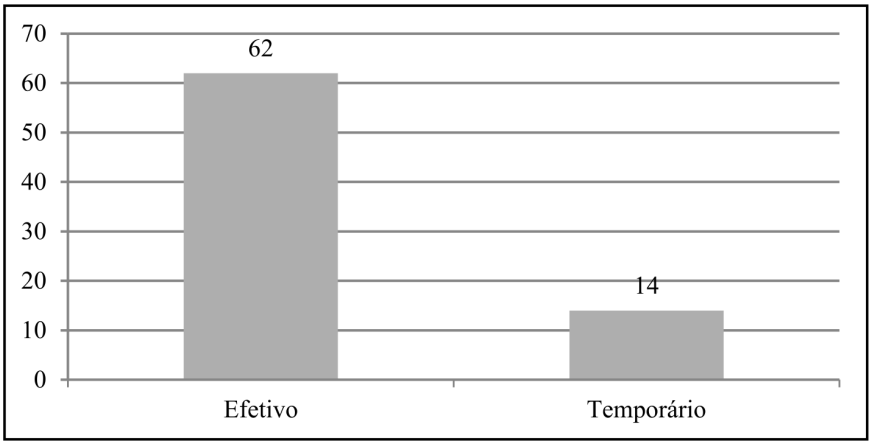
Gráfico 2. Idade.



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Com relação à variável idade, o gráfico 2 constata que grande parte dos entrevistados são professores experientes, em sua maioria localizados dentro do grupo de 41 a 50 anos. Esse resultado possui relação direta com outras duas variáveis: o tipo de contrato laboral (gráfico 3) e o tempo como docente (gráfico 4).

Gráfico 3. Tipo de contrato laboral.



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

A partir da primeira variável, pode-se verificar que grande parte dos professores entrevistados (81,6%) pertencem ao quadro efetivo da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, o que confere à essa parcela dos professores um panorama de estabilidade profissional, aumentando as chances de progredir e se estabelecer dentro da carreira. A estabilidade funcional é positiva porque "(...) não se refere apenas à segurança do e no emprego, mas também (...) que com a efetivação surgem possibilidades de o professor criar vínculo com a escola, de formação de grupos para estudos e elaboração de projetos político-pedagógicos para a instituição (...)" (ALVES, 1998, p. 84-85), diminuindo, assim, a rotatividade. Zulke (2007, p. 77), em pesquisa realizada com professores, constatou que a maioria dos entrevistados faziam referência positiva à estabilidade, considerando-a como "um fator de segurança existencial e como uma garantia de horizontes". Alves (1998), por sua vez, chama a atenção para o fato de que a efetivação gera a acomodação, já que o desempenho dos professores não é avaliado por instâncias superiores, apontando isso como um ponto negativo para esse tipo de contrato laboral.

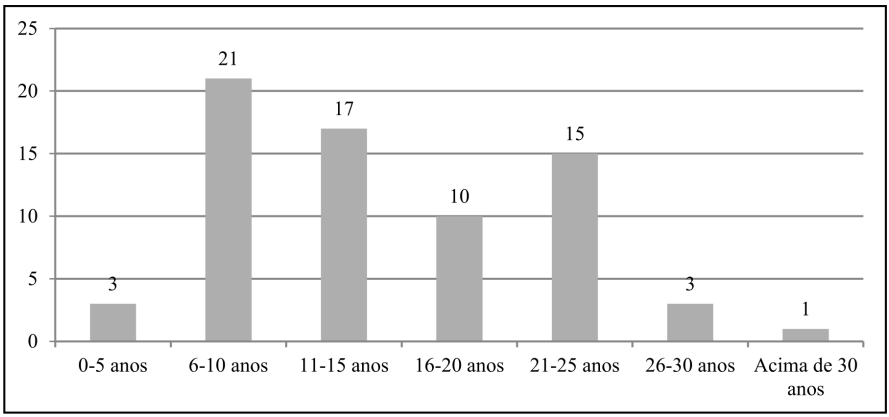
Com relação à segunda variável (gráfico 4), pode-se constatar a predominância de profissionais com experiência de até 15 anos, congregando a maior parte da amostra. Esse grande contingente de profissionais, com o tempo de experiência citado, possui relação direta com os três últimos concursos para professores de Arte realizados pelo Governo do Estado do Maranhão:

- Edital nº 004 de 26/10/2001: 96 vagas (MARANHÃO, 2001);
- Edital nº 01 de 06/10/2009: 119 vagas (MARANHÃO, 2009);
- Edital nº 001 de 06/11/2015: 61 vagas (MARANHÃO, 2015).

Como se observa, nos últimos 15 anos foram oferecidas 276 vagas para a área de Arte. Anteriormente, na década de 1990, dois concursos na área da Educação foram realizados – um em 1992 e outro em 1994 – e foi oferecido um quantitativo muito menor de vagas por conta das políticas neoliberais da época (ABREU, 2014).

Também podemos notar o baixo quantitativo de profissionais em final de carreira, com tempo de docência superior aos 26 anos. Este indicativo pode estar relacionado com o tempo de aposentadoria do professor, que se inicia após 25 anos de docência, de acordo com o Parágrafo 5º do Artigo 40 da Constituição Federal de 1988, condizendo, portanto, com os números apresentados no gráfico.

Gráfico 4. Tempo como docente.



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

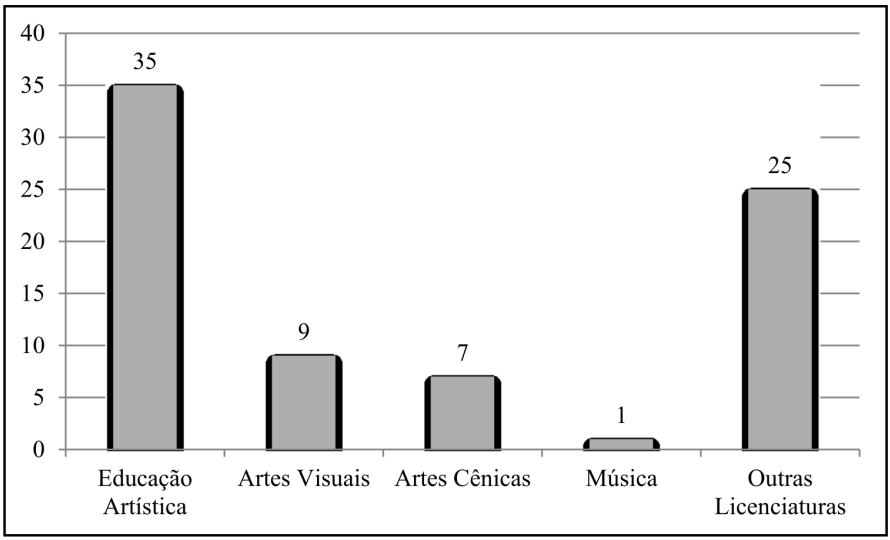
A superioridade do grupo com idade mais avançada (41 a 50 anos) convergiu com a situação profissional estável da grande maioria dos professores. Entretanto, pode-se afirmar que o pouco tempo de experiência docente foi um resultado surpreendente e que contrastou com os resultados anteriores.

A primeira conjectura que se pode fazer sobre esses resultados é que parte dos professores entrevistados foi aprovado no último concurso realizado pela SEDUC, ocorrido em 2015. A segunda conjectura está diretamente atrelada ao interesse dos licenciados em cursos de graduação em Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas, Dança e Música) pela carreira artística, em detrimento à docência. Apesar da criação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) pelo Ministério de Educação, programa este que tem a finalidade de apoiar os estudantes das instituições federais e estaduais de ensino superior, essa atitude, da não escolha pela docência, pode ser explicada também pela decepção do aluno com o curso de licenciatura, levando-o a escolher outras opções (GOMES, 1998). Isso elucida a presença de profissionais com idades mais avançadas e com pouca experiência docente.

O gráfico 5 apresenta a formação acadêmica dos professores entrevistados em nível de graduação. Observa-se que a grande maioria dos participantes (67,5%) possui formação em conformidade com o que preconiza a LDB nº 9394/96 (formação em ensino superior específica), com destaque para o curso de Educação Artística. Esse resultado pode ser explicado em

virtude desse tipo de formação ser a mais antiga do Estado, sendo oferecida pela Universidade Federal do Maranhão desde a primeira metade da década de 1980. Entretanto, vale ressaltar que depois da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Música (BRASIL, 2004a), Teatro (BRASIL, 2004b), Dança (BRASIL, 2004c) e Artes Visuais (BRASIL, 2009), é natural que com o passar dos anos a formação polivalente ceda lugar à formação específica.

Gráfico 5. Graduação.



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Por outro lado, quando observado somente as formações específicas, nota-se um predomínio das linguagens Artes Visuais e Artes Cênicas em detrimento à Música e inexistência de profissionais licenciados em Dança. Pode-se considerar até certo ponto um resultado surpreendente, levando-se em consideração que, das Artes, o curso de Teatro é a licenciatura mais antiga do Maranhão, oferecida desde 2004 – Resolução CONSUN nº 75 (UFMA, 2004), seguido pela Música, único curso que é oferecido nas duas principais universidades do Estado, a Universidade Estadual do Maranhão e a Universidade Federal do Maranhão, desde 2005 e 2006, respectivamente (UEMA, 2005; UFMA, 2006).

O Curso Licenciatura em Artes Visuais, por sua vez, obteve aprovação para funcionamento na Universidade Federal do Maranhão apenas

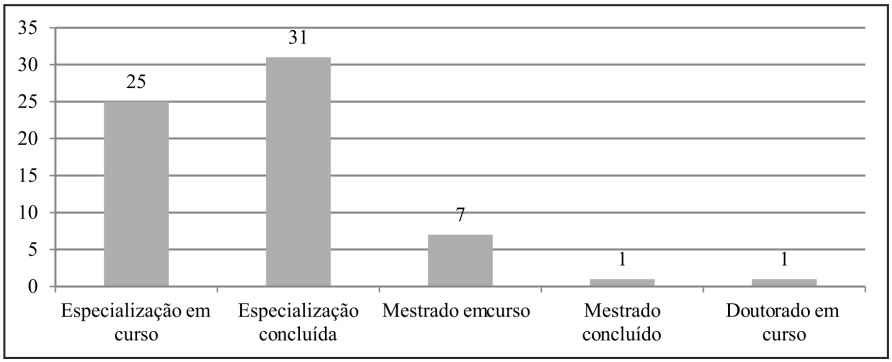
em 2010, conforme Resolução CONSUN nº 125 (UFMA, 2010), sendo esse curso oferecido também pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão desde 2009 (IFMA, 2009). Com base nesses dados e levando-se em consideração que todos os entrevistados passaram por processo seletivo para contratação (com isenção de supostas preferências por linguagens), acredita-se que o fato de haver um número superior de profissionais licenciados em Artes Visuais atuando no ensino médio pode estar relacionado à hipótese de que os profissionais das outras linguagens escolhem a carreira artística como principal campo de atuação, em detrimento à carreira docente.

Outra informação importante acerca desse gráfico é que 25 dos 77 professores entrevistados (32,47%) não possuem formação acadêmica condizente ao exigido pela legislação vigente, com uma ligeira superioridade da formação em Letras. Subtil (2009, p. 186) elucida essa vantagem que Letras ou Língua Portuguesa tem sobre o restante das formações, ao afirmar que ela:

> [...] decorre de uma proximidade natural com a Arte, resultante da Lei no 5.692/71 (...) que colocava no mesmo campo – "Comunicação e Expressão" – Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras e Educação Artística pelas características "expressivas" das áreas. A fluidez dos campos de conhecimento permitia a troca e partilhas de conteúdos e professores sem muitos problemas.

Essa abertura para outras graduações vem de uma prática antiga na escola em não considerar a Arte como disciplina importante, sendo vista

Gráfico 6. Pós-graduação.



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

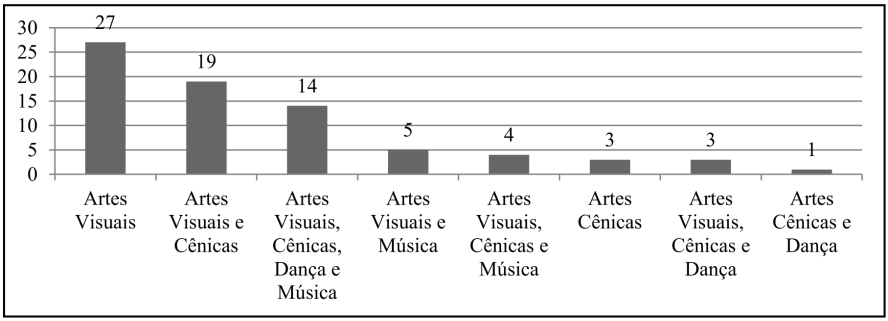
como complemento de carga horária (SARDELICH, 2001) ou algo de diversão, alívio de tensão das outras matérias difíceis (DUARTE JR, 1991). Além disso, Penna (1999, p. 58) enfatiza que o desprestígio é devido aos muitos problemas na formação do professor de Arte, da falta de um ambiente adequado para as práticas, da pequena carga horária dispensada e o mais grave é notar essa depreciação "por parte de diretores de escolas, alunos e demais professores (...) uma vez que ou não se conhece, ou desconsidera o papel que o ensino da Arte pode e deve ter na democratização da cultura".

Entretanto, faz-se necessário evidenciar uma potencial modificação nesse cenário a partir dos mestrados profissionais oferecidos recentemente aos profissionais da docência. Eles são oportunos para melhorarias do ensino, pois surgiram da necessidade de qualificação dos professores de educação básica, voltados para produção de conhecimento por meio das pesquisas nas escolas,

> (...) focalizando o ensino, a aprendizagem, o currículo, a avaliação e o sistema escolar. Deverá, também, estar sempre voltado explicitamente para a evolução do sistema de ensino, seja pela ação direta em sala de aula, seja pela contribuição na solução de problemas dos sistemas educativos, nos níveis fundamental e médio, e no nível superior na formação de professores das licenciaturas e de disciplinas básicas (MOREIRA, 2004, p. 134).

Com relação às linguagens artísticas que lecionam (gráfico 7), observa-se uma grande preferência para as Artes Visuais, fato comum no Brasil sobretudo após a LDB nº 5.692/71, a qual instituiu a Educação Artística em substituição às disciplinas artísticas que compunham o currículo escolar naquele momento. A prevalência dessa linguagem artística também pode

Gráfico 7. Linguagem artística que leciona.



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

ser explicada pela "(...) tradição já estabelecida nas escolas de que 'Arte' significa Pintura, Desenho e Colagem, atividades que supostamente qualquer um pode encaminhar" (SUBTIL, 2009, p. 187). Esse resultado pode, de certa forma, estar relacionado com a predominância de professores licenciados em Artes Visuais (gráfico 5), porém nesse momento não é possível confirmar tal correlação.

Outro resultado importante foi comprovar o aspecto polivalente da disciplina, onde muitos professores afirmaram lecionar diversas linguagens dentro do conteúdo de Arte. Música e Dança, por exemplo, só apareceram como conteúdos quando relacionados a outras linguagens, isto é, dentro de uma abordagem polivalente. A polivalência converte-se em um problema quando ela abarca o ensino de todas as áreas artísticas para um mesmo professor, formado em uma área artística específica. Além disso, ela romantiza e fragmenta o ensino da Arte, transformando-o apenas em uma manifestação expressiva, renegando os conhecimentos intrínsecos construídos ao longo da história e as idiossincrasias das linguagens artísticas (SUBTIL, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada está em fase de análise dos dados e pretende não apenas traçar um perfil do professor de Arte em São Luís, mas sim verificar a situação atual dessa disciplina no currículo escolar, além de conhecer os pilares que alicerçam a sua docência. Entretanto, essa etapa inicial é de fundamental relevância para se conhecer e refletir sobre a relação entre o poder público e as legislações educacionais, muitas vezes havendo total negligência do primeiro para com o segundo.

Pode-se perceber que o atual professor de Arte das escolas públicas de ensino médio em São Luís-MA são, em sua maioria, pessoas do sexo feminino, com idade entre 41-50 anos, com relativa experiência com a docência, efetivas no cargo, com formação específica na área e com formação acadêmica em nível de especialização. Em se tratando especificamente da disciplina, observou-se uma certa preferência pelas Artes Visuais ou pela abordagem polivalente das linguagens.

Espera-se que esse trabalho possa favorecer o desenvolvimento de novas pesquisas que busquem colaborar para uma mudança no panorama

histórico de depreciação da Arte no ensino médio e na educação básica, entendendo-a como uma disciplina fundamental para a formação plena do ser humano.

REFERÊNCIAS

ABREU, Malila. A luta em defesa da escola pública protagonizada pelos professores na década de 80 e 90: primeiras aproximações. In: JORNADA DO HISTEDBR/X: A Crise do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira, 13., 2014, Caxias(MA). **Anais...** Caxias(MA): CESC- Caxias, 2014. p. 2370-2380.

ALVARENGA, Valéria Metroski de. O projeto de lei 7.032/10 prevê linguagens artísticas separadas na educação básica: será o fim da polivalência? **Linguagens:** Revista de Letras, Artes e Comunicação, Blumenau, v. 7, n. 3, set./dez. 2013, p. 261-275.

_____.; NOMA, Amélia Kimiko. História do movimento de arte-educação no Brasil. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina. **Anais...** Londrina: ANPUH, 2005. CD-ROM.

ALVES, Sônia. **Professores efetivos, professores substitutos**: caminhos de persistência e rendição norteados pelo tipo de contratação. Florianópolis: UFSC/CFH, 1998. 153f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos avançados***,* v. 3, n. 7, 170-182, 1989. doi: 10.1590/S0103-40141989000300010

_____. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BRASIL. Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934. Cria, no Ministério da Educação e da Saúde Pública, sem aumento de despesa, a Inspetoria Geral do Ensino Emendativo, dispõe sobre o Ensino de Canto Orfeônico, e dá outras providências. **Coleção das leis da República dos Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 4, parte 2ª, p. 1363-1368, abr. 1934.

_____. Decreto nº 51.215, de 21 de agosto de 1961. Estabelece normas para a educação musical nos Jardins de Infância, nas Escolas Pré-Primárias,

Primárias, Secundárias e Normais, em todo o País. **Diário Oficial [da República dos Estados Unidos do Brasil]**, Rio de Janeiro, seção 1, p. 7602-7605, ago. 1961a.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Coleção das leis da República dos Estados Unidos do Brasil**, Brasília, v. 7, p. 51-71, dez. 1961b.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1o e 2o graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União***,* seção 1, p. 6377-6381, 1971.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE no 1.284/73. Mínimos de conteúdo e duração a observar na organização do curso de licenciatura em Educação Artística. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 52, n. 132, out. /dez. 1973. p. 651-658.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. **Do ensino de 1º grau**: legislação e pareceres. Inclui Lei nº 4.024/61, Lei nº 5.692/71 e Parecer CFE nº 540/77. Brasília: DEF/MEC, 1979.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Arte. v. 6. Brasília: SEF/MEC, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** *5ª a 8ª série – Arte*. Brasília: SEF/MEC, 1998a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: conhecimento de mundo. Brasília: SEF/MEC, 1998b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Brasília: SEF/MEC, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais:** Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (PCN+). v. 1. Brasília: SEB/MEC, 2002. 244f.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio:** Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. v. 1. Brasília: SEB/MEC, 2006. 239f.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 2, de 8 de março de 2004.** Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Brasília: MEC/CNE, 2004a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 3, de 8 de março de 2004.** Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências. Brasília: MEC/CNE, 2004b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 4, de 8 de março de 2004.** Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro e dá outras providências. Brasília: MEC/CNE, 2004c.

_____. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 1, de 16 de janeiro de 2009.** Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências. Brasília: MEC/CNE, 2009.

_____. **Lei nº 13.277, de 02 de maio de 2016.** Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília: Diário Oficial da União, 2016.

_____. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2016.

DUARTE JR, João Francisco. **Por que arte-educação?** 6ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

ERIKSON, Erik. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

FERRAZ, Maria Heloísa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. **Metodologia do Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

GHIRALDELLI, Paulo. **Introdução à educação escolar brasileira**: história, política e filosofia da educação. São Paulo: Mini Web Educação Ltda, 2001.

GIL, Antônio. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Alberto. **Evasão e evadidos:** o discurso dos ex-alunos sobre evasão escolar dos cursos de licenciatura. São Paulo: UNESP, 1998. 203 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências.

IFMA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. Conselho Superior. **Resolução nº 011/2009, de 09 de junho de 2009.** Aprova, ad referendum do Conselho Superior, a criação do Curso de Licenciatura em Artes Visuais no Campus São Luís-Centro Histórico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão.

KIEFER, Bruno. **História da música brasileira**. Porto Alegre: Movimento, 1977.

MARANHÃO. Gerência de Estado de Administração e Modernização. **Edital de concurso nº 004, de 26 de outubro de 2001**. Concurso Público para provimento dos Cargos de Professor, Assistente Social, Fisioterapeuta, Fonoaudiólogo, Psicólogo, Terapeuta Ocupacional e Estatístico. São Luís: DOEMA, 2001. p. 167-181.

_____. Secretaria de Estado da Administração e Previdência Social. SEDUC – Secretaria Estadual de Educação. **Edital nº 01, de 06 de outubro de 2009**. Concurso Público para cargos de professores da educação básica (ensino fundamental, ensino médio regular e educação especial). São Luís: SEDUC, 2009.

_____. Secretaria de Estado de Gestão e Previdência. **Edital de concurso público SEGEP nº 001, de 06 de novembro de 2015**. Concurso Público de provas e títulos para professor da educação básica da Secretaria de Estado da Educação. São Luís: SEDUC, 2015.

MOREIRA, Marco Antônio. O Mestrado (profissional) em Ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, n° 1, p. 131-142, 2004.

OLIVEIRA, M. A. W. ; MACEDO, V. L. F.; GAULKE, T. G. ; PEREIRA, J. L. ; DAENECKE, E. M. ; FRACASSO, D. C. ; PEDRINI, J. R. ; PUERARI, Marcia ; DEL-BEN,

L. M. Sobre a docência de música na educação básica: uma análise de editais de concursos públicos para professores. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, Pirenópolis. **Anais**... João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. v. 1. p. 2264-2277.

ORMEZZANO, Gabriela. Educação e arte na educação missioneira de San Ignacio Miní. **Revista da História da Educação**, v. 16, n. 36, jan./abr. 2012, p. 97-109.

PENNA, Maura. Dó, ré, mi, fá e muito mais: discutindo o que é música. **Ensino de Arte**: Revista da Associação dos Arte-Educadores do Estado de São Paulo, v. 2, n. 3, p. 14-17, 1999.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 19-28, mar. 2004.

PEREIRA, Katia Helena. **Como usar as Artes Visuais na sala de aula.** 2. ed., 3a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

QUADROS JR., J. F. S.; QUILES, O. L. Música na Escola: uma revisão das legislações educacionais brasileiras entre os anos 1854 e 1961. **Revista Música Hodie**, Goiânia, v.12, n.1, p. 175-190, 2012.

RABELO, Amanda; MARTINS, António. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2010, Uberlândia. **Anais**... Aveiro: FCT, 2010. p. 6167-6176.

SARDELICH, Maria Emilia. Formação inicial e permanente do professor de arte na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 137-152, nov. 2001.

SCHOEN-FERREIRA, Teresa; AZNAR-FARIAS, Maria; SILVARES, Edwiges. A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. **Estudos de Psicologia**, n. 8, v. 1, p. 107-115, 2003.

SUBTIL, Maria. Educação e Arte: dilemas da prática que a História pode explicar. **Práxis Educativa,** Ponta Grossa, v. 4, n. 2, p. 185-194, jul.-dez. 2009. Doi: http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.4i2.185194

_____. Reflexões sobre ensino de arte: Recortes históricos sobre políticas e concepções. **Revista do HISTEDBR**, Campinas, n. 41, p. 241-254, mai. 2011.

UEMA. Ementário Conselho de Administração – CAD. Pró-Reitoria de Planejamento. **Resolução nº 049, de 19 de abril de 2005**. Manifesta-se favorável à criação do Curso de Música Licenciatura, da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. São Luís: UEMA, 2005.

UFMA. **Resolução nº 75-CONSUN, de 28 de setembro de 2004**. Aprova o projeto de criação do Curso de Licenciatura em Teatro e dá outras providências. São Luís: UFMA, 2004.

_____. **Resolução nº 93-CONSUN, de 31 de outubro de 2006**. Aprova a criação do Curso de Graduação em Música, modalidade Licenciatura e o seu respectivo Projeto Pedagógico e dá outras providências. São Luís: UFMA, 2006.

_____. **Resolução nº 125-CONSUN, de 24 de maio de 2010**. Aprova o projeto de criação do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, em substituição à Habilitação em Artes Plásticas do Curso de Licenciatura em Educação Artística e dá outras providências. São Luís: UFMA, 2010.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cad. Pagu** [online]., n. 17-18, p. 81-103, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf> Acesso em 07 de ago. 2016. doi: http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332002000100003.

ZULKE, Maria. **A reforma do Estado e os processos de subjetivação**: um estudo sobre o trabalho do servidor público em instituição de educação profissional. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional.

ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NO ESTADO DO MARANHÃO: a influência do Programa Alfa e Beto para a (não) formação de leitores(as) de textos

Joema Reis Correia[1]
Claudileude de Jesus Silva[2]
Kátia Cilene Amorim Gomes[3]

INTRODUÇÃO

Em contato com professores(as) da escola pública, por meio de atividades desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa *"O Ensino da Leitura e da Escrita como Processos Dialógicos - GLEPDIAL",* acompanhando processos formativos em municípios maranhenses, e por meio de projetos de formação de professores desenvolvidos pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA (Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica - PROEB e também via Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PAFOR), temos percebido que, embora o Estado do Maranhão tenha aderido ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC[4], ainda está muito presente na prática de professores(as) alfabetizadores(as) o uso do som, da letra, da sílaba e de palavras isoladas para ensinar as crianças a ler.

Se lançarmos o olhar para a história da alfabetização verificamos que esse modo de conceber o ensino da linguagem escrita têm sua origem há dois mil anos, quando os métodos de alfabetização, especialmente o

[1] Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp/Marília). Docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica. (PPGEEB/UFMA). E-mail: joelmareis1970@hotmail.com

[2] Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Discente do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica. (PPGEEB/UFMA). E-mail: claudileude@gmail.com

[3] Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão. Discente do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica. (PPGEEB/UFMA). E-mail: kakamorim@yahoo.com.br

[4] A concepção de alfabetização adotada no âmbito do PNAIC se pauta na perspectiva do Letramento, "ou seja, entende-se e defende-se que é preciso que a criança domine o Sistema de Escrita Alfabética, mas que também desenvolva habilidades de fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas, com autonomia." (BRASIL, 2015, p.21).

método sintético, era considerado o mais eficiente para tornar a criança alfabetizada. No entanto, na maioria das vezes, os(as) professores(as) não reconhecem ou negam que estejam utilizando tal método. O certo é que ele tem entrado nos municípios com outra roupagem, mais precisamente por meio do Programa Alfa e Beto.

Nessa perspectiva, em alguns municípios maranhenses, o referido programa tem ocupado o mesmo espaço que o PNAIC, mesmo com propostas totalmente distintas. Ao contrário do Pacto[5], o Alfa e Beto postula que a criança precisa aprender a ler com ênfase no sinal, distante da linguagem como prática discursiva, portanto, longe de situações nas quais a linguagem escrita seja usada com a finalidade a qual se propõe.

Nesse sentido, neste texto, de modo particular, nosso interesse volta-se para o Programa Alfa e Beto, que tem estado presente nos municípios maranhenses desde o ano de 2010 e, mais precisamente, no ano de 2012, quando foi oficializada a sua adoção na gestão da então Governadora Roseana Sarney. Embora aos poucos o Programa Alfa e Beto venha sendo substituído por propostas como a do PNAIC, ainda é possível perceber vestígios de sua metodologia no processo de alfabetização de crianças, como também podemos observar um grande fascínio por parte dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) quando comentam sobre o seu uso em sala de aula.

Sabemos que a adoção de um ou outro programa para alfabetizar, revela, muitas vezes, a preocupação daqueles(as) que estão diretamente envolvidos(as) com a alfabetização de crianças – os(as) professores(as), ansiosos(as) para que elas leiam e, especialmente, que isso aconteça no chamado Ciclo de Alfabetização. No entanto, nos questionamos: até que ponto se compreende que tais programas podem contribuir para a formação de leitores de textos?

Visando responder este questionamento, esperamos que ao final da leitura deste texto, especialmente os(as) professores(as) possam compreender as influências do Programa Alfa e Beto para a formação de leitores(as) de textos, identificando em seu processo metodológico, a sua relação com métodos de alfabetização que há mais de dois mil anos têm ensinado crianças a ler. Para tanto, situamos, inicialmente, em que momen-

[5] De acordo com o PNAIC "defender, no entanto, a alfabetização centrada em qualquer método sintético ou analítico, como meio de superar o atual contexto de fracasso escolar na alfabetização, é desconsiderar as contribuições das pesquisas que analisam o processo de construção dos sujeitos na aprendizagem da leitura e da escrita e os estudos sobre letramento" (BRASIL, 2012).

to da história este Programa, de fato, passa a ser adotado no Maranhão e por quais vias isso acontece. No segundo momento, analisamos a sua proposta teórico metodológica.

A ADOÇÃO/ADESÃO AO PROGRAMA ALFA E BETO NO ESTADO DO MARANHÃO

Discutir sobre a adesão ao Programa Alfa e Beto no Estado do Maranhão, nos leva a lançar o olhar para os momentos anteriores, o ano de 2010, mais precisamente, o de 2012. Fazer esse percurso é necessário, pois este Programa teve e ainda tem uma grande repercussão não só no Maranhão, mas em muitos Estados do Brasil, sendo, a partir de então, alvo de pesquisas na área (MORTATTI, 1995; BORBA, 2013; BAGATIN, 2012; NOVAIS; NOGUEIRA; RIBEIRO, 2015; BRUNERI, 2015).

Nesse sentido, nos questionamos: o que vem justificar a adoção do Alfa e Beto no país e, especialmente, no Estado do Maranhão? Quando a metodologia do Alfa e Beto passa a se materializar nas práticas dos professores(as) alfabetizadores(as)?

A repercussão desse programa em muitos estados brasileiros se justifica, a partir da publicação do Relatório Final do Grupo de Trabalho *"Alfabetização Infantil: os novos caminhos"* (BRASIL, 2003), elaborado pela Comissão de Educação e Cultura, criada pela Câmara dos Deputados, com o objetivo de"[...] apresentar ao Brasil uma visão atualizada sobre as teorias e práticas de alfabetização como base para uma análise da situação brasileira."(BRASIL, 2003, p.9), bem como de "[...] propostas para o avanço do debate e das políticas e práticas em nosso país." (BRASIL, 2003, p.9).

De acordo com essa Comissão as informações contidas nesse Relatório deveriam ser levadas ao conhecimento das autoridades educacionais, das universidades e da sociedade civil organizada, as quais versam sobre os dois problemas crônicos da educação brasileira:

> **O primeiro** é o problema da alfabetização das crianças. O Brasil não vem conseguindo alfabetizar adequadamente suas crianças – conforme evidenciado pelo desempenho dos alunos nas séries posteriores. A alfabetização inadequada compromete o sucesso escolar dos alunos e afeta de maneira irreversível a trajetória escolar dos alunos de nível socioeconômico mais baixo, que constituem a maioria da população que frequenta as escolas.

> **O segundo** problema refere-se à dificuldade do país em usar conhecimentos científicos e dados de avaliação para melhorar a qualidade da educação. No caso da avaliação, o país vem realizando trabalhos como os do SAEB há mais de dez anos, mas não vem conseguindo usar os resultados como instrumento de diagnóstico para melhorar o desempenho dos alunos. Em consequência, quase 80% dos alunos que concluem a 8ª série se tornam candidatos a analfabetos funcionais – inviabilizando a proposta de erradicar o analfabetismo adulto. No caso dos conhecimentos científicos, o país vem ignorando os progressos e as práticas mais adequadas para alfabetizar alunos, atendo-se a concepções equivocadas e manifestamente ineficazes sobre o que é e como se deve alfabetizar as crianças. (BRASIL, 2003, p.13, grifos nossos).

Ao apresentar esses dois problemas, a referida Comissão tem como intenção trazer argumentos para a adoção do método fônico no Brasil. E, como afirma Bagatin (2015, p.79),"começaram a empreitada pelo local correto: a Câmara dos Deputados – talvez a casa que concentre os mais intensos debates políticos no país, responsável por propor alterações na legislatura nacional".

Embora o relatório não tenha conseguido atingir esse objetivo, o método mencionado passa a ter grande visibilidade nacional, uma vez que influenciou e ainda influencia propostas curriculares municipais e estaduais, além de ser matéria de jornais e revistas de grande circulação. A materialização deste método ocorreu, principalmente, por meio do Programa Alfa e Beto.

O Governo do Estado do Maranhão, em particular, no ano de 2012, investiu, conforme a governadora do estado Roseana Sarney, cerca de cinco milhões no Alfa e Beto, no intuito de atingir um número de 42 mil crianças (IMIRANTE, 2012). Para tanto, iniciou, em São Luís, um ciclo de capacitação coordenado por fonoaudiólogas do Instituto Alfa e Beto, cujo público alvo foram os(as)gestores(as) e professores(as) das escolas da rede estadual, que, durante os dias 06, 07 e 08 de fevereiro do ano de 2012, foram treinados para a aplicação da metodologia do Programa.

Na verdade, a adoção do Alfa e Beto aparece como o grande "salvador da pátria" para os problemas que a comissão, responsável em elaborar o relatório, aponta em relação a alfabetização das crianças. De certa forma, o posicionamento desta comissão já indicava a criação futura desse

programa, à medida que pontua uma série de sugestões que precisam ser desenvolvidas a curto prazo:

> • Rever as atuais orientações nacionais sobre alfabetização, de forma a torná-las compatíveis com os conhecimentos científicos e práticas mais atualizados. Isso inclui a revisão e atualização dos programas de formação de professores pelas instituições de ensino superior.
>
> • Elaborar programas de alfabetização com objetivos, estrutura e sequencia compatíveis com o objetivo que se queira alcançar e com a realidade das crianças que iniciam a 1ª série e de pré-escolas, onde elas foram universalizadas
>
> • Incentivar a produção e adoção de materiais de alfabetização cientificamente elaborados, associados à avaliação de sua eficácia.
>
> • Vincular a capacitação de professores em serviço à implementação de programas estruturados e validados científica e empiricamente.
>
> • Implementar mecanismos de avaliação do desempenho dos alunos nos programas de alfabetização, acoplando-os a estratégias de melhoria da qualidade dos resultados. (BRASIL, 2003, p.14)

Ao propor a revisão de orientações atuais para a alfabetização de crianças, a comissão traz como argumento a necessidade do Brasil se basear em propostas mais atualizadas, provenientes de documentos oficiais como Inglaterra, França e Estados Unidos, os quais adotam a abordagem fônica para alfabetizar crianças. Para os elaboradores do relatório, as políticas e práticas de alfabetização no Brasil, bem como os currículos e a capacitação de professores alfabetizadores não tem acompanhado:

> [...] a evolução científica e metodológica que vêm ocorrendo nos últimos 30 anos em todo mundo. Esse fosso que separa o país dos conhecimentos e práticas mais atualizados pode ser responsável, em parte, pelo insuficiente desempenho escolar de expressiva fatia da população escolar brasileira. (BRASIL, 2003, p.14)

Vale ressaltar que, levar em consideração a evolução científica e, consequentemente, se basear em propostas mais atualizadas, é tirar de cena os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, nos quais o construtivismo aparece como proposta oficial. Conforme consta no relatório supracitado, a influência construtivista propagada em diretrizes e documentos oficiais seria a principal responsável pelos baixos índices do Brasil em nível de alfabetização.

Nesse sentido, de acordo com os elaboradores do relatório, é preciso substituir o construtivismo pela abordagem fônica, uma vez que esta última se baseia em pesquisas provenientes de "procedimentos científicos bem estabelecidos e reconhecidos pela comunidade científica internacional." (BRASIL, 2003, p.21), bem como, em pesquisas que "obedecem às mesmas regras aplicáveis às demais ciências experimentais, como a física ou a biologia." (BRASIL, 2003, p.21). Com isso rompe-se com o construtivismo por estar baseado no mundo da especulação e do amadorismo.

Vale considerar, no entanto, que embora a ascensão ou a institucionalização do construtivismo no Brasil tenha ocorrido com a publicação dos PCN em 1997 e, consequentemente, terem produzido efeitos no interior das escolas, por meio da construção de projetos pedagógicos de escolas municipais e estaduais, cursos de formação e produção de livros didáticos, ainda assim, não foi de fato introduzido na prática pedagógica de muitos(as) professores(as).

Mediante nossa experiência como formadora de professores(as) dos anos iniciais, em muitos municípios maranhenses, particularmente na área da leitura e da escrita, pudemos constatar que o PCN relacionado à área de Língua Portuguesa sequer havia sido lido pelos(as) professores(as), tendo em vista que ele permanecia encaixotado nas Secretarias de Educação. Além disso, na maioria das vezes, não foram utilizados como um documento para orientar a elaboração das propostas curriculares, mas como a própria proposta, visto que eram usados sem nenhuma alteração.

Ressaltamos essas questões porque acreditamos que o construtivismo nunca foi, de fato, experimentado por grande maioria dos(as) professores(as), conforme afirma Morais (*apud* BRUNERI, 2015, p.66):

> [...] mesmo tendo sido incorporado no discurso da grande maioria dos alfabetizadores, as práticas construtivistas inspiradas na teoria da psicogênese da escrita de Ferreiro e colaboradores tendem a ocorrer muito raramente. Estudos como os de Mamede (2003) atestam que, por um lado, mesmo quando se diziam - construtivistas, os professores usavam, rotineiramente, atividades de cópia de letras e sílabas e ensinavam famílias silábicas. Por outro lado, Santos e Morais (2007) constataram que docentes de turmas do primeiro ano julgavam que os - novos livros de alfabetização (substitutos das antigas cartilhas)- continham muitos textos, mas poucas atividades de ensino da escrita alfabética. Para contornar tais lacunas, as alfabetizadoras pesquisadas tendiam a recuperar

> as antigas cartilhas (que guardavam em seus armários) e delas copiavam tarefas de ensino de relações entre letra e som, que faziam com seus alunos.

Portanto, não pode ser lançada ao construtivismo a culpa pelo baixo desempenho dos(as) alunos(as) na alfabetização. Embora os defensores do método fônico, por meio do relatório em questão, afirmem que se fundamentam em pesquisas atualizadas para sustentar à utilização deste método, esquecem-se que não é novidade para aqueles(as) que têm se debruçado sobre os estudos da alfabetização (MORTATTI, 1995; GONTIJO, 2009), que a causa pelo insucesso de milhares de crianças na leitura e na escrita vem muito antes da adoção da proposta construtivista no Brasil.

Na verdade, é preciso esclarecer que a entrada do construtivismo no Brasil se justifica pelo grande índice de crianças que, nas décadas de 1970 e 1980, ficavam retidas no seu primeiro ano de alfabetização. Nesse período, conforme Gontijo (2009, p.15), "[...] a reprovação, na primeira série do Ensino Fundamental, chegou, no Brasil, a índices que foram considerados alarmantes (em torno de 50% das crianças se evadiam e/ou eram reprovadas no fim dessa série)."

Assim, a Comissão desconsidera toda uma trajetória histórica da alfabetização que, como afirma Mortatti (2006), trata-se da história dos métodos de alfabetização, além do uso de testes e aspectos internos e externos à escola.

A defesa pelo método fônico no relatório não nos causa estranheza quando nos detemos nos nomes que compõem o Grupo de Trabalho da Comissão. Dos sete membros, quatro são autores estrangeiros e três são brasileiros, sendo que estes últimos possuem publicações que versam sobre o método fônico, além de um deles, João Batista Araujo e Oliveira, coordenador do relatório, ser autor do Programa Alfa e Beto de Alfabetização.

Observamos então, que embora as universidades em todo o Brasil possuam os seus núcleos de estudos e pesquisas na área da alfabetização, não foram chamadas para a elaboração desse relatório, mesmo a câmara reforçando que seu interesse com este documento seja "[...] criar um espaço para o exercício democrático do debate e do contraditório". (BRASIL, 2003, p.3).

Neste sentido, passamos a compreender o porquê das primeiras sugestões da Comissão seja a elaboração de programas de alfabetização e

a produção e adoção de materiais de alfabetização cientificamente elaborados. Todos os argumentos traçados no Relatório levam para a posterior difusão no Brasil, após três anos da primeira edição deste documento, do Programa Alfa e Beto, cujo criador é o coordenador do Relatório, o qual funda o Instituto Alfa e Beto.

Como não se trata de uma proposta oficial, o Alfa e Beto inicialmente adentra no Maranhão pelas mãos do Presidente da Mesa da Comissão de Educação e Cultura, na época, o Deputado Gastão Vieira[6].Os municípios deste estado que aderiram inicialmente ao Programa foram Alcântara, Zé Doca, São José de Ribamar, Paço do Lumiar, Grajaú, Sítio Novo, Tufilândia, Formosa da Serra Negra, Lagoa do Mato, Magalhães de Almeida e Capinzal do Norte. (VIEIRA, 2010). A partir de então, o Governo do Maranhão também adotou o Alfa e Beto, por meio da Secretaria de Estado da Educação, implantando-o em 59 municípios.

No ano de 2012, o Governo Federal, por meio da Portaria nº 867, institui o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC como uma política nacional de alfabetização, estabelecendo como principal encaminhamento, juntamente com o Distrito Federal, os estados e os municípios, "[...] assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental". (BRASIL, 2012). Para tanto, o Pacto adota como concepção uma:

> Alfabetização na perspectiva do Letramento. Ou seja, entende-se e defende-se que é preciso que a criança domine o Sistema de Escrita Alfabética, mas que também desenvolva habilidades de fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas, com autonomia. (BRASIL b, 2015, p.21).

Conforme Jesus e Ramos (2016, p.467), no Estado do Maranhão, essa política de alfabetização, atinge inicialmente os 217 (duzentos e dezessete) municípios, portanto, obteve a adesão total deste estado. Nos anos posteriores, 2014 e 2015, os municípios participantes foram apenas 201 (duzentos e um).

Vale ressaltar ainda, que o atual Governo do Estado, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), instituiu o Programa 'Alfabetiza Maranhão', com o objetivo de corrigir o fluxo de estudantes com distorção

[6] Gastão Veira assumiu a presidência da Comissão de Educação e Cultura nos anos de 2003 e 2007. No Maranhão assumiu os cargos de Secretário de Planejamento do Estado do Maranhão, de 1991 a 1994 e Secretário de Educação do Governo do Estado do Maranhão, de 1995 a 1998.

idade/série não alfabetizados. Para tanto, contratou o Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA), do Rio Grande do Sul, coordenado pela educadora Esther Pillar Grossi.

Diante dessas ações, poderíamos pensar que o relatório em estudo, tendo sua primeira edição no ano de 2003 e, posteriormente, nos anos de 2005 e 2007, não possui mais poder de convencimento, ou seja, se até o momento o método defendido pela comissão que elaborou o documento não se tornou oficial, o seu discurso não teria mais efeito. No entanto, concordamos com Bagatin (2015, p.79), ao afirmar:

> [...] é preciso levar em conta que sua publicação continua surtindo efeitos no âmbito da academia, na mídia impressa e em diretrizes municipais de algumas cidades brasileiras. Em 2005, a editora Memnon publicou a segunda edição do relatório. Um ano depois, a prefeitura de Curitiba adotou o método fônico para fundamentar as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba.

No Estado do Maranhão, embora com uma nova gestão, temos observado que o método fônico, por meio do Programa Alfa e Beto, ainda é muito presente na prática de muitos(as) professores(as), conforme afirmamos anteriormente, inclusive ocupando o mesmo espaço com o PNAIC e o Alfabetiza Maranhão. Neste sentido, levantamos o seguinte questionamento: até que ponto este Programa tem contribuído para a formação de leitores(as) e produtores(as) de textos? Buscaremos responder a este questionamento a seguir.

PROGRAMA ALFA E BETO: possibilidade de formação de leitores(as) de textos?

Conforme situamos anteriormente, a materialização do método fônico no Brasil ocorre a partir da criação do Instituto Alfa e Beto - IAB, um dos maiores produtores de materiais didáticos baseados em abordagem fônica, talvez o maior e mais significativo que se encontra no mercado atualmente. O IAB é uma organização não governamental, sem fins econômicos, com sede própria na cidade de Uberlândia, no Estado de Minas Gerais, criada em novembro de 2006. Como mencionamos, este Instituto tem como presidente João Batista Araújo Oliveira, com formação acadêmica na área de Psicologia pela PUC de Minas Gerais, mestrado na mesma

área, na State University, e doutorado em Pesquisa Educacional, pela Tulane University.

Alfabetizar crianças para este Instituto, por meio do Programa Alfa e Beto, é adotar o método fônico que, conforme divulgação na mídia pelo referido Instituto e, também, através de pesquisa acadêmica (CAPOVILLLA; CAPOVILLA, 2004), surge como algo novo na educação.

Em pleno século XXI, após centenas de anos de discussão sobre o melhor método para se alfabetizar, o método fônico tem sido lançado no espaço escolar como a panaceia para as dificuldades do aprendizado inicial da leitura e da escrita, embora muitas tenham sido as pesquisas (FERREIRO, 2001; JOLIBERT, 1994; BAJARD, 2006; SMOLKA, 2012; SMITH, 1999) que se opõem a este modo de conceber a superação dessas dificuldades.

Como esclarece Mortatti (2005, p.102-103, grifos da autora), o método propagado pelo Programa Alfa e Beto está longe de ser:

> [...] 'uma boa nova', não se trata de uma proposta nem 'nova', nem 'pioneira', nem 'solução científica efetiva', com 'demonstrada eficácia, cientificidade e atualidade.
>
> [...] o método fônico é um método de alfabetização caracterizado por marcha sintética conhecido no Brasil desde pelo menos o século XIX [...] veemente criticado e combatido por aqueles que propuseram e defenderam os métodos de marcha analítica. A principal crítica que, desde então, se passou a fazer aos métodos sintéticos é a de que eles impedem que a criança apreenda o sentido do que lhe oferece no momento inicial da aprendizagem da leitura.

O que vem como mudança nessa forma de ensinar é a quantidade de materiais disponibilizados aos(as) professores(as), ou seja, como afirma Bajard (2006), muda a embalagem, mas a mercadoria é antiga. E continua antiga, porque o propósito do método fônico, considerado ineficaz há mais de um século no Brasil, é que a criança aprenda a ler ou aprenda mais rápido a ler, a partir de exercícios para o desenvolvimento da sua consciência fonológica.

Para isso, ao ensinar o ato de ler o professor precisa focar no fonema (som) e na sua forma de representação gráfica (a letra) e, assim, aprendida essa unidade pela criança, o próximo passo é aprender a juntar os fonemas e, por fim, pronunciar as palavras. Para aprender a escrever, no entanto, o(a) aluno(a) é treinado a decodificar o som, logo após, identificar os grafemas e, finalmente, registrá-los no papel.

Tal postura vem de encontro à maneira como se concebe o processo de alfabetização das crianças, que precisa basear-se num princípio permeado pela dialogicidade e coletividade entre educador(a) e educando(a). Neste sentido, Freire (1967, p.83) afirma que:

> Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição, um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma inestruturada.

Vale ressaltar que, nesse processo, as crianças são tratadas como instrumentos sem consciência, priorizando-se apenas a consciência fonológica. Para tanto, é necessário que exista treino constante, pois desconsidera-se que a criança, quando adquire a linguagem oral, começa a ter uma certa capacidade de distinção fônica que ocorre, de certa forma, até de modo inconsciente.

Sendo alfabetizada através do método fônico, a compreensão fica para um segundo plano, uma vez que ela não se faz necessária neste primeiro momento de identificação do som, conforme é retratado no Relatório (BRASIL, 2003, p.27, grifos nossos):

> **APRENDER A LER consiste essencialmente em adquirir as competências para decodificar.**
>
> **A essência – não o objetivo – de aprender a ler consiste em traduzir letras (impressas, escritas) em sons que fazem sentido.** Dessa forma, a decodificação fonológica (isto é, traduzir sons em letras para escrever e letras em sons para ler) constitui o cerne do conceito de alfabetização. **No entanto ela não esgota nem o seu sentido nem o seu objetivo: o objetivo da leitura é permitir ao leitor compreender, interpretar, modificar, debater-se com o texto.**

E, assim, o ato de ler e de escrever, como práticas culturais, é transformado em atividades que "operando fora do significado, deixam de ser um ato de linguagem." (BAJARD, 2006, p.493). Bajard acrescenta, ainda, que o retorno a esta proposta [...] "não pode constituir uma resposta às necessidades de um país que quer erradicar o analfabetismo funcional." (BAJARD, 2006, p.493).

Na verdade, o método pode até formar alunos(as) que decodificam, mas não forma alunos(as) que, de fato, sejam leitores(as) de textos.

Daí surge a clássica afirmação de muitos(as) professores(as) “Esse menino sabe ler, mas não sabe interpretar, ou, ler, mas não compreende”, desconhecendo que se o(a) aluno(a) não compreendeu é porque não leu, porque ler é, acima de tudo, compreender,“é atribuir diretamente um sentido a algo escrito.” (JOLIBERT, 1994, p.15), a partir de escritos reais.

Como forma de nos convencer que o método fônico não desconsidera a perspectiva apontada por Jolibert (1994), o Programa Alfa e Beto traz no seu *Kit* alguns materiais, intitulados como materiais para uso coletivo em sala de aula pelas crianças, tais como: os cento e vinte minilivros e o Livro Gigante, intitulado *Leia comigo*. Os primeiros têm por objetivo introduzir as crianças no mundo da leitura, a partir de textos considerados “simples” para alfabetização, como o apresentado a seguir sobre a história de Manuel:

> O nome do menino é Manuel.
> Manuel olha para a lua.
> Manuel olhou, olhou.
> E a lua, nem aí...
> Manuel:
> – Ai, minha mão. Ummmm,
> minha unha!
> Ele molha a mão e a unha.
> Manuel dá a mão e a unha ao
> Aiuã.
> Aiuã mela a mão e a unha de
> Manuel.
> Aiuã é um menino também.
> Aiuã olha a mão e a unha de
> Manuel.
> Aiuã dá um anel ao Manuel.
> Uau!
> O anel do Manuel é uma lua.
> Ai, a lua!
> **(**http://www.alfaebeto.org.br/antigo/images/produtos/2009/textos/Minilivros_Ceara_licao2.pdf)

Analisando o texto apresentado, observamos que ele tem a intenção clara de somente ensinar a ler, uma vez que apresenta uma série de confusões em relação a própria compreensão do texto, ou seja, o(a) leitor(a) não consegue atribuir sentido ao que está lendo. É interessante ainda notar, que o texto apresentado é acompanhado de algumas ilus-

trações em preto e branco, que possuem pouca relação com as figuras apresentadas o, que de certa forma, pode confundir a criança acerca do seu entendimento.

Com relação ao *Livro Gigante*, trata-se, conforme o Instituto Alfa e Beto, em sua página na internet:

> [...] de livros ricamente ilustrados com leituras variadas próprias para as idades de 4 a 6 anos. O maior objetivo do livro é encantar a criança e tornar a leitura uma atividade desejada, habitual e prazerosa. Outros objetivos incluem familiarizar a criança com o mundo dos livros e dos textos e outras habilidades relativas ao manuseio de livros e ao entendimento do funcionamento do código alfabético. A Coleção também inclui Um Manual para o Professor – que também pode ser usado pelos pais. O Livro Gigante Chão de Estrelas é acompanhado por livros de tamanho reduzido, para serem manuseados pelos alunos que já conseguem acompanhar a leitura feita pelo professor.

Embora o programa apresente o livro citado, no processo de alfabetizar a extração do som se sobrepõe ao sentido. O uso desse livro aparece como algo secundário, pois o primeiro momento da aula, em qualquer turma que adote o Programa Alfa e Beto, é dedicado aos exercícios relacionados aos sons e grafemas retirados do *Manual Consciência Fonética*. Nesse ponto, é interessante mais uma vez trazer Bajard (2006, p.503), quando afirma que na metodologia fônica:

> A dicotomia entre decodificação e compreensão não se sustenta. Como acreditar que uma atividade humana não seja informada pelo sentido? A própria escolha do texto não seria incentivada pelo conteúdo que o leitor espera descobrir? A identificação da palavra seria realizada na ignorância do sentido realizado trazido pelo contexto da frase, do texto ou a imagem? A apreensão da palavra poderia realizar-se fora das expectativas do leitor? Como afirmar que existem operações iniciais (decodificação) anteriores a insuficiência do significado, desprovidas de qualquer sentido.

Como se percebe, a aprendizagem da criança fica prejudicada em relação à apropriação da leitura da escrita, fato que, muitas vezes, só é percebido em anos/séries posteriores quando o(a) professor(a) percebe que o(a) aluno(a) sabe "ler", mas não compreende, conforme citamos anteriormente. Assim, essa situação é consequência da própria forma como é concebido o processo, segundo explicitado no Relatório (BRASIL, 2003, p.28, grifos do documento):

> *O reconhecimento de palavras é necessário para a compreensão da leitura. Ele deve ser o foco de programas de alfabetização.* Outras competências e habilidades relacionadas com a compreensão da leitura devem ser o foco prioritário dos anos subsequentes do ensino da língua materna.

Ao designar aos anos posteriores, por exemplo, ao 4º e 5º anos, a responsabilidade em focar na compreensão, programas como Alfa e Beto impossibilitam os(as) alunos(as) de ficarem três anos seguidos sem pensar sobre o que leem, fazendo-nos acreditar que, com a idade de 6, 7 e 8 anos, a criança ainda não está preparada para aprender tal competência.

Essa forma de pensar o ensino da leitura nos faz, mais uma vez, voltar a um determinado momento da história, quando, na década de 1920, as escolas adotavam os *Testes ABC*, criados por Lourenço Filho, para certificarem-se se a criança estava apta para aprender a ler e a escrever. Para este expoente da Escola Nova no Brasil o ato de ler torna-se, inicialmente, um aprendizado mecânico, porque, antes de qualquer coisa requer a decifração dos sinais gráficos, logo, "a inteligência só se manifesta no valor da leitura, [...] depois que a leitura tenha sido dominada como uma técnica que é." (LOURENÇO FILHO, 1957, p.53); portanto, defende que "o aprendizado mecânico da leitura independe de um poder de inteligência geral." (LOURENÇO FILHO, 1957, p.34).

Consideramos que o processo de alfabetização compreendido a partir dessa perspectiva, faz com que o(a) aluno(a) passe três anos sem se expressar dentro da escola, porque o seu olhar deve ser direcionado para a letra, a sílaba e a palavra. No momento em que esta instituição resolve que chegou "a hora" de ativar a compreensão, esta não faz mais sentido para a criança que gastou grande parte desse processo trabalhando a decifração em detrimento da compreensão. Ao fazer essa dicotomia, entre aprender a ler para, depois, aprender a compreender, a escola desconhece que:

> [...] a significação só pode pertencer ao signo – sem o que, ela se torna uma ficção. A significação constitui a expressão da relação do signo, como realidade isolada, como uma outra realidade, por ela substituível, representável, simbolizável. A significação é a função do signo; eis porque é impossível representar a significação (enquanto propriedade puramente relacional, funcional) á parte do signo, como algo independente, particular. Isso é tão inexequível como considerar a significação da palavra ***cavalo*** como sendo o cavalo particular que tenho diante dos meus olhos. Se assim fosse, seria possível, tendo comido uma maçã, dizer que se co-

> meu não uma maçã, mas a significação da palavra *maçã*. O signo é uma unidade material discreta, mas a significação não é uma coisa e não pode ser isolada do signo como se fosse uma realidade independente, tendo uma existência à parte do signo. (BAKHTIN, 1995, p.51)

Bakhtin (1995) nos provoca a pensar que, desde o início, o ato de ler deve ser orientado pelo sentido e no momento que o retiramos de tais atos o foco do(a) aluno(a) passa a ser para a identificação do sinal (letra, sílaba, palavra), definido por este teórico como apenas "[...] um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável) [...]." (BAKHTIN, 1995, p.93).

Ao focar no sinal, o Programa Alfa e Beto só terá o êxito necessário se os seus passos forem seguidos à risca por aqueles(as) que o utilizam, necessitando apenas que sejam informados(as) de como deve ser usado. Neste sentido, no Estado do Maranhão, os(as) professores(as) das escolas da rede estadual estiveram reunidos durante uma semana no ano de 2012, para serem instruídos sobre a nova forma de trabalhar em sala de aula, a partir do Programa Alfa e Beto (IMIRANTE, 2012).

Nessas condições, o discurso apresentado como a verdade científica revelada, atende, de certa forma, às expectativas de muitos(as) dos(as) docentes, bem como dá segurança a eles(as). Além disso, o *marketing* em torno da excelência do Programa Alfa e Beto tem sido tão grande pela imprensa que cai "como uma luva" para o trabalho do(a) professor(a), convencendo-o(a) que este é o melhor para a educação. E, nesse processo, os(as) professores(as) ficam alijados(as) de qualquer tipo de manifestação contrária à proposta, pois o que vale é ouvir e aceitar um discurso que mascaradamente serve a um propósito ideológico. Como afirma Mortatti (2006, p.107, grifos da autora):

> Trata-se de um tipo de discurso em que não cabe diálogo, porque nele não se pode tolerar a reversibilidade dos papeis de locutores e interlocutores na interação. Por se pretender não polêmico, é no domínio exclusivo do locutor, pela 'ilusão de reversibilidade' e pela tendência à monossemia que se buscam controlar seus sentidos.

Assim, não há necessidade de formação continuada, pois apenas uma semana de capacitação é suficiente, basta que o(a) professor(a) siga o "guia", para a condução do seu trabalho e, posteriormente, seja avaliado para saber se tem "rezado" a cartilha, por meio de testes, aplicados à criança.

Na verdade, o processo de formação continuada nunca foi interesse da Rede Estadual de Ensino do Estado do Maranhão, ficando única e exclusivamente a cargo dos(as) supervisores(as) de cada escola, devido esta rede não possuir uma proposta de formação, especialmente para os(as) professores(as) alfabetizadores(as).

Em vez de trabalhar uma proposta de formação para os(as) professores(as) alfabetizadores(as), de propiciar momentos para que estes(as) profissionais tenham a oportunidade de, individual e coletivamente, pensarem sobre o seu fazer em sala de aula, de estudar, de falar sobre a sua experiência, o estado lhes apresenta um pacote pronto e, infelizmente, a maioria aceita sem nenhum tipo de contestação ou crítica ao que lhe é apresentado.

Sabemos que é no chão da escola, mais especificamente dentro das salas de aula que os(as) professores(as) deveriam assumir um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza, conforme afirma Imbernón (2011). Então**,** como esses pacotes educacionais ofertados, distantes da realidade de muitas regiões do Brasil, poderão ser eficazes?

É preciso conhecer aquilo que constitui e já constituiu os modos de pensar, sentir, querer e agir de gerações de professores(as) alfabetizadores(as) (mas não apenas), especialmente, para compreendermos o que desse passado insiste em permanecer. No entanto, ao apresentar pacotes prontos aos(as) professores(as) sem dar-lhes chance de discutir sobre o que está lhes sendo proposto, apenas reforça o que afirma Smith (1999, p.10, grifos do autor):

> O treinamento de professores mostra, frequentemente, que a preocupação principal deveria ser o ensino - que o foco deveria estar sobre aquilo que os professores deveriam fazer ao invés de aquilo que eles deveriam saber. O treinamento de professores nem sempre os estimula a tomar suas próprias decisões. [...] A crença de que não basta ***informar*** os professores – mas que se deve ***ensinar*** a eles como devem agir - está profundamente arraigada, mesmo entre os próprios professores.

É preciso considerar que quando se solicita ao(a) professor(a) que centre o foco da sua atenção única e exclusivamente no método, o(a) impedimos de se apropriar dos conhecimentos acerca do processo de

aquisição da leitura, de se aprofundar em sua natureza e sua aprendizagem, requisitos necessários a uma prática pedagógica consciente. E desconsiderar todas estas questões, elimina a possibilidade da formação de leitores(as) de textos na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se percebe, apesar de vivermos em uma sociedade altamente letrada, considerada a sociedade da informação, continua-se instruindo o(a) professor(a) para fazer com que a criança "aperte" a letra para extrair o seu som. Pensar o ato de ler, a partir deste olhar, é deixar de concebê-lo como processo dialógico (BAKHTIN, 1995), como interação e interlocução em sala de aula, impedindo o aluno de experienciar a leitura em suas várias possibilidades.

Deixar de considerar a criança no processo de ensino, a natureza do processo de aquisição da leitura, a liberdade de escolha do(a) professor(a) em relação à forma de ensinar a criança a ler, neste caso, é desconsiderar toda uma evolução sobre as pesquisas realizadas no campo da alfabetização. Vygostski (1995), desde a década de 1920, do século XX, na União soviética, já denunciava a forma como a leitura era apresentada às crianças, quando afirmava que se ensina as crianças a ler letras, mas não se ensina a linguagem escrita.

Assim, asseveramos que o Programa Alfa e Beto até pode ensinar as crianças a ler, mas não possibilita a formação de leitores(as) de textos.

REFERÊNCIAS

BAGATIN, Thiago. **Alfabetização em foco:** uma análise do método fônico e sua ascensão no cenário nacional. Curitiba, 2015, 132f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2015.

BAJARD, Élie. **Nova embalagem, mercadoria antiga.***Educação e pesquisa.* São Paulo, v.32, n.3, p.293-507, se.t./dez. 2006.

BRASIL. Relatório Final do Grupo de Trabalho; Alfabetização Infantil: os novos caminhos. Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados.

Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2003.166p. (Série ação parlamentar, n.246).

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Caderno de Apresentação.** Brasília, 2015. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos_2015/cadernos_novembro/pnaic_cad_apresentacao.pdf. Acesso em: 29 de julho de 2016.

BRASIL e. MEC. **Currículo na alfabetização:** concepções e princípios. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_1_MIOLO.pdf. Acesso em: 5 de agosto de 2016.

BRUNERI, Bruno Marini. **ABC do alfabetizador:** análise das concepções teóricas do método (meta)fônico. Corumbá, 2015, 116p. (Mestrado em Educação – Educação Social do Campo.) Universidade Federal do Mato Grsso, Campus do Pantanal, 2015.

CAPOVILLA, Alessandra G.S.; CAPOVILLA, Fernando C. e colaboradores. **Alfabetização:** método fônico. 3.ed. São Paulo: Memon, 2004.

FREIRE, Paulo. Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Apropriação da linguagem, escrita e ensino. **Conjectura.** v. 14, n. 2, maio/ago. 2009.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza/Francisco Imbernón; [tradução Silvana Cobucci Leite]. -.9.ed.-São paulo: Cortez, 2011.-(Coleção questões da nossa época;v.14)

IMIRANTE. Diretores de Escolas Estaduais participam de capacitação, **Imirante.com.** São Luis, 01.jan.2012,Notícias. Disponível em <http://imirante.com/sao-luis/noticias/2012/02/01/diretores-de-escolas-estaduais-participam-de-capacitacao.shtml>. Acesso em 02/02/2012.

INSTITUTO ALFA E BETO. Programa Alfa e Beto de Alfabetização. Disponível em:http://www.alfaebeto.org.br/ProdutosServicos/Alfabetizacao>. Acesso em: 31/08/2016.

JESUS, Dourivan Camara; RAMOS, Conceição de Maria Moura Nascimento Ramos. O Pacto nacional de alfabetização na idade certa no Maranhão: provocações e marcas de um percurso em andamento. In: CASTELLANOS, Samuel LuisVelazquez; CASTRO, Cesar Augusto. **Livros, leitura e leitor** (Organizadores) São Luís: Café & Lápis; EDUFMA, 2016.

JOLIBERT, Josette e colaboradores. **Formando crianças leitoras.** Porto Alegre: Artmed, 1994.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Testes ABC:** para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. 6.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1957.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A "querela dos métodos" de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Acolhendo a alfabetização nos países de Língua Portuguesa** (Revista eletrônica). São Paulo: CNPq, 1995.

_____. História dos métodos de alfabetização no Brasil. **Seminário Alfabetização e letramento em debate.** Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério, 27/04/2006.

_____. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2010, v.15, n.44, p. 329-341. ISSN 1413-2478. Disponível em: Acesso em: 30.08.16.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamente. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discurso. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SMITH, Frank. **Leitura significativa.** 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

VIEIRA, Gastão. Alfa e Beto**. O ESTADO.** São Luis, 23.out.2010. Disponível em <http://www.blogsoestado.com/gastaovieira/2010/10/23/alfa-e-beto/>. Acesso em 10/10/2010**.**

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, v.3.1995.

IMPLICAÇÕES DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DA LEITURA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM SÃO LUÍS DO MARANHÃO

Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes[1]
Francisca das Chagas dos Passos Silva[2]

INTRODUÇÃO

Apesar dos avanços nas pesquisas e do empenho dos governos, todos muito importantes na área da formação dos professores alfabetizadores, ainda há muito que avançar, pois as contribuições dos processos formativos sejam àqueles relacionados à fase inicial ou continuada para esses profissionais da educação, a exemplo de políticas públicas nacionais para a área como é o caso do: PROFA – Programa de Formação de Alfabetizadores - 2001, PROLETRAMENTO - 2008 e agora PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa –2012, dentre outras não citadas aqui; verifica-se que os saberes adquiridos pelos(as) professores(as) não têm conseguido imprimir uma autonomia capaz de mobilizá-los para desenvolverem uma prática pedagógica que seja suficiente para reverter os índices assustadores do baixo nível de proficiência em leitura e escrita obtido pelos alunos e alunas que concluem o 1º ciclo. Sempre que os resultados da aprendizagem dos alunos/as são divulgados constata-se que os problemas da educação brasileira são graves e acontecem desde o processo de alfabetização até o curso superior, comprometendo significativamente a formação dos cidadãos brasileiros.

[1] Doutora em Educação – UNESP/Marília-SP, Vice-Coordenadora e Professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica - (PPGEEB) - Mestrado Profissional da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Coordenadora do GruPELPAI – Grupo de Pesquisa em Ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais (PPGEEB). E-mail: vanjadominices@hotmail.com

[2] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGGEB) – Mestrado Profissional da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Professora dos Anos Iniciais da Rede Municipal de Ensino e, Supervisora Escolar e Professora da Rede Estadual de Ensino. E-mail: fpassossilva@hotmail.com

As políticas públicas empreendidas pela nação brasileira nessa direção não têm conseguido anular, erradicar a grande incidência de analfabetos funcionais, de repetência, de resultados insatisfatórios no desempenho da leitura e da escrita na Educação Básica conforme apontam os índices nacionais mais recentes revelados por meio do Sistema Nacional de Avaliação.

Pensando neste universo, foi/é inquietante observar a realidade educacional no que diz respeito às práticas pedagógicas destes professores, pois ao transitar por meio de pesquisas nessa direção, compreendeu-se como são frágeis os conteúdos/saberes específicos dos profissionais alfabetizadores em relação a esse objeto de ensino, a saber: ensino da linguagem escrita. Acredita-se que os professores empreendem nas salas de aula ao ato de ensinar suas convicções e saberes, e se assim é, abre-se um leque de possibilidades, de objetos de investigações, os quais devem privilegiar o chão da escola como o lócus das pesquisas sobre as práticas pedagógicas.

Desta forma, neste processo de investigação a perspectiva foi encontrar respostas aproximadas ao questionamento: *Quais as implicações da mediação docente alfabetizadora para o processo de ensino/aprendizagem da leitura para crianças?* A pesquisa teve como objetivo, analisar aspectos da prática pedagógica que evidenciem como professores alfabetizadores medeiam as atividades voltadas à ação docente de ensinar a ler e suas implicações para a formação do leitor.

A investigação teve como suporte metodológico uma pesquisa bibliográfica a respeito das categorias *mediação, internalização, relação desenvolvimento/aprendizagem e Atividade Principal* no contexto da Teoria Histórico – Cultural; seguida de pesquisa de campo desenvolvida em uma turma de alunos de 07 anos de idade de uma unidade educativa da rede municipal de ensino na cidade de São Luis – MA, os instrumentos de coleta de dados utilizados foram os registros do Caderno de Campo obtidos por meio de observação não participante e uma entrevista semi- estruturada com a professora.

O texto, dividido em duas partes, traz inicialmente uma discussão sobre a categoria Mediação em Vigotsky e sua relação com a docência, e na outra as análises do processo de mediação docente sobre o ensino da leitura apreendidos na ação alfabetizadora de uma professora da rede municipal e suas implicações para a formação da criança leitora.

A CATEGORIA MEDIAÇÃO NA TEORIA HISTÓRICO - CULTURAL E SUA RELAÇÃO COM A DOCÊNCIA

Contrapondo-se a outras teorias que acreditam que o homem já nasce humano - porque traz consigo potencialidades a serem desenvolvidas no seu processo de vida, ou seja, que ele é portador de uma herança biológica que deverá se desenvolver sob a forma de capacidades, habilidades e aptidões à medida que ocorrer o seu desenvolvimento - a Teoria Histórico Cultural – THC defende o contrário, acredita que o homem não nasce humano, pois, para que ele se desenvolva somente a herança biológica não dá conta, posto que, necessita vivenciar um processo denominado por Vigostsky de Processo de Humanização.

Esse processo de humanização, que equivale ao processo de Educação, seja ele formal ou informal, é o processo de internalização das qualidades humanas, que permite a cada ser humano humanizar-se – tornar-se humano - na relação com a cultura da qual faz parte.

> [...] concebendo as características humanas como resultado da construção histórica e social que os homens vieram realizando desde o início de sua história, afirma que cada novo ser humano precisa reproduzir para si as qualidades humanas que não são hereditariamente dadas, mas são externas ao homem e precisam ser por ele internalizadas. (MELLO, 2003, p. 1)

Ao vivenciar o processo de humanização o homem se difere dos animais, porque estes sim trazem consigo a herança biológica que determinará quais habilidades, capacidades e aptidões serão desenvolvidas no percurso de sua vida, não podendo ir além do que caracteriza suas gerações anteriores, não produzindo cultura, porque não conseguem socializar/internalizar com os seus pares as aprendizagens individuais pelas quais passam no seu ciclo de vida.

Assim, segundo (Vigotsky in MELLO, 2003, p.2)

> [...] os animais têm apenas duas fontes de conhecimento – o ***instinto*** e a ***experiência individual*** que termina com sua morte, o homem tem três fontes essenciais de conhecimento: a ***herança biológica*** – que é o ponto de partida necessário ainda que não suficiente para o desenvolvimento daquelas características tipicamente humanas como a linguagem, a memória e a atenção voluntárias, o pensamento, o controle da própria conduta, a ***experiên-***

> *cia individual* – vivida por cada sujeito e que deixa suas marcas na cultura e na história humana, e a ***experiência humana*** – a ***herança social*** através da qual as gerações passadas transmitem suas experiências, seus conhecimentos, suas habilidades e qualidades psíquicas nos produtos do trabalho [...].

Essas fontes de conhecimento são as formas dos seres, sejam eles racionais ou irracionais se relacionarem com o mundo e nele aprender e se constituir o que são.

O homem por seu processo de humanização transcende os outros animais por possuir uma forma a mais de se relacionar com o mundo - a experiência humana - o que lhe permite uma relação dialógica de criar/acumular/socializar/internalizar conhecimentos, ou seja, se apropriar das aptidões, capacidades e habilidades cristalizadas nos objetos que são produzidos/criados por uns a partir de suas necessidades, e necessitam ser internalizados/apropriados por outros, uma vez que os objetos da cultura são externos a estes e a sua apropriação, aprendizagem é a condição que o constituirá enquanto ser humano. Ou seja, "as relações do indivíduo com a cultura constituem condição essencial para seu desenvolvimento, uma vez que criam aptidões e capacidades que não existem no indivíduo no nascimento". (MELLO in CARRARA, 2004, p. 139)

Este último processo, o de internalizar/apropriar-se caracteriza como acontece o processo de educação, pois,

> Para se apropriar das aptidões, capacidades e habilidades cristalizadas nos objetos, a criança precisa reproduzir com o objeto a atividade para a qual o objeto foi criado. [...] Em outras palavras, no processo de apropriação da cultura, não criamos novos usos para os objetos existentes, mas aprendemos a utilizá-los repetindo seu uso social. (MELLO, 2003, p.2)

Desta forma, a transmissão do legado produzido pela humanidade depende da *relação de mediação* estabelecida entre as velhas e as novas gerações, entendendo-se que esta mediação deve ocorrer entre as gerações que estão nascendo agora em interação com os mais velhos vivos e seus contemporâneos, quanto com aqueles já há muito distantes através do legado material e imaterial já disponível para ser apropriado. Visto que,

> [...] as qualidades humanas não estão simplesmente dadas nos objetos da cultura. Elas estão cristalizadas no uso social dos objetos, que [...] não pode ser inventado por cada geração, mas aprendido com os parceiros que sabem como utilizá-los. (MELLO, 2003, p.2,)

A mediação assume assim um papel determinante no processo de humanização – portanto, de educação - porque os objetos materiais e imaterias da cultura são externos aos indivíduos e necessitam de um "parceiro mais experiente que demonstre seu uso ou que instrua verbalmente o aprendiz" (MELLO, 2003), de forma que favoreça o seu processo de internalização, de aprendizagem, de apropriação da cultura, ou seja, permita, propicie o processo de educação.

A internalização vai ocorrer quando a partir da Atividade Interpsíquica (entre as pessoas), o indivíduo toma para si, se apropria das qualidades humanas vivenciadas nos mais variados processos de interação/mediação pelos quais passa, caracterizando a Atividade Intrapsíquica.

O processo de mediação que favorecerá tal internalização pode ser intencional ou espontâneo, no primeiro caso, ocorre com a intenção explícita de ensinar por parte do parceiro mais experiente, o que deveria acontecer na Escola; e no segundo, sem a intenção explícita de ensinar, como quando aprendemos a fazer um bolo só de tanto olhar alguém fazer.

Não é pretensão aqui realizar uma análise profunda sobre a categoria mediação, mas, cabe recortar àquela realizada intencionalmente, visto que as análises realizadas se deram no contexto do processo educativo, no que diz respeito a uma relação entre mediação docente e apropriação da leitura por crianças de 07 anos de idade.

O principal parceiro mais experiente no contexto anunciado a pouco sem sombra de dúvidas é/deve ser o/a professor(a) alfabetizador(a) que assume no processo educativo papel preponderante, pois "o educador é a figura central no processo de aprendizagem e, consequentemente, de desenvolvimento, uma vez que, sem os processos de educação que deflagrem processos de desenvolvimento, o desenvolvimento não acontece". (MELLO, 2003, p.3)

Sendo assim, o docente é também o parceiro mais experiente na relação que se estabelece no processo ensino aprendizagem, é o profissional que tem a formação e a responsabilidade pelo ensino, portanto, deve ter um repertório de saberes que devem ser mobilizados para resolver as dificuldades do processo ensino e aprendizagem, intervindo, mediando para que a aprendizagem aconteça plenamente.

Portanto, cabe neste momento, além da categoria mediação, tomar de empréstimo das contribuições de Vygotsky, outros elementos que

auxiliarão na compreensão/explicação aqui proposta como, por exemplo: a relação desenvolvimento - aprendizagem, bem como o conceito de Atividade.

Para Vygotsky, o foco da Educação é o desenvolvimento, cujo motor é a aprendizagem, isto quer dizer que só haverá desenvolvimento se houver aprendizagem. E para que ocorra aprendizagem; ele explica: há dois níveis ou zonas de desenvolvimento, uma denominada, Nível ou Zona de Desenvolvimento Real, e a outra, Nível ou Zona de Desenvolvimento Próximo.

O primeiro nível, o Real, se caracteriza pelo desenvolvimento psíquico já alcançado pela criança, o que ela já sabe. E o segundo, o Próximo,

> [...] se manifesta por aquilo que a criança não é capaz de fazer sozinha, mas já é capaz de fazer em colaboração com um parceiro mais experiente. [...] ao fazer com a ajuda de um parceiro mais experiente aquilo que ainda não é capaz de fazer sozinha, a criança se prepara para, em breve, realizar a atividade por si mesma. (MELLO, 2004 p.143).

Sendo assim, (Mello, 2004) a partir das contribuições de Vygotsky conclui dizendo que, "só há aprendizagem quando o ensino incidir na zona de desenvolvimento próximo. Se ensinarmos para a criança aquilo que ela já sabe, não haverá nem ensino nem desenvolvimento". (p.144). Além do que, chama a atenção também, para o fato de que o mesmo ocorrerá se ensinarmos aquilo que está além das possibilidades de aprendizagem da pessoa mesmo com ajuda de alguém.

Compreendida a função da mediação no processo de Humanização, e o recorte aqui feito, delimitando este estudo ao contexto da educação formal, cabe analisar aspectos da cultura escolar, pois segundo Júlia (2001, p.10), esta se constitui num "conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos". Portanto, a ação docente se materializa nas inter-relações entre esse conjunto de normas e de práticas desenvolvidas, devendo-se levar em conta para efeito de pesquisa que,

> [...] as normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. (JÚLIA, 2001, p.11)

Ao voltar o olhar para as práticas, e nela focar na mediação do processo educativo nas classes de alfabetização, assume relevo a docência, o papel do professor nesse processo, por isso o debruçar sobre as práticas se constitui como condição essencial para a compreensão das repercussões dessa intervenção educativa na formação do leitor.

É notório que as contribuições de Vygotsky não têm sido incorporadas adequadamente ao conjunto de documentos que trazem as normas curriculares brasileiras, as quais se materializam nos dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar, ou qualificar positivamente a intervenção/mediação dos docentes alfabetizadores.

E neste fato, reside a pretensão de localizar este estudo, como mais uma contribuição a instigar o debate na área de formação dos professores alfabetizadores, na medida em que pode ser visto como um convite a trazer para o bojo dos processos formativos dos alfabetizadores as contribuições da Teoria Histórica Cultural.

IMPLICAÇÕES DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DE UMA ALFABETIZADORA NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DA LEITURA PARA CRIANÇAS

Para a análise das Atividades relacionadas ao ensino da Leitura captados na rotina da professora, foi estabelecida uma relação entre as atividades desenvolvidas para o ensino do ler e sua relação com a categoria de mediação em Vygotsky, os dados colhidos através das Observações foram coletados no período de junho a outubro de 2009 durante um dia na semana, totalizando 06 semanas, o acompanhamento na sala obedecia ao horário integral de 4h diárias das atividades pedagógicas da escola que se iniciava às 13:30h e terminava às 17:30h. O período de permanência na sala da professora totalizou 24h de observações com anotações no caderno de campo.

No que diz respeito à apresentação e análise dos dados a opção feita foi organizar os dados em duas partes, na primeira a necessidade de contextualizar o lócus da investigação apontou para uma apresentação da Escola e da Professora pesquisada, bem como de sua rotina de trabalho captada nas observações, e, por fim, a análise do processo de mediação.

A Escola, a Professora e sua rotina de trabalho com a alfabetização

Para a análise em situação de interação didática foi realizada uma Pesquisa de campo desenvolvida numa Escola da rede municipal de São Luís-MA localizada no bairro próximo ao Centro da cidade, instituição educativa denominada de Anexo, uma vez que, dada a enorme demanda de crianças no Centro e nos bairros circunvizinhos, a escola sede não consegue atender de forma satisfatória em suas instalações educativas tal demanda; necessitando alocar prédios extras, próximos a ela para este fim, denominados de Anexo.

O prédio da escola Anexa foi alugado pela Prefeitura Municipal e é um prédio onde funciona uma Escola Comunitária. É interessante conhecer um pouco do aspecto físico que contextualiza o lócus que foi analisado.

O ambiente físico é extremamente impróprio, pois a proximidade entre uma sala e outra e a deficiência das divisórias entre as mesmas permite o livre trânsito do som entre as salas, tornando o ambiente sonoro completamente negativo para a realização das atividades reflexivas próprias das salas de aula de crianças em fase inicial de apropriação da escrita.

Os dados que subsidiaram a apresentação da alfabetizadora, descritos a seguir foram retirados do conteúdo de uma entrevista realizada na casa da docente no dia 06/05/2010, oportunidade em que coletamos elementos relacionados à: sua formação inicial e continuada, a sua atuação docente e aos seus conhecimentos voltados à ação de ensinar a ler.

A Docente colaboradora com esta investigação denominada aqui de Alfabetizadora, tem sua formação inicial realizada nos cursos de Magistério de Ensino Médio - IEMA, Licenciada em Letras- UEMA e Pedagogia - UFMA, e participou em 2005 do Curso de Formação Continuada PROFA – Programa de Formação para Alfabetizadores do MEC, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação através do Programa São Luis te quero Lendo e Escrevendo.

Ao término do Magistério de Ensino Médio quando da realização do Estágio, conta ela, ter perdido o desejo de ser professora,

> **Alfabetizadora:** Os três anos de Curso foram para mim, muito gratificantes. No último ano fui premiada com um Estágio remunerado. Trabalhava um horário no SESC e estudava no outro. Lembro-me de alguns Estágios em Escola Pública e fiquei um tanto decepcio-

> nada: Escola lotada de alunos, muita zuada, professores que quase não conseguiam dar aulas. Prestei o meu primeiro vestibular para Serviço Social. Não queria mais seguir a carreira de Magistério. Já sabia a realidade da sala de aula, questão salarial e pensava que talvez não seria realizada plenamente nessa profissão.

No entanto, uma experiência com alfabetização de adultos a fez ponderar na decisão.

> **Alfabetizadora:** Em 1999, tive uma experiência profissional que trouxe novamente o gosto por ser professora. Fui trabalhar como regente de turma num Projeto chamado PEP (Projeto Educação Paralela) oferecido pelo SESC, Jovens e Adultos. Essa foi uma experiência muito gratificante, trouxe-me de volta o gosto por ser professora.

Iniciou sua atuação nas classes de alfabetização no Projeto chamado PEP (Projeto Educação Paralela) oferecido pelo SESC, Educação para Jovens e Adultos. E após deixar esse trabalho ingressa nas classes de alfabetização de crianças, e confessa não gostar muito.

> **Alfabetizadora:** Quando eu sai, porque eu decidi também não trabalhar mais no horário noturno por causa dos meus filhos, ai eu fui trabalhar com crianças, só que eu já tinha tido experiência antes no Estágio com crianças, mas assim dentro de mim, eu não gostava muito, pq... eu achava assim, que ... eu perdia tempo, pq eu gosto de trabalhar, é frustrante você organizar um trabalho e de repente não acontecer e com as crianças... rsrsrsrs, isso praticamente acontecia sempre, porque eles não escutavam e todas aquelas condições de trabalho né que eram, que são bem, que estão, condições de trabalho que hoje no município, a Escola é muito quente o ambiente não funciona para que de fato você faça um bom trabalho, então isso me angustiava e aquela zuada, eu queria assim, eu queria, se eu preparava um trabalho eu queria que que acontecesse, e muitas das vezes não dava para acontecer, então esse impacto assim de jovens e adultos e crianças eu senti muito, tem a questão da voz também, que eu sofria muito, sofria de garganta, mas assim eu acabei ficando, gostando, e, e assim não, eu tenho que fazer alguma coisa, esse grupo aqui também precisa eu tenho que fazer alguma coisa eu não vou desistir.

Em 2002 ingressa na rede Municipal, e continua sua atuação como alfabetizadora.

> **Alfabetizadora:** No ano de 2002 prestei concurso para professora no Município e desde 2004 estou na rede. Primeiramente traba-

> lhei com EJA, e há três anos trabalho com o ciclo de alfabetização. Quando ainda trabalhava com EJA procurei fazer o PROFA – Programa de Alfabetização de Alfabetizadores, promovido pela SEMED. Ao iniciar o trabalho com o ciclo (I Etapa – crianças) já me sentia segura quanto ao processo. Já reconhecia as fases de alfabetização abordadas por Emília Ferreiro: Pré- Silábica, Silábica, Silábica-alfabética, Alfabética, bem como fazer o diagnóstico para identificar em que fase o aluno iniciou o ano letivo e o seu progresso no decorrer do ano.

Na fala da alfabetizadora o final do trecho mostra o referencial teórico- metodológico que orienta sua atuação, pautada na teoria construtivista de Emília Ferreiro.

Cabe aqui trazer para referenciar as análises a rotina de trabalho desenvolvido pela professora para a alfabetização as crianças. Neste sentido, o foco das observações incidiu em buscar na rotina do Trabalho Pedagógico da Professora as ações didáticas voltadas para o ensino da Leitura e da Escrita, da qual se conseguiu captar os momentos sistematizados abaixo.

Quadro 01: Rotina captada

MOMENTOS DA ROTINA	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
Atividade Coletiva Todas as Turmas	**Leitura** de Texto pelos professores com comentários coletivos, uso de livros, cartazes, som, etc...
Atividade de Escrita Cada Profª com sua Turma	**Escrita** sempre relacionada com um texto lido no dia ou em dias anteriores, a mesma sempre realizada em forma de lista no caderno ou com a utilização do alfabeto móvel.
Lanche/Recreio Todas as Turmas	Lanche oferecido pela Escola, o Recreio é quase sempre livre, porém observado pela Coordenadora e Professoras.
Atividade com as outras áreas do conhecimento Cada Profª com sua Turma	Uso do livro didático ou um recurso didático – explicação oral da temática seguida de responder exercício no livro didático ou construção com material dourado
Cópia da agenda Cada Profª com sua Turma	Os alunos copiam-na do quadro branco para a agenda ou caderno
Saída	

Fonte: Caderno de Campo

A análise obedecerá à rotina apresentada, destacando apenas os episódios que se caracterizem como sendo os momentos destinados ao ensino do ler.

O processo de mediação pedagógica para o ensino da leitura

Foram selecionadas para análise da mediação docente duas cenas do cotidiano observado, fragmentos da sequência didática de dois dias trabalhados/observados.

Para uma melhor compreensão as cenas se classificam naquelas que demonstram o trabalho pedagógico referente ao ensino do ler e de como se ler na sala de aula.

O que se ler e como se ler na Escola

> CENA 01 – JUN/2009
>
> Cheguei na escola por volta das 13h40 as crianças, as duas professoras e a Coordenadora já se encontravam na Sala da Profª M com as crianças dispostas em círculo com umas sentadas nas carteiras e as outras sentadinha
>
> s no chão no espaço vazio no meio da sala, desta vez a ALFABETIZADORA conversava com as crianças sobre as vestimentas da festa junina, mostrava dois bonecos, um masculino, e outro feminino caracterizados de caipiras, e aproveitava para falar como deveria ser a roupa deles para a Festa da Escola. **Em seguida a professora leu um diálogo caipira entre os dois personagens que estava usando, os bonecos, e fazia a simulação do diálogo com a Coordenadora**.

Partindo do pressuposto de que o processo de internalização se dá do interpsíquico para o intrapsíquico se poderia dizer que parte do procedimento marcado na cena se constituiria numa Atividade, porque temos parceiros mais experientes demonstrando pela ação apresentada a atitude de leitor; no entanto, esta cena captada numa sala de aula de crianças de 07 anos de idade, e, aliás, este tem se constituído no procedimento privilegiado nessa escola, pode ser percebida como uma mera ação, pois não provoca no sujeito do conhecimento uma atividade reflexiva, de análise; própria da situação social de desenvolvimento característica dessa faixa etária, a saber, a Atividade Principal denominada de Atividade de Estudo. (MELLO in CARRARA, 2004)

Vygotsky e seus colaboradores explicam o que é essa Atividade Principal.

> Em El proceso de estúdio, como actividad rectora em La edad escolar inicial, los niños reproducen no solo los conocimientos y habilidades correspondientes a los fundamentos de lãs formas de La conciencia social arriba señalados, sino también lãs capacidades, surgidas históricamente, que estánenla base de laconciencia y elpensamiento teóricos: lareflexión, elanálisis, el experimento mental. (DAVIDOV, 1988)

Neste caso os alunos ficam a mercê da compreensão pelo ouvir, sem outras interações com o escrito, objeto da leitura, porque não estavam de posse do objeto de conhecimento, o texto; não que a atitude de ouvir não faça parte das interações que levem a esse fim, mas nesse caso de acordo com Vygotsky a mediação intencional da alfabetizadora, não está incidindo na zona de desenvolvimento próximo, naquilo que elas podem aprender com a ajuda, porém limitando-se a zona de desenvolvimento real, vez que na grande maioria dos casos nessa faixa etária essa atitude de ouvinte atento há muito já vem sendo e/ou deveria ter sido experienciada, permitindo as mais diversas apropriações nessa área, necessitando, portanto, de mais proximidade com o objeto de conhecimento, mais desafios a ação de atribuir sentido ao escrito, através da manipulação, intuição, inferência, caracterizando assim a atitude leitora.

De acordo com Barjad, (2014) o ouvir o texto, a *escuta do texto* como ele se refere tem benefícios, mas também malefícios. Isto é,

> [...] Mesmo admitindo que a prática da escuta possa, em alguma medida, favorecer o domínio da leitura, a passagem da primeira para a segunda não é automática, como muitas vezes, ingenuamente, se acredita. Dado que as duas colocam em jogo operações cognitivas distintas (temporal/espacial), recorrem a linguagens de acompanhamento diferentes (gesto/imagem), estabelecem relações específicas com o outro, com o mundo e consigo mesmo (presença/ausência), a transição da ***escuta de textos à leitura*** deve ser problematizada, de maneira a ocorrer nas melhores condições possíveis e não acarretar dificuldades intransponíveis. (p.97).

O autor aponta para algumas armadilhas, e diz que o privilégio desta atividade em detrimento de outras pode “criar uma ilusão de que sempre o ouvinte contará com a disponibilidade de um mediador”. (p. 97)

destituindo-o do desejo/necessidade de aprender a ler. Aponta ainda que a aproximação de corpos e seu distanciamento também entram em jogo na interação de escuta de texto, corroborando mais ainda para uma possível recusa a inserção no ato de aprender a ler.

> A escuta de texto coloca em jogo os corpos – boca e ouvidos -, enquanto a leitura opera a ausência de qualquer presença corporal alheia. Ao se tornar leitor, a criança corre o risco de perder a atenção privilegiada do adulto e o calor da sua presença. Será que vale a pena saber ler se essa conquista contribui para tal perda? (p. 98)

É importante destaca que Barjad, (2014, p. 100) demarca bem a questão quando critica sobre a "confusão que consiste em considerar leitura as duas modalidades de recepção, pelos *ouvidos* e pelos *olhos*, sem perceber a solução de continuidade existente entre elas". Este autor traz grandes contribuições no que diz respeito a esclarecimentos sobre mediações para o ensino da leitura no livro citado.

> CENA 02 – JUN/2009
>
> Cheguei a escola por volta das 13h35 e encontrei as duas turmas de 7 anos numa Atividade Coletiva no espaço na entrada da Escola, uma espécie de corredor de uns 4m² com as crianças sentadas no chão, para realizar o trabalho de leitura com a música CATIRINA, a professora trouxe a música escrita em papel 40kg. Essa atividade de leitura e canto da música ficou mais a cargo da **ALFABETIZADORA que fez a leitura da música passando o dedo muito rapidamente sobre o texto, alguns pareciam saber ler, ela repetiu a leitura umas cinco ou seis vezes com motivos diferentes, a primeira foi com a intenção de ler o texto como um todo, as crianças ouviam e observavam o passar do dedo sobre o texto, em seguida ela foi apontando para cantar e as demais na intenção de localizar o número de vezes que apareciam algumas palavras, como: boi e Catirina no texto. Esse foi o momento em que as crianças foram convidadas a ficar mais próximas ao conteúdo escrito, quando a leitura se referia a palavras soltas.**

A partir do procedimento acima assinalado utilizado para o ensino da leitura, pode ser percebido que diferente do anterior, neste há a frente das crianças o objeto de conhecimento, o escrito, ou seja, o objeto a ser apropriado; no entanto, a forma como a professora concebe e utiliza esse elemento da cultura, vai implicar na sua apropriação pelas crianças.

A necessidade de transmissão dos usos sociais dos elementos da cultura para as novas gerações é o ponto alto da Teoria Histórico Cultural. Sendo assim, na Escola, ambiente natural da intencionalidade, cabe aqui analisar a qualidade da mediação intencional da alfabetizadora.

O processo de aprendizagem segundo Vygotsky deve ser um processo sempre ativo do ponto de vista do sujeito que aprende: para se apropriar de um objeto, vimos que é necessário que o aprendiz reproduza com o objeto, o uso social para o qual ele foi criado. (MELLO, in CARRARA, 2004, p.145) Sendo assim, fica claro que não é um processo de criação, mas sim de reprodução do uso que a sociedade faz dos objetos, das técnicas e mesmo das relações sociais, dos costumes, dos hábitos, da língua. (Id Ibid)

Posto isso, convém à pergunta: no tópico selecionado da cena, quem ler? A resposta parece clara, a professora faz a leitura do texto como um todo, seguida da repetição pelas crianças, ou seja, as crianças não são chamadas a fazer sua leitura do material à frente, não são realizadas mediações que as levem a reflexão sobre a escrita e sobre o conteúdo da escrita. Porque, a criança precisa realizar, ela própria, as atividades, e não o educador por ela ou para ela. (MELLO in CARRARA, 2004, p146) Este necessita ser um processo colaborativo que resulte da ação conjunta do professor e do aprendiz.

Cabe uma observação, essa atividade poderia ter sido realizada dentro da sala de aula com o número de alunos mais reduzido, pois cada professora tem 20 alunos.

Isso facilitaria a visão dos alunos em relação ao texto e permitiria as intervenções mais contundentes e eficazes, que realmente se mostrasse como Atividade que suscitasse aprendizagens no âmbito da leitura, portanto, isso revela fragilidades epistemológicas na relação entre o que é ler para mim professora, com o que faço para que meus alunos leiam, aprendam a ler; parecia o cumprimento de um ritual que não tinha como destino os alunos, suas aprendizagens, mas o cumprimento de uma carga horária e de um planejamento de tarefas previamente formulado sem intencionalidades claras.

A professora não consegue se colocar no lugar do aluno ao ponto de perceber se as atividades propostas são pertinentes para gerar as aprendizagens, há fragilidades na mediação. Porque, nos momentos de leitura, sempre quem ler é o adulto, as crianças não são desafiadas a fazê-lo.

Não estão sendo realizadas atividades que levem as crianças a ler, elas não inferem, tentam, buscam decifrar o escrito na atitude de leitoras, apenas contemplam, repetem em voz alta.

Com raras exceções, às crianças na hora do recreio são dados livros de histórias infantis para lerem, mas nem todos o fazem. Foi percebido que muitas crianças já sabem ler, mas a elas não são oportunizados momentos para tal. É necessário deixar quem já sabe ler, fazer os exercícios sozinho(a) e dar atenção individualizada para aquela minoria que precisa de ajuda.

Desta forma, quais as implicações destas atitudes docentes, ou dessas mediações pedagógicas na transmissão desse objeto cultural? São sérias as repercussões dessa mediação, porque implicam na internalização alienada deste objeto de conhecimento, as crianças e consequentemente os adultos são levados a acreditar por esse uso alienado, que ler é repetir, oralizar textos, decorar e declamar textos. Acrescenta-se ainda a essa demanda de repercussões, àquelas relacionadas ao processo de aversão a ação de ler em virtude do uso excessivo e inadequado da escuta de texto em detrimento da prática da leitura por meio da decifração do texto escrito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de apresentar aspectos da mediação pedagógica no processo de ensino da leitura de crianças na fase inicial de escrita estabelecendo uma relação com a constituição do leitor, é possível acreditar que dentro dos limites deste texto os objetivos iniciais aqui propostos foram alcançados no que diz respeito ao estabelecimento desta relação, pois os elementos teóricos apresentados subsidiaram as articulações teóricas de explicação da realidade empírica investigada.

Assim, os resultados apontaram fragilidades nos saberes/fazeres específicos a ação de ensinar a linguagem escrita, fato que leva-nos a questionar: será que as fragilidades nos saberes docentes destes profissionais com relação ao seu objeto de ensino não tem sido determinantes na produção do enorme contingente de analfabetismo funcional, de retenção e de evasão? Essa parece ser uma questão que pode inspirar novas investigações.

É possível que esse contingente esteja se avolumando e consolidando em virtude da extrema fragilidade epistemológica a respeito

das questões teórico-metodológicas que envolvem ou devem envolver a mediação docente no processo de alfabetização de crianças.

REFERÊNCIAS

BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014 (Coleção Questões da Nossa Época; v. 51)

DAVIDOV, V. La actividade de estudio en la edadd escolar inicial. In:

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico.** Moscu: Progreso, 1988.

JÚLIA, D. **A cultura escolar como objeto histórico** in Revista brasileira de história da educação. Campinas-SP: jan/jun. 2001. nº 1.

MELLO, S A. **Teoria e Prática da Educação**. Uma reflexão sobre o conceito de mediação no processo educativo. Maringá, v. 6, n. 12, p. 29-42, 2003.

_____. A Escola de Vigotsky. In: CARRARA, Kester. (Org.) **Introdução a psicología da educação**. São Paulo: Avercamp, 2004.

A EDUCAÇÃO, A ESCRITA E A FILOSOFIA: sobre a determinação da competência pedagógica grega

Rita de Cássia Oliveira[1]
Caroliny Santos Lima[2]
Francisco Rokes Sousa Leite[3]

INTRODUÇÃO

A EDUCAÇÃO HOMÉRICA GREGA ARCAICA

Antes de 700 a. C., a sociedade grega era não-letrada. Nas sociedades orais a aquisição de uma consciência social ocorria por meio da escuta das narrativas poéticas transmitidas pelos *aedos*, como Homero, que narrava as epopeias: *Ilíada e Odisseia*. Essas narrativas poéticas serviam como normas de educação e normas de condutas. Por isso, o *aedo* ou poeta, também era um educador. Porque ao recitar continuamente os versos que narravam lutas e vitórias dos seus heróis, como no caso de Ulisses, na *Odisseia*, reafirmavam um *éthos* comunitário, isto é, hábitos comuns a todos naquela comunidade, e, ainda, recomendação de observar e obedecer o *éthos*. Tais eram os poemas homéricos, elaborados criativamente para uma memorização oral que correspondesse à necessidade de uma transmissão segura, porque continham normas à conduta correta e justa. A poesia épica constitui-se em um dos gêneros mais antigos de poesia. A sua origem remonta os cantos heroicos que começam com a história do nascimento do herói, como modelo humano a ser imitado e seguido, por isso, os *aedos* são mais propriamente cantadores, do que poetas, e, ainda, educadores.

[1] Doutora em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA) e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão (PGLETRAS/UFMA). E-mail: rcoliveira30@yahoo.com.br

[2] Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Discente do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA). E-mail: karol.lay@hotmail.com

[3] Graduado em Filosofia e Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Discente do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA).
E-mail: francisco.rokes@ifma.edu.br

Esse período corresponde ao que os Historiadores da Educação costumam denominar de *Educação Homérica e Educação Antiga de Esparta e Atenas*. Nesse período tem-se como conceito que exprime a forma primeira e original do ideal de educação grega: *Aretê*. Esse conceito de *Aretê* aparece originalmente formulado e explicitado nos poemas épicos, *Ilíada* e *Odisséia*, nos quais Homero apresenta o Herói como o ideal de Homem porque possui *Aretê*. Na *Ilíada*, destaca-se a figura de Aquiles como o herói modelo, nobre, valente e corajoso, o melhor – *aristós* – entre todos.

Aquiles encarna a *aretê*, pois, para além do guerreiro valente, valoroso, corajoso e honrado, Aquiles é o ideal do perfeito cavaleiro da época homérica arcaica: ele é cortês, cavalheiresco, de boas maneiras, fino e polido no trato social. Se esse ideal de "homem educado" se realiza no herói Aquiles, pressupõe-se que haja uma educação apropriada para que se almeje tal ideal educativo. Homero fala dessa educação no Canto lX, na *Ilíada,* quando põe na boca do preceptor e educador de Aquiles, o velho Fénix, as seguintes palavras: "Fui eu que te fiz o que és!", ou ainda quando Fénix declara que foi a ele que Peleu, o pai de Aquiles, confiou o filho quando da partida para a guerra de Tróia: "Para isso me enviou, a fim de eu te ensinar tudo isto, a saber fazer discursos e praticar nobres feitos."

Nos poemas homéricos a *aretê* não é algo que é dado, mas sim conquistado pela busca de um aperfeiçoamento conscientemente procurado, por isso um ideal de cuja realização o homem procura se aproximar o mais possível. Mas, *aretê,* nesse período, ainda não é assimilada como "virtude", sendo entendida como excelência, superioridade e, assim, designa um atributo próprio da nobreza, um conjunto de qualidades físicas, espirituais e morais, tais como: bravura, coragem, força e destreza do guerreiro, a eloqüência e a persuasão do bom falante, e, acima de tudo, a heroicidade, que é entendida como a fusão da força física com a força no sentido moral. Esta acepção de *aretê* se origina da sua assimilação com o sentido de *agathós*, isto é, ser nobre por ter força, coragem e habilidade para qualquer fim superior, melhor dizendo, ser hábil para desempenhar ações heróicas.

Na *Odisseia* já acontece um alargamento desse sentido da *aretê* quanto a sua encarnação em Ulisses, pois além desses atributos, o herói da *Odisseia*, é dotado ainda de astúcia, engenhosidade e inteligência, que o levam a se desenvencilhar das situações mais complicadas nas aventuras do regresso ao lar. Tanto é assim, que o mote para herói é: "Ulisses dos mil

artifícios". Porém, ressalta-se que estas qualidades incutem-se e desenvolvem-se apenas através da educação.

Portanto, tanto na *Ilíada* como na *Odisseia*, a educação proposta é atada a uma pedagogia fundada no exemplo vivo ou no exemplo mítico, porque o herói se institui como modelo exemplar a ser seguido, uma vez que é possuidor da *aretê*.

Com efeito, Homero, dentre todos os poetas da Grécia, é considerado o maior, e a crer na opinião corrente entre os historiadores da Grécia Arcaica (encontra-se referências ainda em Platão e Aristóteles) era o educador de toda a Grécia. Ora, o ideal educativo transmitido oralmente pelos poemas é repassado de geração em geração atingindo a toda população grega, imprimindo assim a unidade de consciência nacional que será sistematizada pela língua e corroborada por outros elementos, como: os jogos pan-helênicos, os grandes santuários religiosos, constituindo, desse modo, a cultura; mesmo estando o povo grego separado politicamente e organizado em cidades-estado independentes.

Outro poeta de grande importância para a transformação da concepção de *aretê*, foi Hesíodo, autor de *Teogonia* e dos *Trabalhos e Dias*. É a partir dessa última obra que introduz a ideia do trabalho como fonte de dignidade que conduz à superioridade, o que acrescenta a *aretê* do herói o exercício do trabalho.

Desse modo, os poetas foram os primeiros educadores do mundo arcaico grego. E Homero se sobressai em razão de que ser culto era saber decorados os seus poemas e ser capaz de recitá-los em qualquer ocasião. É o que se constata nos escritos de Platão, Xenofonte, Aristóteles, entre outros.

Já no final da época arcaica, com a introdução da escrita na Grécia, esse ideal de educação se alarga para não tão-somente a procura da honra e da glória, mas, ainda, para a pretensão de se alcançar a excelência tanto no plano físico como no plano moral. Este ideal educativo se exprime pela palavra *Kalokagathia*: beleza e bondade são os atributos que o homem deve procurar realizar, pois a bondade está ligada indissoluvelmente à beleza, uma vez que a bondade resulta de um firme e equilibrado domínio de si e a beleza é a expressão da serena ordem interior da alma. Para alcançar tal ideal propõem-se a ginástica, para desenvolver o corpo, e a música, para a evolução do espírito. Esse programa educativo visava desenvolver princi-

palmente uma das qualidades consideradas superior: a *sofrosune*, isto é, a temperança, que implicava um perfeito domínio de si, aliando sabedoria e ação, em que uma se expressa na outra.

O programa de estudo era constituído pela ginástica, ensinada nos ginásios e nas palestras, sendo o *pedotriba* ou *paidotriba* o mestre de educação física, e pela música o ensino da cítara que deveria acompanhar a recitação feita pelas crianças, o mestre era o citarista, que ainda ensina a ler e a escrever.

No final da época clássica, quando a escrita já se impunha com maior vigor, o programa educacional completava-se com a figura do gramático – que se passará a chamar Didáscalo – o mestre de ler e escrever que ensina também rudimentos de cálculos. Neste período, aparece a figura do pedagogo, que era um escravo letrado, geralmente escriba em sua terra de origem, que acompanhava o menino à escola e supervisionava o seu comportamento moral, dando-lhe conselhos e aplicando-lhe castigos quando considerado necessário.

O SURGIMENTO DA FILOSOFIA E A BUSCA DE UM NOVO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO

A filosofia já nasce nessa sociedade letrada, nos séculos Vl e V. Os primeiros filósofos, os "físicos" conheciam e exerciam a escrita, eles tinham domínio do alfabeto e percebiam claramente que a escrita introduzira uma nova racionalidade e que os antigos hábitos centrados na linguagem oral eram pedras no caminho do desenvolvimento dessa nova racionalidade, e tinham que ser removidas. Com efeito, se é certo que os "físicos" estavam investigando como mudar os modos tradicionais de descrever o mundo, ocorre que, por outro lado, a tradição ainda fazia parte deles mesmos, em grande medida.

Outra coisa se tem que esclarecer: muito embora o alfabeto estivesse em uso desde 700 a. C. E as especulações dos pré-socráticos começaram a ser empreendidas nos séculos Vl e V., não foi súbita e nem automática a passagem para a cultura letrada na Grécia, durante a época arcaica. Isto porque, uma difusão do hábito da leitura, qualquer que fosse o seu alcance, dependeria de uma reforma do *curriculum* escolar, a princípio baseado

na recitação de cor: uma reforma na educação que tornasse imperativo o domínio e uso do alfabeto levaria muito tempo e os pré-socráticos tinham pressa, sob essa condição eles escreviam em papiros, mas, seu público ainda tinha que memorizar as suas sentenças; estas consequentemente refletiam a passagem do período pré-letrado para o letrado. Os pré-socráticos queriam avançar, mas, eram compelidos a olhar para trás, e é de se esperar que seu estilo de composição refletisse essa ambivalência, mas, por outro lado, os pré-socráticos sabem que essa ambivalência tem que ser superada para que se imponha de modo decisivo o novo pensamento: abstrato, racional e discursivo, o *logos*.

Isto porque, nessas primeiras escolas a recitação ainda imperava e de alguma maneira dificultava o desenvolvimento do pensamento abstrato, buscado pela filosofia. E, ainda, mesmo as escolas públicas, não eram do Estado, mas eram supervisionadas pelo Estado, através de um funcionário, o *sofronista*, em Atenas e, em Esparta, o *pedonomo* ou *paidonomo*, que tinham função de vigilância sobre as crianças, pois estavam sendo educadas a viver na cidade e para isso era necessário que aprendessem a viver de acordo com as leis e normas que a regiam. Portanto, o programa educacional não se esgotava na escola, mas prosseguia na cidade com as reuniões políticas, administrativas e jurídicas, ainda nos jogos com o esplendor das competições e, principalmente, nas representações dramáticas, nas quais o teatro era um meio de educação para todos. A educação ateniense, tanto na escola como na cidade, tinha duas finalidades práticas: desenvolver o cidadão com uma formação para ser um homem que adquirisse harmonia e domínio de si e ser fiel ao Estado. Para tanto, pautava-se em um raciocínio empírico, dando mediante a experiência e que criava dificuldades para a sua expansão na medida em que era centrado na racionalidade oral.

E, para que seja desenvolvida a Filosofia torna-se necessário uma nova educação, pois o receituário básico de ginástica e música juntamente com a recitação do alfabeto e os ensinos rudimentares de aritmética, já não correspondiam às novas necessidades individuais e nem às novas exigências sociais e políticas. Para isso, impõe-se a formulação de uma razão formada segundo uma lógica não-elementar, como da palavra oral, mas uma lógica que sustente um conhecimento teorético de alto nível, como o resultante das especulações filosóficas e que se expressam pela escrita, com uma estrutura linguística que se formula no enlace lógico com as ideias desenvolvidas, e, essa forma linguística é a argumentação dialética que, por sua vez, exige um outro modelo de educação.

Essa forma lógica da argumentação dialética, tem sua origem na filosofia com Parmênides com a sentença: **"**o ser é o não ser não é". Ele ao determinar aquilo que pode ser pensável, determina também aquilo que pode ter uma representação, empírica, inclusive pela escrita. Mas, é justamente na escrita que estão as maiores dificuldades encontradas por Parmênides, porque a língua grega ainda não tem uma estrutura assentada numa gramática e sinonímia para dar conta da argumentação dialética. Torna-se, então, necessário que a língua grega se reinvente, com a criação de regras, neologismos, que tais conhecimentos estejam sistematizados em uma Gramática. Essa é uma tarefa infindável, pela própria natureza viva da língua. Com efeito, é claro que esse aperfeiçoamento da língua se prolonga descontinuamente.

Essa reinvenção da língua grega proporcionada pela filosofia introduz novos hábitos e valores na cultura grega, como o hábito do discurso e a persuasão como um valor, dando origem à uma nova concepção de cidadania. Neste período, a Cidade-Estado de Atenas organiza-se em uma democracia, o que exige de todos os indivíduos enquanto homens livres sejam cidadãos[4], ou seja, participem ativamente do Estado e da vida pública em assembléias nas quais a eloquência se torna uma condição indispensável.

A NOVA PEDAGOGIA DOS FILÓSOFOS EDUCADORES

A Pólis surge como uma criação da vontade humana. Os acontecimentos do mundo que eram considerados como realizações do rei e dos deuses, perdem a base de explicação. Tornam-se problemas e para resolvê-los o homem deve valer-se do meio que ele próprio desenvolveu ao criar a Pólis, o *logos*, a linguagem e a razão.

Em 479 a. C acontece a vitória de Atenas sobre os Persas, fato este que marca a consolidação da democracia ateniense. Surgem novos valores, dentre estes a Educação. Pois, agora, trata-se de formar cidadãos aptos à vida pública, e para isso deles se exigem que sejam bons oradores, que saibam argumentar em público. Dessa nova educação encarregam-se os sofistas.

[4] Na Grécia Clássica, eram cidadãos somente os nascidos na Grécia, anciãos, proprietários e homens livres.

Os sofistas, literalmente, “sábios”, são todos estrangeiros. Excluídos assim da condição de cidadãos, a eles não interessam propriamente os destinos da cidade. Por isso, não se preocupam com o que uma argumentação pode ter de justo ou injusto, moral ou imoral – isso é assunto dos cidadãos. Basta-lhes que seus discípulos aprendam a falar, não importa o quê, mas bem e de modo convincente. E que eles, os sofistas sejam bem remunerados.

Mas os sofistas não eram meros mercenários da arte de bem falar. Se não se preocupavam com o conteúdo de um argumento é também porque compartilham com os atenienses a experiência da democracia, em que o mundo humano aparece como uma criação do próprio homem. Neste mundo não há um único princípio que a tudo comande, mas apenas convenções que os homens estabelecem para depois as abandonar: os valores e as verdades são instáveis e relativos. A própria linguagem humana, essa capacidade essencialmente humana, também não passa de convenção, sem poderes para expressar a verdade, a não ser verdades relativas a cada um.

Essas ideias abalam a Filosofia, que iria considerar os sofistas como seus inimigos sem, contudo, conseguir ignorá-los. A Filosofia passa assim a se afastar das investigações dos pré-socráticos sobre a natureza e o universo, para ocupar-se mais e mais com as questões propriamente humanas.

A linguagem é um dos assuntos a que os sofistas mais se dedicam. Não só devido a profissão – afinal são mestres da arte de falar bem -, mas porque investigá-la parece-lhes uma exigência dessa nova ordem das coisas que é a democracia. Nessa, a linguagem é a única força que restou aos homens, já que a condição social e econômica não conta mais. É preciso então analisar essa força, conhecendo-a em todos os segredos: desde a gramatical até as figuras de linguagem.

Considerado o primeiro sofista, Protágoras – 480 -410 a. C, nasceu na cidade de Abdera. É bastante sensível ao caráter eminentemente humano que essa nova ordem apresenta. Por isso, estuda a linguagem, mas fundamenta-a em uma concepção bastante ampla. Emitindo a seguinte sentença: “O homem é a medida de todas as coisas, das que são enquanto são e das que não são enquanto não são”. Isso significa que o mundo é o que o homem faz e desfaz, a partir do que ele pode perceber por meio dos sentidos. Se é que existe um princípio do mundo, ao homem não é dado conhecê-lo.

Essa concepção filosófica de Protágoras separa radicalmente a ordem das coisas naturais e a dos homens, e possibilita formular ideias tanto sobre o conhecimento como sobre a política e a moral. Sendo o homem a medida de todas as coisas, o conhecimento humano está limitado pelos sentidos, sempre variáveis – por exemplo, o que é sabor doce para uns pode ser amargo para outros -, e se há algum acordo entre os homens é fruto de uma mera convenção e não de uma suposta verdade absoluta.

Do mesmo modo, as formas de organização social e política que os homens estabelecem não derivam de algum princípio único de Justiça, mas apenas de convenções que eles criam de acordo com as circunstâncias e conveniências. No plano da moral acontece o mesmo: o bem e o mal são apenas aquilo que os homens convencionaram denominar assim.

Os sofistas por colocarem em suspeitas as certezas, duvidando da possibilidade da Verdade Absoluta, atraíram a ira tanto dos filósofos como dos cidadãos comuns. Protágoras, no livro "Sobre os Deuses" afirmou a impossibilidade de se decidir sobre a existência dos deuses. E ainda afirmava que: "A alma não é outra coisa senão os sentidos."

Atenas nesta época vive o apogeu da democracia, o que desperta nos jovens uma avidez pelo conhecimento: gramática, astronomia, geometria, música, etc. A vida cultural em Atenas é intensa: é o período de grandes escultores e artistas, de dramaturgos como Ésquilo; de grandes historiadores como Heródoto e Tucídides; do médico Hipócrates e do grande político Péricles, que com suas realizações políticas, tornou-se um símbolo da época, que ficou conhecida como "Século de Péricles.

O maior opositor dos sofistas, é Sócrates, que denunciava o conhecimento ministrado pelos sofistas como aparente, por não revelar a verdade e está destituído de valores morais. Sócrates é um marco na filosofia. A ponto de os que vieram antes dele receberem todos, apesar de suas diferenças, a denominação geral de "pré-socráticos".

Sócrates e a Educação

Sócrates é filho de um escultor e de uma parteira. Nasceu em Atenas, em 470 ou 469 a. C. É uma figura muito conhecida em Atenas. E segundo Platão, ele começou a sua atividade intelectual na fase de maturidade, por volta dos 40 anos. Nesta fase, que ele recebe a sua "missão". A origem

da missão de Sócrates está na consulta que seu amigo Querefonte fez aos deuses do santuário de Delfos, na Fócida, para saber se havia homem mais sábio do que Sócrates. A resposta é negativa. Intrigado, pois não se julgava sábio, Sócrates resolve investigar.

Sócrates conversa, então, com os políticos, por todos considerados um sábio, e chega à conclusão de que apenas passava por sábio. Diz Sócrates, nas palavras transcritas por Platão:

> Mais sábio do que esse homem eu sou; é bem provável que nenhum de nós saiba nada de bom, mas ele supõe saber alguma coisa e não sabe, enquanto eu, se não sei, tampouco suponho saber. Parece que sou um nadinha mais sábio que ele exatamente em não supor que saiba o que não sei. (PLATÃO, 1987, p.9).

Sócrates prossegue a sua busca por alguém mais sábio que ele, acreditando estar assim a serviço de deus. Mas o resultado é sempre o mesmo: todos falam como se fossem sábios e, mesmo quando sabem algo, extrapolam seus conhecimentos para terrenos de que não tem nenhuma noção.

Sócrates não responde, só pergunta. Também não ensina: quer aprender. O seu pensamento parece desprovido de qualquer conteúdo. Então, se é assim, não há ensinamentos, ele propõe que se destruam as repostas fáceis de seus interlocutores e que o pensamento deve ser mais prudente. Ora, se as respostas são facilmente elaboradas são porque as perguntas foram mal formuladas.

Quando se pergunta se o exercício militar torna corajoso um homem, as possíveis respostas sempre escorregam em torno das vantagens e desvantagens que esse treinamento oferece, sem alcançar o verdadeiro problema: “o que é a coragem?” Para Sócrates acontece que mais se discute os meios para se atingir um determinado fim – a coragem. Tem-se que discutir o fim. O que Sócrates propõe é formular perguntas adequadas, isto é, um método de investigação que encaminhe o pensamento em direção à essência das coisas, sem que o deixe desviar-se.

A questão “O que é?” não deve ser diretamente colocada, segundo Sócrates. Antes, ele ouve e apresenta objeções aos argumentos dos outros. É como se o pensamento tivesse que experimentar outras possibilidades antes de entrar na direção correta. É o diálogo que cumpre essa função de “experimentação”. O pensamento precisa de um interlocutor, com quem possa discutir.

Para Sócrates o verdadeiro conhecimento nasce desse diálogo; ele não é algo que se transmite de mestre ao aluno, mas que é arrancado do interior de uma discussão: é um verdadeiro trabalho de parto. O que faz Sócrates, que dizia seguir a profissão da mãe, parteira, é auxiliar os homens para que o conhecimento, que já se encontrava, inerente, faltava somente vir à luz.

Na verdade, o método socrático é uma expressão da dialética já fundada por Parmênides. Mas, é com Platão que a dialética se estabelece como uma argumentação excelentemente filosófica. Mas, o seu desenvolvimento unitário cumpre-se com Aristóteles, quando em sua obra da juventude, *Os Tópicos*, ele olha para trás e ver todo o material elaborado pela dialética, todos os caminhos que ela percorreu, todas as formas, as regras, os expedientes, as argumentações, os artifícios sofistas, para tentar construir sobre essa base uma exposição sistemática da dialética.

Segundo o Colli (1992, pp.63-64), no livro *O nascimento da filosofia*:

> Na base dos Tópicos aristotélicos, pode-se reconstruir um esquema geral do andamento de uma discussão, mesmo que infinitamente variado em seu efetivo desenvolver. O interrogante propõe uma pergunta em forma alternativa, isto é, apresentando os dois termos de uma contradição. O respondente adota um dos dois termos, ou seja, afirma que um é verdadeiro. Essa resposta inicial é chamada de tese da discussão. Agora, a tarefa do interrogante é demonstrar, deduzir a proposição que contradiz a tese, ou seja, encontra a sua antítese. Desse modo, o interrogante alcançará a vitória se conseguir provar ser verdadeira a proposição que contradiz a tese, ou seja, a sua antítese que demonstra a falsidade da tese, isto é, refuta a afirmação do adversário, que estava expressa na resposta inicial.

Com efeito, esse exercício exige uma sofisticação do pensamento e da linguagem, que somente uma educação que prioriza a forma escrita poderá viabilizar a sua expressão, inclusive, para aprimorar a própria palavra oral, que agora terá ainda uma entonação diferenciada daquela que se dava mediante sons de versos ritmados.

Assim, a educação e a filosofia consorciam-se ao privilegiar a escrita como o simbolismo que enlaça e tem como resultado intrinsecamente o pensamento e a linguagem, sendo que a forma escrita da linguagem, a língua, desempenhará uma interferência particular no aperfeiçoamento do modo de processar, de pensar e de falar. Em *A República*, Platão conta

que era opinião geral no seu tempo ter sido Homero o educador de toda a Grécia. Era familiar aos gregos a concepção do *aedo* como educador do seu povo. Platão lança-se contra essa posição, porque acreditava que a limitação do conteúdo de verdade da poesia homérica acarretava uma diminuição no próprio sentido do valor da Verdade. A verdade para Platão não poderia ser expressa pela poesia, porque essa, a poesia, era uma imitação que estava a três graus distantes do modelo ideal, que se encontrava no Mundo das Ideias e que exigia todo um procedimento intelectual para ser inteligido, cuja imitação feita pela poesia não permitiria. Isto porque, Platão pretendia ser um renovador de todo o sistema de educação da Grécia.

A renovação da educação proposta por Platão

E a renovação educacional, para Platão, começa com a formação de uma outra mentalidade, ou seja, de um outro pensamento constituído por uma disposição mental que estabelecesse distinção entre a experiência ética e a experiência estética, porque para o filósofo: a poesia centra-se na coloração que seus enunciados adquirem mediante o emprego das palavras e versos. Platão diz, em *A República* (1973, p.154; 390 a – d*)*: "Estes são como cosméticos aplicados à superfície, que ocultam a pobreza dos enunciados subjacentes". Ora, essa imbricação entre a ética e a estética é decorrente da constituição da mentalidade oral que, para poder memorizar os longos ensinamentos contidos nos versos homéricos recorria ao embelezamento da palavra mesmo quando essa palavra pregava um preceito moral. Com essa nova educação centrada no poder do simbolismo da escrita, torna-se possível a distinção entre ética e estética em decorrência da gramática e da sinonímia viabilizarem o emprego das palavras de acordo com uma articulação que se diferencia o Bem do Belo e que se possa dizer do Bem sem o uso de "cosméticos", como dizia Platão, ou seja, sem ornamentos linguísticos.

Daí, a clássica questão da "condenação à poesia", por Platão. Essa questão que se encontra no *Livro lll* e se desenvolve no *livro X*, em *A República*, quanto à divergência entre poesia e filosofia, que convém não esquecermos que, em seus primórdios, uma significativa parte do que virá a ser chamado filosofia fora enunciada em formas de versos.

A divergência a que se refere Platão não tem relação com o fato do pensamento ser enunciado em versos, ou seja, sob uma forma poemática,

embora, para ele, essa não seja mais o modo mais apropriado de expressão do filosofar, por não ser compatível com a prática da argumentação dialética, o *dialégesthai*, que Sócrates passou a caracterizar como sendo o meio de melhor expressão do pensamento filosófico.

Ao falar de poesia, Platão não está se reportando a tudo aquilo que se apresenta como poema. "Poesia" no contexto da filosofia platonista tem a ver com as composições dos grandes poetas da tradição e com a poesia mimética, seja ela épica ou trágica. Encontra-se em germe aqui o que será mais tarde explicitado por Aristóteles e enunciado na *Poética*, isto é, que nem tudo que é exposto em verso deve ser considerado poesia. O fato de escrever em versos não é suficiente para se definir o "Poeta". Até porque a designação do poeta como *poietés* só aparece no século V a C., até então Homero e seus companheiros eram designados como cantadores, *aedos*, ou seja, aqueles que cantam os feitos dos homens e dos deuses. Ademais, os que haveriam de ser chamados ulteriormente de poetas eram frequentemente qualificados de *sophoí*, isto é, sábios", os quais eram concorrentes dos *philósophoi*, ou seja, dos filósofos. Em uma passagem do Íon, Platão relata o testemunho de Sócrates sobre tal distinção e rivalidade.

É em Heródoto, que se encontra um dos primeiros empregos da palavra *poietés*, "poetas" justamente numa passagem onde se trata de Homero e de Hesíodo como sendo aqueles que fundaram e traçaram as figuras dos deuses. Já, Diógenes Laércio acusa Xenófones de ter escrito versos épicos, elegias e jambos contra Homero e Hesíodo, posicionando-se contra as suas afirmações sobre os deuses. Xenófones, no seu livro *Sexto Empírico* Xenófones Apud Havelock, (1996, p. 249), relata em versos: "Os deuses são acusados por Homero e Hesíodo de tudo o que entre nós é vergonhoso e repreensível. Vemo-los cometer roubo, adultério e empregar entre eles a mentira".

Isso nos leva a pensar que anteriormente a Platão, na atitude de alguns pré-socráticos, como na de Xenófones, já se encontrava uma crítica severa à poesia de Homero e Hesíodo, por esta conter ideias pejorativas aos deuses, levando com que se perdessem o respeito para com os deuses, incorrendo à uma crise ético-religioso que insurgia e que se manifestará radicalmente em Platão.

Assim, para que se possa apreciar a posição de Platão frente aos poetas faz-se necessário que se leve em conta o que representava a palavra

dos poetas em uma sociedade onde prevalecia a tradição oral. Nesta tradição, toda a memória de um povo era poetizada estabelecendo as formas de pensamento daquela cultura como uma disposição mental comandada por leis poéticas épicas. Daí, segundo o estudioso da Cultura Grega Arcaica, Eric Havelock (1996, p.225):

> O poema épico, apesar de seu vocabulário ligeiramente esotérico (na verdade, em virtude do seu vocabulário), representava a fala significativa e não tinha um concorrente prosaico. Portanto, poderíamos dizer que a disposição mental homérica constituía a disposição mental geral.

Isso toca no cerne do problema que Platão com a sua crítica à poesia levanta: a natureza da própria consciência grega, ou seja, o tipo de pensamento que um grego podia ter e o que não podia. Porque a disposição mental homérica constituía uma totalidade. Daí que "Homero e Hesíodo deveriam ser admitidos, em primeira instância, não como "poetas" no sentido exato do termo, mas como representantes de uma disposição global da mente grega" (HAVELOC, P. 226). O que significa que Homero exercia um grau de controle cultural extremado sobre a sua comunidade, impondo a linguagem épica como uma espécie de linguagem cultural que se constituía como um quadro de referência e um padrão de expressão para todo o povo grego. A palavra dos poetas representava a própria "Paideia", isto é, a educação em seu sentido "lato" e, consequentemente, relacionada com a formação do "ethos". Os poetas eram verdadeiramente os mestres, os educadores da Grécia Arcaica, sobretudo Homero.

No Livro l, em *A República*, Platão propõe a Glauco e Adimanto a discutirem sobre o que seria a justiça e o governo justo, não somente para a cidade, a *polis*, mas, antes, para o governo da alma, o governo de si, porque a vida individual é inseparável da vida da cidade.

Platão esquematiza o diálogo, situando que Sócrates encontra-se no Pireu onde fora participar de uma festa religiosa em honra de Ártemis. Com as obrigações e rituais cumpridos e já retornando à Atenas, cede ao pedido dos jovens para dirigirem-se à casa de Céfalo, o rico pai de um deles que lhe oferece hospitalidade. Céfalo é muito religioso, destaca Platão como razão para que seja introduzida na discussão a questão do divino. Nessa introdução, Platão ainda ressalta, que a conversa entre Sócrates e seus anfitriões é jocosamente entremeada de ironia e fórmulas feitas e recorrentes à poesia. Desde o começo dos diálogos que fica clara a pretensão de Platão de confrontar o saber tradicional planeado pelas palavras dos poetas, logo, uma

determinada disposição mental, com o pensamento dialético, que aos olhos de Platão se constituía como o novo e eficiente *logos*.

Platão critica ainda as ficções dos poetas na educação das crianças porque muitas das histórias contadas às crianças têm um efeito pernicioso devido apresentarem os deuses e os heróis de maneira equivocada. Os deuses são apresentados de modo travestidos, enganando os homens, como se fossem fantasmas de si mesmo. O que segundo Sócrates: "é inverossímil, pois um deus não pode mentir nem em palavras nem em ação" (HAVELOCK APUB SÓCRATES 1986, p 239). Essa conjunção entre palavra e ação era essencial para o *ethos* grego no que tinha de mais elevado. Por isso Sócrates adverte o poeta, insistindo para que "não venha nos representar os deuses com os traços de viajantes estrangeiros percorrendo as cidades com transvestimentos de toda a espécie" (HAVELOCK APUB SÓCRATES 1986).

Esse contexto narrativo apresenta os deuses se transformando com o intuito de cometer ações vis, enganando os homens. Platão propõe um programa de censura severa e radical aos poetas do passado e do presente porque a poesia tradicional não pode dar nenhuma orientação moral, uma vez que está cheia de histórias de deuses, heróis e homens comuns praticando assassinatos e incestos, crueldade e traições; de paixões descontroladas; de fraqueza, covardia e maldades. A única garantia de evitar a repetição de tais coisas por mentes jovens, que são facilmente influenciáveis à imitação, é uma censura severa. Para Havelock (1986, 253):

> A posição de Platão não é muito diferente, em suma, daqueles que defenderam uma revisão semelhante do Velho Testamento para leitores jovens, exceto pelo fato de que, sendo a mitologia grega o que era, suas propostas precisavam ser mais drásticas.

O interesse de Platão por Homero é saber se a arte poética era realmente capaz de educar os homens. Ele pergunta se alguma vez Homero melhorou uma cidade ou aperfeiçoou as suas instituições, como os antigos legisladores, ou se ganhou uma guerra, ou se, como Pitágoras e os seus discípulos criaram um modelo de uma nova vida privada. Conforme Platão, desde Homero, os poetas não fazem mais que representar as cópias da virtude humana, sem captarem a verdade, razão pela qual não podem ser considerados autênticos educadores dos homens.

No Livro lll, de *A República*, Platão discute a representação dos heróis pelos poetas como modelo para a formação do cidadão. O que constitui um problema maior, porque centrada sobre a educação dos poetas, a

educação tradicional deve ser submetida a uma crítica. Assim, a educação e o papel geral da poesia devem ser submetidos a um julgamento. O ponto essencial da questão centra-se na alma. A alma por ser imortal não possui um caráter definitivamente adquirido e fixo, mas, revela-se frágil e influenciável, principalmente quando se é jovem em que a educação passa a ter uma marca mais vigorosa na alma.

Considerando em particular o efeito da poesia sobre a alma, Sócrates fala por meio de Platão, recomendando uma legislação que regule os conteúdos das fábulas, para que as crianças não reconheçam em suas almas as opiniões contrárias àquelas que elas deverão ter quando se tornarem adultas.

Sócrates adverte novamente que nem Homero e nem Hesíodo devem ficar de fora de uma crítica sobre os conteúdos dos seus poemas. Sócrates é por demais claro ao definir cada gênero: a narração simples é uma exposição indireta. Já propriamente a *mímesis* é uma exposição diretamente relacionada a composição das personagens quanto ao que exprime o que é correto ou o que é incorreto em suas ações. Por isso, a narração mimética pode conduzir à formação ética do indivíduo, portanto, deve-se ter rigor clareza em sua aplicação na formação dos cidadãos.

Platão por meio de Sócrates, após todo esse debate, faz uma redefinição da teoria da *mímesis* deduzindo-a a partir da teoria do Bem em Si e das Coisas em Si. A *mímesis* agora deverá ter a forma de uma narração direta, para que não seja capaz de alcançar o ser mesmo das coisas. A poesia é imitação da imitação, distante três graus da Verdade Ontológica, ou seja, a Verdade do Ser.

Sócrates, antão, assimila a poesia como um tipo de narração mas, faz a sua redução à uma função mimética e reprodutiva, sublinhando a relação privilegiada que ela tem com a parte inferior da alma. É nessa passagem que Platão, por meio de Sócrates, é categórico ao condenar a poesia e os poetas.

A educação e a *Mímesis* em Aristóteles

Em Aristóteles temos uma nova concepção de *mímesis* como meio legítimo de aprendizagem que levará em consideração mais a "relação" entre a imagem e o objeto e não propriamente o objeto imitado. O que

Aristóteles ressalta é que a aprendizagem em seu momento específico e prazeroso está na produção desta "relação".

É no livro *A Poética*, que Aristóteles trata da *mímesis* como uma atividade que produz algo, a saber, precisamente a disposição dos fatos pela tessitura da intriga. Em Aristóteles, a *mímesis* não é concebida como uma cópia da realidade, mas, como uma imitação criadora, por isso a *mímesis* é um fazer humano efetivado nas artes da composição.

> Ao que parece, duas causas, e ambas naturais, geraram a poesia. O imitar é congênito no homem (e nisso difere dos outros viventes, pois, de todos, é ele o mais imitador, aprende as primeiras noções), e os homens se comprazem no imitado. Sinal disso é o que acontece na experiência: nós contemplamos com prazer as imagens mais exatas daquelas mesmas coisas que olhamos com repugnância, por exemplo, (as representações de) animais ferozes e (de) cadáveres. Causa é que o aprender não só muito apraz aos filósofos, mas também, igualmente, aos demais homens, se bem que menos participem dele. Efetivamente, tal é o motivo por que se deleitam perante as imagens: olhando-as aprendem e discorrem sobre o que seja cada uma delas, (e dirão), por exemplo: 'este é tal" (ARISTÓTELES. A Poética. 1987, p.203).

Gagnebin (2005) ressalta dois pontos essenciais nessa passagem em Aristóteles: o primeiro diz respeito ao fato da *mímesis* fazer parte da natureza humana, caracterizando particularmente a aprendizagem humana. Há, então, segundo ela, uma ligação entre *mimeisthai* e *manthanein* que insiste na composição ativa e criativa da *mímesis,* inscrevendo-a na atividade excelentemente humana que é o conhecer. Aristóteles assegura que o aprendizado mimético produz prazer, agrada. Gagnebin (2005, p.173), diz: "Esse momento de prazer não é interpretado como um desvio perigoso da essência, como em Platão, mas, pelo contrário, como um fator favorável, que estimula e encoraja o processo de conhecimento" (importância do lúdico). O segundo ponto ressalta a característica de "reconhecimento" ao descrever o ganho do conhecimento. Aristóteles observa que os homens olham para as imagens e "reconhecem" nelas uma representação da realidade, dizem "este é tal". Em Aristóteles, a atividade intelectual enraíza-se mais no reconhecimento de "semelhanças" do que uma relação de causa e efeito, o que proporciona uma reflexão que conduz à uma teoria positiva da *mímesis*.

A reabilitação da poesia por Aristóteles se dar mediante essa nova perspectiva que ele tem da *mímesis*, enquanto uma atividade que produz

algo, a saber, precisamente a disposição dos fatos pela tessitura da intriga, que é *muthos*. Em Aristóteles, a *mímesis* não se concebe como uma cópia da realidade, mas, como uma imitação criadora. Assim, o estagirita quebra com o sentido dado à *mímesis* por Platão, como participação, e reabilita a mímesis como um processo educativo que poderá concorrer ao ensinamento do Bem e do Justo.

CONCLUSÃO

Foi a partir da iniciação da escrita, que a concepção de educação começa a se abrir, nesse sentindo, a busca da sabedoria não se tratava mais de honra e glória, mas, ainda, para impetrar no plano físico e no plano moral. Trata-se do projeto educativo da Grécia abordada pela palavra *Kalokagathia*, programa que tinha objetivo estimular a temperança, considerada qualidade superior para essa conjunção.

Nesse contexto, quando a escrita já estava consolidando seu espaço, surge a presença do Didáscalo, que era um gramático, chamado de mestre de ler e escrever, que ensinava ainda cálculos. É desse período, que conhecemos a figura do pedagogo, que por ser letrado, tinha a missão de acompanhar o menino à escola e supervisionava o seu comportamento moral, e ainda tinha autonomia para dando-lhe conselhos e aplicando-lhe castigos, se fosse avaliado indispensável.

Na formação da sociedade grega observamos que já surgira uma espécie de *embrião* da figura do pedagogo, isto é, o escravo letrado, aquele que acompanhava o menino à escola. Tal como na Grécia, podemos organizar uma democracia participativa, o que exigirá também uma escola democrática, onde todos os indivíduos tenham acesso, acompanhamento e aprendizagem de qualidade. Assim como Sócrates denunciara os sofistas, de apresentarem conhecimento aparente e verdade destituída de valores morais, nós educadores somos impelidos a resgatar as audácias da educação e filosofia antiga, eivados de assentamos da competência pedagógica grega.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. ***Poética*.** Trad. de Eudoro de Souza. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

_____. ***Retórica*.** Trad. de Marcelo Silvano Madeira. São Paulo: Ridel, 2007.

AUERBACH, Erich. ***Mímesis*.** Trad. Vários. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BITTAR, Eduardo C. B. **Curso de Filosofia Aristotélica**. São Paulo: Manole, 2003.

BOUVIER, Davis. **La Philosophie de Platon.** Tomo1. In: Michel Fattal (Org.). Paris: L'Harmattan, 2001.

CAMPBELL, Joseph. **O Herói de Mil Faces.** Trad. de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Cultrix, 2004.

DETIENNE, Marcel. **Os Mestres da Verdade na Grécia Arcaica**. Trad. Andréia Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editore, 2003.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **Sete Aulas sobre Linguagem, Memória e História.** Rio de Janeiro: Imago, 2005.

HAVELOCK, Eric. A. **A Revolucão da Escrita na Grécia:** e suas consequências culturais. Trad. Ordep José Serra. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HOMERO. **Ilíada.** Trad. de Odorico Mendes. São Paulo: Martin Claret, 2006.

_____. **Odisséia.** Trad. de Odisséia. Trad. de Odorico Mendes. São Paulo: Martin Claret: 2006.

PLATÃO. **A República.** Tomo l e ll. Tra. de J. Guinsburg. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.

_____. **Ion.** Trad. de Louis Méridier. Paris: Les Belles Letres, 1979.

VERNANT, Pierre-Jean. **Miro e Pensamento entre os Gregos**. Trad. de Haiganuch Sarian. Rio de Janeiro:Paz e Terra: 1990.

VIDAL-NAQUET, Pierre. **O Mundo de Homero.** Trad. de Jônatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

VILLELA- PETIT, Maria da Penha**. Platão e a Poesia na República.** Kriterion: Revista de Filosofia. Vol. 44, N. 107, Belo Horizonte: UFMG, junho de 2003.

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA REDE ESTADUAL DO MARANHÃO: uma análise discursiva do ensino da Língua Portuguesa no Ensino Médio

José de Ribamar Mendes Bezerra [1]
Marize Barros Rocha Aranha[2]
Claudia Martins de Sá[3]

1 INTRODUÇÃO

Visando ao estabelecimento de políticas educacionais voltadas para o fortalecimento da ação pedagógica, com vistas a assegurar à sociedade maranhense o direito a uma educação de qualidade, o Governo do Maranhão, por meio da Secretaria de Estado da Educação(SEDUC), lançou no ano de 2014, os padrões básicos de aprendizagem e ensino a partir da elaboração das Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino(DCEs),imprimindo voz uníssona ao currículo das escolas dos 217 municípios do Estado do Maranhão. O documento toma como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura e organizados para atender o Ensino Fundamental, a partir de 1997, e o Ensino Médio, a partir do ano de 1999.

As DCEs foram lançadas para servir de orientação aos professores da educação básica na elaboração dos planejamentos anuais e mensais de aulas, mas apesar desse foco os professores ainda se mostram resistentes em seguir as propostas das DCEs e a maioria estabelece como referência

[1] DDoutor em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA) e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão (PGLETRAS/UFMA). E-mail: comendesufma@gmail.com.

[2] Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Araraquara), Docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA) e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão (PGLETRAS/UFMA). E-mail: aranha.marize@gmail.com

[3] Graduada em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Discente dodo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA).E-mail: claudinhamaranhao@hotmail.com

para elaboração dos planos de aula o livro didático, constatação evidente no resultado de uma entrevista realizada com professores da rede pública que será apresentado nesta pesquisa.

O trabalho foi organizado de modo a informar, primeiramente, o resultado das entrevistas com os professores, fator que determina o currículo presente atualmente na escola. Depois, demonstraremos o que são as Diretrizes Curriculares da Rede Estadual, a partir das concepções do termo currículo e uma análise discursiva sobreas propostas para o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Médio.

2. **PLANEJAMENTO ESCOLAR**: ações determinadas pelo livro didático

O Plano de Aula é o documento que traduz o planejamento da escola para o trabalho em sala de aula. É o que determina as ações a serem desenvolvidas durante oano. O roteiro a ser seguido contém os seguintes componentes: objetivos gerais e específicos; os conteúdos; a metodologia; os recursos didáticos; avaliação e o referencial teórico.

Entre os elementos do planejamento curricular, o livro didático é considerado um importante recurso para que o professoro utilize em seu cotidiano,na realização do seu trabalho. No entanto, os professores devem ficar atentos para que ele não se torne um elemento limitador e direcionador dos conteúdos a serem aplicados.

Em busca de conhecer o universo de elaboração do planejamento de aula na rede pública, considerando que o Governo do Maranhão lançou as Diretrizes Curriculares da Rede Estadual, foi aplicado um questionário junto aos professores, de diferentes disciplinas, que atuam há mais de dez anos na rede estadual e municipal, com o objetivo de conhecer o perfil desses profissionais e qual o referencial por eles utilizado para determinar o planejamento anual de suas aulas.

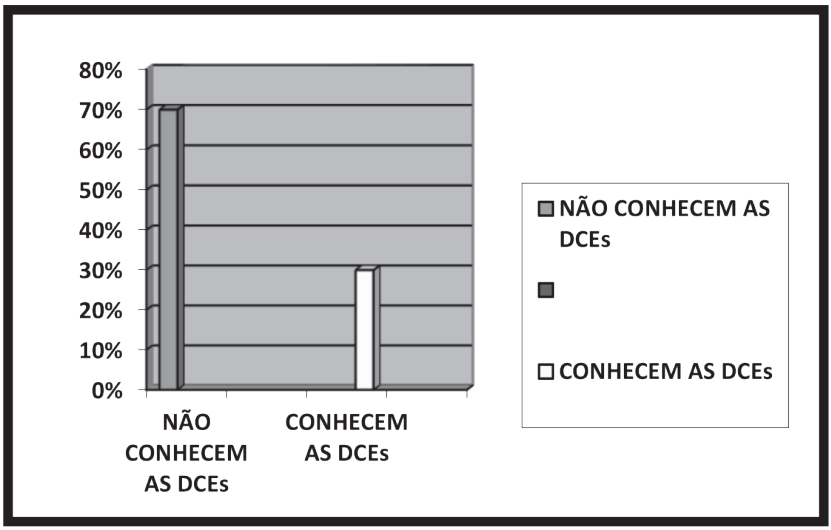
Podemos verificar, pelas informações registradas nas entrevistas, que os professores têm interesse em aperfeiçoar suas práticas pedagógicas. Quando questionados sobre formação todos revelaram que têm curso de especialização nas áreas que atuam. No total,sete professores das disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês, Química, História e Educação Física deram contribuições para esta pesquisa.

Apontado como desafio, as escolas maranhenses precisam melhorar o desempenho dos alunos e nesse sentido o Governo do Estado considera como fundamental que todas comunguem as mesmas Diretrizes Curriculares em suas propostas pedagógicas.

> As Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino do Maranhão se fundamentam no direito à aprendizagem, conforme asseguram as legislações nacionais e estaduais, primam pela garantia de acesso, permanência e sucesso escolar, premissas à organização do trabalho da escola, pois o processo de escolarização deve estar comprometido com o desenvolvimento social, político, econômico e cultural da população maranhense (MARANHÃO, 2014, p. 13).

Lançadas para servir de apoio na elaboração do planejamento escolar, as DCEs foram apresentadas como referência para seleção dos conteúdos, procedimentos e outras orientações curriculares. Mas será que os professores conhecem o documento? O resultado a essa pergunta é possível observar no gráfico a seguir.

Figura 1 - Conhecem as Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão

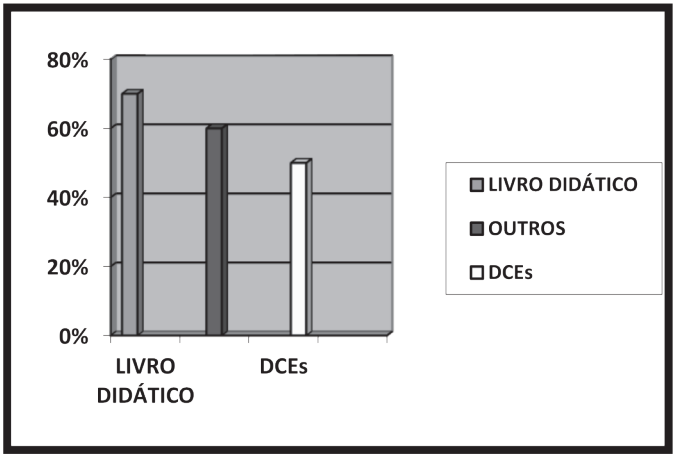


Fonte: Elaborado pelos autores.

Apesar da divulgação das DCEs nas formações e semanas pedagógicas, o documento é desconhecido por 30% dos professores entrevistados.

Os demais, 70%, revelaram que conhecem as diretrizes correspondentes às áreas de atuação. Outro questionamento realizado aos professores é direcionado à elaboração do Plano de Aula. Qual referência é determinante na elaboração do planejamento anual: o livro didático, as Diretrizes Curriculares do Estado e/ou outros meios?

Figura 2 – Elaboração do Plano de Aula



Fonte: Elaborado pelos autores.

O resultado demonstra que o livro didático é o balizador da prática pedagógica, representa 70% do universo pesquisado. Mesmo existindo os que buscam outros recursos, percentual de 60%, e os que observam as propostas das DCEs, percentual de 50%. Estes também apontam o livro didático como o primeiro meio para elaborar o planejamento.

Diante das análises preliminares dos dados,pode-se observar que o movimento dentro da escola segue o tradicional, não há uma preocupação em considerar a turma, o nível e o universo dos alunos a serem trabalhados, e,que não existe uma sistemática voltada para a mobilização na rede pública para o amplo conhecimento das DCEs, documento que deveria servir de orientação nas elaborações dos planos didáticos e para promover o fortalecimento do currículo voltado para atender às necessidades educacionais.

Teoricamente, o professor detém a autonomia para modificar e ressignificar sua prática pedagógica, escolher os conteúdos e trabalhar considerando as necessidades dos seus alunos. No entanto, quando não há diálogo com outras áreas de conhecimento e tampouco preocupação em

aprimorar a prática em sala de aula, existe apenas uma reprodução do livro didático, submissão ao "poder do Estado" e professores passivos e sem autonomia. Cabe ao professor o papel de adaptar o currículo à sua realidade para a realização da práxis pedagógica. Ele introduz significados e novos conhecimentos neste processo de seleção e organização do planejamento escolar que são decisivos na mediação entre o aluno, a cultura e a construção da cidadania.

3. DIRETRIZES CURRICULARES DA REDE ESTADUAL DO MARANHÃO

> *Currículo* não é sempre nem necessariamente sinónimo escolar. No seu sentido etimológico mais lato, currículo, do latim *curriculum*, significa, como sabemos, percurso, sequência, *cursus* e também, por isso, a passagem, de uma geração a outra, daquilo que constitui a substância do percurso, que é necessário à inserção numa dada sociedade. Trata-se, assim, do *corpus* de aprendizagens que importa socialmente garantir que é adquirido. (ROLDÃO, 1999, p. 9)

Foi partindo da perspectiva de que currículo é fator determinante para o desenvolvimento das atividades pedagógicas nas escolas que as Diretrizes Curriculares da Rede Estadual do Maranhão começaram a ser construídas por meio do Projeto de Cooperação Técnica MEC-PNUD-SEDUC/MA, por técnicos da Secretaria de Estado da Educação e que, de acordo com o documento (MARANHÃO, 2014) constitui-se em um instrumento de articulação para:

> a) a elevação do nível de aprendizagem dos alunos;
> b) a universalização da matrícula do ensino médio;
> c) a redução do analfabetismo;
> d) a melhoria da gestão institucional;
> e) a institucionalização do regime de colaboração.(MARANHÃO, 2014, p. 10)

As DCEs se apresentam, portanto, como mecanismo voltado para nortear o trabalho pedagógico, estabelecendo padrões de aprendizagem e de ensino a serem alcançados por todas as escolas maranhenses, incluindo as especificidades da Educação Indígena, Quilombola e de Comunidades do Campo, além das modalidades de Educação Especial e de Jovens e Adultos.

O documento é composto por 109 páginas, e dividido em quatro áreas de conhecimento, desdobradas em disciplinas, a saber:

a) Linguagem, Códigos e Suas Tecnologias;
b) Matemática e suas Tecnologias;
c) Ciências Naturais e suas Tecnologias;
d) Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Estruturado em quatro capítulos, o primeiro capítulo começa com a introdução explicitando os motivos que levaram o Governo do Estado a investir na elaboração das Diretrizes Curriculares, apresentando como meta primordial a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB do Maranhão, que registra índices abaixo da média nacional.

O segundo capítulo trata das bases conceituais, explicitando os conceitos de aprender e ensinar, finalidades dos processos de aprendizagem e de ensino em cada etapa da educação básica, bem como os pressupostos de aprendizagem e de ensino nos diferentes tempos do ciclo de vida.

No terceiro capítulo, faz-se uma abordagem sobre a organização da ação pedagógica embasada pelo método didático definido para a organização das práticas pedagógicas da escola. A opção metodológica pela perspectiva dialética tem como ponto de partida e de chegada a prática social do aluno. Neste sentido, o referido método estrutura-se em quatro etapas: problematização, instrumentalização, catarse e síntese. Abordam-se, ainda, neste capítulo, contribuições para o planejamento do trabalho pedagógico numa perspectiva interdisciplinar e em áreas de conhecimento e disciplinas no âmbito das etapas e modalidades da Educação Básica.

Traz argumentações sobre o estabelecimento de padrões básicos de aprendizagem e de ensino, bem como a definição das competências esperadas nas áreas de conhecimento e as matrizes curriculares das disciplinas do Ensino Fundamental e Médio.

Apresenta, ainda, os temas sociais que dinamizam a aprendizagem escolar. Esses temas favorecem o trabalho escolar embasado nos princípios da interdisciplinaridade e transversalidade. São eles: educação para as relações de gêneros; educação para as relações étnico-raciais; orientação sexual; educação fiscal e educação ambiental.

O quarto (e último) capítulo discorre sobre a avaliação escolar, como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, e define procedimentos pertinentes à avaliação das aprendizagens esperadas no âmbito das Diretrizes Curriculares.

O investimento em currículo é uma das estratégias adotadas pelo governo para tornar o sistema educacional maranhense organizado e com possibilidades de superar as metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, que é um resultado das análises de desempenho dos estudantes na escala de proficiência do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB em relação com as taxas de aprovação, reprovação e abandono. Esses indicadores demonstram a qualidade da educação em cada Estado e Rede de ensino do país. E no Maranhão, os resultados têm se mantido abaixo das médias nacionais.

Tabela 1 - IDEB 2011 – COMPARATIVO BRASIL/MARANHÃO

ETAPA DE ENSINO	BRASIL	MARANHÃO
Fundamental – Anos Iniciais	5,0	4,1
Fundamental – Anos Finais	4,1	3,6
Ensino Médio	3,7	3,1

Fonte: INEP 2011.

Tabela 2 - IDEB 2013 - COMPARATIVO BRASIL/MARANHÃO

ETAPA DE ENSINO	BRASIL	MARANHÃO
Fundamental – Anos Iniciais	5,2	4,1
Fundamental – Anos Finais	4,2	3,6
Ensino Médio	3,7	3,0

Fonte: INEP 2013.

Tabela 3 - IDEB 2015 - COMPARATIVO BRASIL/MARANHÃO

ETAPA DE ENSINO	BRASIL	MARANHÃO
Fundamental – Anos Iniciais	5,5	4,6
Fundamental – Anos Finais	4,5	3,8
Ensino Médio	3,7	3,3

Fonte: INEP 2016.

O currículo aparece como instrumento regulador da prática pedagógica com a função de determinar o ritmo da escola, da escolha dos conteúdos, um mecanismo regulador do aparato escolar como um todo, desde a prática dos professores, o desempenho dos alunos até a organização da

escola. É a partir de sua legitimação que define os limites e domínios da ação e da existência da instituição escolar.

> A escola pode pois definir-se como uma **instituição curricular**, na medida em que o serviço que presta, e que a caracteriza como instituição, é a aprendizagem correspondente às finalidades do currículo. Esse é, afinal, o seu <<produto>> próprio, como o de outras instituições será a saúde, o bem-estar económico ou a segurança pública. (ROLDÃO, 1999, p. 10).

A construção do currículo passa por diversos níveis de decisão de modo articulado. Segundo Roldão (1999), há um nível de decisão central, nacional, que compete aos políticos; há o nível de decisão da escola construindo o seu projeto curricular; e há o nível de decisão dos professores que constroem a operacionalização desse projeto na sua atividade com os alunos. E cabe aos professores a missão de promover o interesse dos alunos, tornando o ensino significativo.

> (...) porque se estamos numa lógica de diferenciação é porque há alunos para quem a escola nada diz, e se a escola nada diz é por razões que não são imputáveis provavelmente aos alunos, mas à diferença de culturas de que eles são portadores relativamente à <<monocultura>> que lhes é apresentada na escola. Portanto, há que pensar especificamente modos de aumentar o interesse dos alunos pelas tarefas escolares e nomeadamente valorizar os saberes informais de que eles são portadores. (ROLDÃO, 1999, p. 85, 86).

Portanto, na base desse processo encontramos os professores que devem ter a consciência de que currículos não são conteúdos prontos. São mecanismos que podem ajudar a construir uma proposta de trabalho considerando aspectos sociais, políticos, culturais e pedagógicos de acordo com a pluralidade existente dentro da escola.Desta maneira, o currículo é resultado de uma construção pedagógica, cultural e social que precisa ser disseminado para atingir seus objetivos.

4. ANÁLISE DISCURSIVA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS DIRETRIZES CURRICULARES MARANHENSES PARA O ENSINO MÉDIO

Segundo Gregolin (2007), Análise do Discurso (AD) é um campo de pesquisa que se iniciou na França a partir dos anos de 1960, em torno

dos trabalhos de Michel Pêcheux, Michel Foucault e Mikhail Bakhtin e que possui pontos que são essenciais e orientam o ensino de língua para uma perspectiva discursiva. Trata-se de uma metodologia que utiliza a interdisciplinaridade para articular pressupostos teóricos em três áreas de conhecimento: Linguística, Materialismo Histórico e Psicanálise.

> A Análise do Discurso pode constituir-se em um valioso instrumental de trabalho no ensino de língua portuguesa, já que oferece os meios para a reflexão sobre a estrutura e a geração do sentido do texto. Por meio da Análise do Discurso, o professor pode conduzir os alunos na descoberta das pistas que podem levá-lo à interpretação dos sentidos, a descobrirem as marcas estruturais e ideológicas dos textos. A compreensão do discurso pode enriquecer as atividades desenvolvidas na sala de aula na medida em que permite trabalhar com várias modalidades textuais como a jornalística, a política, as histórias em quadrinhos etc. A riqueza desses textos certamente ajudará no trabalho de resgatar o discurso dos alunos, levando-os a construir seus próprios textos com crítica e inventividade. (GREGOLIN, 1995, p. 20)

De acordo com Orlandi (2009), a Análise de Discurso não trata da língua, não trata da gramática, trata do discurso.

> E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. (ORLANDI, 2009, p. 15).

E considerando a AD vamos analisar as propostas apresentadas nas matrizes disciplinares indicadas nas DCEs que sugerem uma ação pedagógica de forma interdisciplinar e transversal, priorizando o que deverá ser aprendido; o que deverá ser ensinado; como deverá ser ensinado; o que deverá ser avaliado.

> O Ensino da Língua Portuguesa deve fundamentar-se na concepção de linguagem, enquanto processo interativo, considerando a língua como conjunto de variedades linguísticas utilizado pelo indivíduo, com ênfase no desenvolvimento da competência comunicativa do sujeito enquanto aprendiz, primando pela construção do saber sistematizado por meio do uso efetivo da língua e sua mediação entre o homem e o mundo. (MARANHÃO, 2014, p.38).

Para o ensino da Língua Portuguesa as Diretrizes propõem uma ação fundamentada na concepção de linguagem, uma interação oral ou escrita considerando como elemento essencial o texto. O documento dei-

xa claro que o direcionamento das ações pedagógicas é de responsabilidade do professor – que ao ler tais 'recomendações' tem a sensação de único 'culpado' pela realidade do ensino do Português – que também é orientado a realizar o seu planejamento de aula considerando os seguintes Conteúdos Básicos: "o texto nos processos de compreensão e produção; conhecimentos gramaticais e análise linguística; o texto literário (constituição do imaginário coletivo nas produções literárias); gêneros digitais". (MARANHÃO, 2014, p. 38).

Especificamente para o Ensino Médio, as DCEs sugerem o estudo do texto a partir de sequências discursivas com atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas sociais.A linguagem, do ponto de vista discursivo, passa a ser considerada como um processo de interação social e é por meio dela que o homem consegue significar o mundo que o cerca.

O domínio linguístico, sobretudo, da leitura e da escrita padrão pelo aluno que conclui o nível médio tem sido um desafio para os professores. Essa é uma etapa primordial na vida desses jovens que vão precisar ser inseridos no mercado de trabalho ou ingressar numa universidade.

A orientação primeira das DCEs é de que o professor tenha a preocupação em trabalhar o texto em todos os seus aspectos de maneira a fazer com que seu aluno consiga compreender, interpretar e produzir textos nas mais diversas situações comunicativas.

Entre os professores que participaram da entrevista para esta pesquisa, dois lecionam a disciplina de Língua Portuguesa e relataram que as dificuldades para o ensino da língua tem sido um grande desafio, principalmente, porque os alunos não demonstram interesse pela disciplina. A professora E. S., que há mais de 12 anos leciona na rede pública estadual, revelou que não conhece as DCEs, planeja suas aulas a partir do livro didático, mas procura trabalhar fazendo uso sistemático de diversos textos e aponta que o problema para o ensino da língua portuguesa está na base.

> "Para ajudar a melhorar o desempenho deles na interpretação e no desenvolvimento da produção textual em sala de aula, procuro disponibilizar material de diversos gêneros, especialmente textos de leitura de fácil entendimento. Infelizmente, esses alunos apresentam problemas de base, pois chegam ao ensino médio com dificuldades de compreensão e interpretação textual. Isso torna o nosso trabalho ainda mais difícil". (E. S., professora de Língua Portuguesa).

Dentre as várias habilidades que encontramos como propostas no ensino de Língua Portuguesa, o ensino da gramática é outro desafio.Os professores, apesar de já terem consciência de que o ensino da língua baseado só em regras e descontextualizado é uma prática obsoleta, tradicional e que não atende às reais necessidades dos alunos, ainda não conseguiram pôr em prática novas metodologias.

Nas DCEs, as propostas sugerem o trabalho direcionado para uma concepção interacionista de linguagem, considerando aspectos estruturais e linguísticos. Vale ressaltar que as propostas das Diretrizes seguem um direcionamento por etapas, a partir do Ensino Fundamental, garantindoaos alunos preparados e aptos a ingressarem no Ensino Médio. "Os procedimentos metodológicos devem estar voltados para as aprendizagens/competências ao final da etapa. A metodologia do trabalho pedagógico deve contemplar o ciclo ação/reflexão/ação". (MARANHÃO, 2014, p. 39).

A professora de Língua Portuguesa, M. J. C., que há 24 anos leciona em escola pública reconhece que o planejamento de aulas ainda se baseia fortemente nas propostas do livro didático, principalmente o ensino da gramática, e reconhece que essa prática precisa ser renovada.

> "O modo tradicional de se trabalhar a produção textual na escola é obsoleto e cada vez mais distante dos anseios dos alunos. Creio que a escola e o professor têm que encontrar o elo perdido, no entanto ainda não sei como. Diante de tantos estudos novos que envolvem a linguística e o ensino de língua portuguesa na escola, o professor também se encontra em conflito diante do ensino tradicional e os estudos mais inovadores da língua. Ainda não conseguiu aliar (nem sabe como) os dois. Não se pode pensar na eficiência do ensino de produção textual na escola de modo isolado. Ele está inserido em um contexto, só vai melhorar quando a escola melhorar e quando esta se apresentar mais interessante para o aluno". (M. J. C., professora de Língua Portuguesa).

Segundo as DCEs, o ensino da língua portuguesa, incluindo literatura e os gêneros digitais, deve ser baseado no trabalho com textos. Aparentemente, o texto é algo básico e simples. Porém, é importante reconhecer que texto é discurso e segundo Gregolin(1995), "o DISCURSO é um suporte abstrato que sustenta os vários TEXTOS (concretos) que circulam em uma sociedade". A autora também explica que por meio da AD é possível realizar uma análise interna (o que o texto diz?, como ele diz?) e uma análise externa (por que esse texto diz o que ele diz?).

Para Wachowicz (2012, p. 22), o texto "não pode ser visto apenas como uma estrutura que fale por si, como nas tradições estruturalistas de trabalho textual, nem como uma espéciede módulo conceitual latente na mente dos falantes, como defendem as concepções cognitivistas". A autora também afirma que texto é discurso, é produto social, "instrumento por meio do qual os indivíduos criam, mantém ou subvertem suas estruturas sociais". Defende que pensar no texto como discurso significa pensar na ideologia histórica que o institui. Além disso, não se deve analisar um texto considerando as formas gramaticais fixas como sugerem os livros didáticos, pois possui intenção, interlocutor, situação e ideologia.

Considerando as DCEs, o texto converge para o conceito de gênero a partir de pressupostos sociológicos de que gênero é instrumento de interação social. E as Diretrizes propõem que os professores promovam práticas de leituras de textos verbais e não-verbais de diferentes gêneros; que conduza a redação de textos considerando suas condições de produções, observando a especificidade do gênero, finalidade, entre outros aspectos.

Portanto, as indicações das DCEs são para que gêneros de diferentes orientações tipológicas devam ser trabalhados em sala de aula, inclusive os digitais, estimulando a leitura crítica de informações veiculadas por meio das tecnologias de comunicação e informação de maneira que o aluno compreenda seu uso sistemático e aplique em diversas atividades escolares.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa procurou-se identificar quais são as influências das Diretrizes Curriculares da Rede Estadual do Maranhão, documento lançado em 2014 pelo Governo do Estado, na elaboração do planejamento das aulas nas escolas maranhenses.

A partir de entrevistas de professores da rede pública de ensino, constatou-se que o livro didático ainda é o principal elemento de referência para a seleção dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Pelo menos 30% dos professores entrevistados desconhecem as orientações das DCEs, o que demonstra que o documento oficial, apesar de ter sido elaborado com o propósito de melhorar os principais indicadores da educação, não foi apresentado de maneira mobilizadora na rede pública.

As DCEs representam investimentos voltados para dar um direcionamento curricular,ações e metas a serem cumpridas pelos professores que se sentem angustiados pelos constantes desafios no processo ensino/aprendizagem. Sugerem uma ação pedagógica de forma interdisciplinar e transversal, priorizando o que deverá ser aprendido; o que deverá ser ensinado; como deverá ser ensinado; o que deverá ser avaliado.O documento deixa claro que as ações norteadoras deverão ser definidas pelo professor, único responsável pela adequação curricular com base nas propostas pedagógicas das Diretrizes.

Este estudo também traz uma abordagem bibliográfica sobre as concepções de currículo e suas influências pedagógicas, que vão além da enumeração de áreas, temas ou conteúdos a serem administrados. O currículo deve representar as experiências vivenciadas, os percursos previamente estabelecidos, os propósitos educativos, todas as manifestações da vida escolar, devendo ser estruturado observando seus principais representantes, o professor, o aluno e a sociedade.

Levou-se em consideração, nesta pesquisa, a análise discursiva no ensino de Língua Portuguesa para Ensino Médio, determinada pelas DCEs que orientam as ações voltadas para práticas de leitura e escrita a partir do texto e sua discursividade. Nessa etapa, constatou-se que os professores de Língua Portuguesa estão angustiados pelas dificuldades encontradas para promover o ensino da língua de maneira competente e efetiva. Por um lado, apontam problemas na base educativa do aluno e falta de interesse; por outro, os professores precisam de orientações, reconhecem que necessitam mudar a prática pedagógica, mas não sabem como agir.

De acordo com as Diretrizes, o professor - principal elemento direcionador das ações pedagógicas - deve trabalhar o texto em todos os seus aspectos de maneira a fazer com que seu aluno consiga compreender, interpretar e produzir textos nas mais diversas situações comunicativas.

Portanto, esperamos que esse artigo possa contribuir para que o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, no Ensino Médio, se efetive como uma prática social; que sirva para debates e problematizações sobre o ensino de Português e sobre os discursos elaborados nos manuais curriculares que orientam o trabalho pedagógico dos professores, especialmente da rede pública.

Uma educação de qualidade requer investimentos em todos os aspectos que envolvam a escola. Perpassa também pela qualificação do-

cente, pela seleção de conhecimentos relevantesque incentivem mudanças individuais e sociais a partir de diretrizes, parâmetros, orientações ou referenciais que não fiquem apenas nas gavetas. As Diretrizes Curriculares da Rede Estadual do Maranhão foram elaboradas para servir de instrumento de relação entre os saberes escolares e as práticas socialmente constituídas, mas precisam ser divulgadas para se tornarem na prática mais um importante elemento pedagógico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEMT, 1999.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. **A análise do discurso:** conceitos e aplicações. ALFA: Revista de Linguística, v. 39, 1995 - A análise do discurso. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/107724>. Acesso em: 22 de jul de 2016.

_____. O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino da língua e relevância social. In. CORREIA, DjaneAntonucci (Org.) **A relevância social da linguística:** linguagem, teoria e ensino. São Paulo: Parábola; Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2007, p. 51-78.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curricularesda Rede Estadual do Maranhão.** São Luís: Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, 2014.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos.** 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Currículo:** gestão diferenciada e aprendizagens de qualidade/IV Fórum do Ensino Particular e Cooperativo. Algarve – Portugal: Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo, 1999.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A Organização Relevante dos Conteúdos nos Currículos.** In: Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Tradução de Cláudia Shilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. **Análise linguística nos gêneros textuais.** São Paulo: Saraiva, 2012.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA: Licenciatura Interdisciplinares

Maria da Glória Rocha Ferreira[1]
Alexsandro Costa de Sousa[2]

INTRODUÇÃO

Ao longo da história do currículo, diferentes propostas de integração dos conteúdos curriculares, encaminhadas por estudiosos dessa área do conhecimento, se fizeram presentes, apesar da prática hegemônica secular de organização curricular se revelar centrada na disciplinaridade.

Nesse contexto, é interessante lembrar que essa necessidade de aproximação e/ou integração entre as diversas disciplinas decorrentes da fragmentação do conhecimento já se manifestava, de forma mais sistematizada, a partir do início do século XX, ou seja, as primeiras experiências sobre integração curricular remetem ao ano de 1918, portanto, completando atualmente 99 anos, por William Kilpatrick, conforme nos aponta a literatura.

Atualmente, nas concepções/opiniões sobre as variadas formas de organização curricular dos estudiosos, são encontrados pontos de polarização de entendimento, bem como de divergências sobre aspectos considerados polêmicos, como daqueles que consideram o currículo integrado promissor pelo fato de se encontrar associado à perspectiva crítica do ensino. Dentro dessa linha de abordagem encontra-se o currículo organizado através de Temas Transversais, vivenciado pela educação brasileira, a partir da implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996), como também, por outros países, como é o caso da Inglaterra.

[1] Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).Docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA). E-mail:mgloriaferreira@yahoo.com.br

[2] Graduado em Geografia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Discente do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA).E-mail: alexpoppin@hotmail.com

Do ponto de vista metodológico, para alcançar os objetivos propostos pelo presente estudo, lançou-se mão de pesquisa bibliográfica abarcando produção de estudiosos do assunto, com destaque para Adão Lara (1999); Castro; Lauande (2009); Chaves (2009); Gatti (2011); SOUSA; COIMBRA (2014)dentre outros. No que se refere à pesquisa documental teve-se como base a análise da Resolução no. 104/CONSUN, de 30/11/2007/UFMA, bem como, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas, São Luís, 2013/UFMA, além de Leis, Decretos e outras Resoluções que tratam do assunto em pauta.

No presente estudo, portanto,tentar-se-á estabelecer aproximações entre as discussões empreendidas do ponto de vista da organização curricular pautada em abordagem interdisciplinar, a partir da implantação das políticas públicas na área da educação e consequentemente, a ocorrência das Licenciaturas Interdisciplinares no ensino superior no Brasil e a formação de professores como reflexo dessas. Também serão abordadas as políticas de correntes da reforma do Estado como determinantes na expansão das universidades públicas, ao tempo em que tentará analisar as implicações da formação fragmentária do educador, no trabalho pedagógico interdisciplinar.

REVISITANDO A GÊNESE DO ENTENDIMENTO DISCIPLINAR

Como propósito de recuperar a origem do conhecimento humano na área científica e assim revisitar sua procedência, para melhor compreender questões colocadas por este texto, se torna necessário retomar, ainda que sucintamente, as principais concepções e/ou ideias que permearam e determinaram as bases do pensamento da modernidade.A propósito do rompimento do modelo anterior de explicação do mundo, Marcondes (2007, p. 17, grifo do autor) enfatiza:

> Uma *crise de paradigmas* caracteriza-se como uma mudança conceitual, ou uma mudança de visão de mundo, consequência de uma insatisfação com os modelos anteriormente predominantes de explicação. A crise de paradigmas leva geralmente a uma mudança de paradigma, sendo que as mudanças mais radicais consistem em *revoluções científicas.*

Sobre esse contexto, Santos (2002, p. 10) acrescenta que “O modelo de racionalidade que preside a ciência moderna constituiu-se a partir

da revolução científica do século XVI [...] no domínio das ciências naturais". Corroborando com a ampliação dessa informação, Adão Lara (1999)diz que o racionalismo e o empirismo vão se impondo e marcarão a perspectiva cultural dos séculos que se seguem. Somente no século XVII, eles começam a se estruturar.

Os empiristas consideravam como verdadeiro aquele conhecimento que se manifestava a partir da experiência sensível. "O empirismo rompia com as barreiras tradicionais da cultura. Não era mais a partir do alto, do mundo das essências, mas a partir de baixo, do mundo dos fatos ou dos fenômenos, que se devia construir algo de positivo" (ADÃO LARA, 1999, p. 50).

Dessa forma, é a física que inicialmente, abre os caminhos do conhecimento, a partir de F. Bacon (1561 – 1626) e Galileu (1564 – 1642), pautados, principalmente, nos procedimentos experimentais.Ao método que propôs, Bacon deu o nome de Indução. Segundo Pereira (2004):

> A indução é um processo de eliminação, que nos permite separar o fenômeno que buscamos conhecer [...] de tudo que faz parte dele. Esse processo de eliminação envolve não só a observação, a contemplação do fluxo natural dos fenômenos, como também a execução de experiências em larga escala, isto é, a interferência intencional na natureza e a avaliação dos resultados dessa interferência. Caberia ainda no processo indutivo, multiplicar e diversificar as experiências, alterando as condições de sua realização, repeti-las, amplia-las, aplicar os resultados; verificar as circunstâncias em que ele está presente, circunstâncias em que está ausente e as possíveis variações do fenômeno (PEREIRA 2004, p. 198).

Divergindo das concepções formuladas pelos pensadores acima referenciados, dentre outros, Descartes (1596 – 1650) propõe uma tendência, onde os novos valores emergentes na sociedade da época se fundamentariam: a razão. Segundo Adão Lara (1999, p. 34) "A afirmação primeira do racionalismo é que o homem pode chegar, pela razão, a verdade de valor absoluto. Isso porque o homem não está limitado ao conhecimento dos fatos".

A propósito do posicionamento de Descartes, aqui enfocado, Rubano; Moroz (2004) ressaltam que caberia à experiência (observação e experimentação), o papel de confirmar as possíveis "suposições" deduzidas dos princípios gerais. As autoras acrescentam ainda que "Para Descartes, a experiência acaba tendo de se subordinar à razão, na medida em que se

restringe, praticamente, a uma função comprobatória. A superioridade do papel da razão em relação ao da experiência fica expressa em vários trechos da sua obra" (2004, p. 208)

Nesse contexto de discussão, Veiga-Neto (1993, p. 18, grifo do autor) evidencia que:

> [...] É principalmente em Descartes que vamos encontrar, de maneira mais forte e articulada, um programa filosófico que, ao propor, entre outras coisas a ***distinção*** entre pensamento e matéria e a ***fragmentação*** dos fenômenos para que pudessem ser mais bem entendidos, cunhou de maneira muito profunda e duradoura nossa maneira de ver e pensar o mundo.
>
> [...]. Parece-me bastante interessante a ideia de que um dos elementos mais importantes dessa nova conformidade tenha sido a progressiva preocupação com a ***disciplina*** [...].

Segundo a concepção de Adão Lara (1999) a ciência nascente, cuja expressão mais acabada era a física, realizava a síntese mais perfeita pautada no racionalismo e no empirismo, a partir da teoria e da experiência, do contato com os fenômenos e da sistematização racional.

Assim, como se sabe, é a partir das proposições dos estudiosos acima mencionados, e de outros mais, que referidas tendências vão estabelecer os marcos, epistemológicos e metodológicos através dos quais o conhecimento científico vai se desenvolver e consolidar, ao longo dos séculos seguintes.

Convém lembrar, no presente contexto,que a organização das áreas do conhecimento científico,obedeceu desde a sua formação inicial, a um profundo processo de fragmentação que foi consolidado posteriormente, a partir da orientação de cunho positivista. Sobre essa questão, Severino (1994, p. 63, grifo do autor) corrobora no assunto ressaltando:

> O século XIX foi talvez o século mais fértil para a cultura filosófica, uma vez que ciência e filosofia adquiriram sua autonomia plena e grandes desdobramentos se dão em ambas as frentes.
>
> No âmbito da ciência, três aspectos se destacam: 1. Grande desenvolvimento das ***ciências naturais***, sobretudo das ciências físico-químicas; 2. As ***ciências biológicas*** adquirem uma dimensão histórica em função da descoberta do caráter evolutivo da vida; e 3. Formam-se as ***ciências humanas*** (psicologia, sociologia, economia, política, história, antropologia, geografia, etc.) pela

> extensão do uso do método científico aos diversos aspectos da vida do homem.
>
> Essa fecundidade do conhecimento científico torna igualmente fecundo o *positivismo* que vai inspirar várias vertentes filosóficas que repercutiram no século XX [...].

Assim, o elemento demarcatório da tendência disciplinar da sociedade moderna, seria a deflagração da revolução científica, operada nos séculos XVI-XVII, simbolizada pelo hegemônico paradigma cartesiano. Referida revolução pode ser tida como um dos elementos mais importantes na construção da forma de visão de mundo do homem moderno, e a "mais profunda mudança de perspectiva que o gênero humano já experimentou" (WHITEHEAD, 2006, p. 14) prenunciada através de uma nova mentalidade.

Cabe lembrar que, apesar desse secular domínio do paradigma positivista, é importante reconhecer as mudanças ocorridas no país,nas últimas décadas, no sentido de imprimir um "novo" direcionamento e/ou olhar diferenciado, na área educacional relacionado a questões da organização curricular, com desdobramento no nível da Educação Básica e Superior, voltado para a inserção da abordagem teórico metodológica interdisciplinar.Referidas modificações se corporificaram a partir da promulgação de um conjunto de instrumentos legais voltados para esse fim.

Tendo por base ocontexto relacionado às problemáticas geradas pelo predomínio do modelo disciplinar, poder-se-ia mencionar, o pensamento de Veiga Neto (1993), quando diz que é crucial compreender a necessidade e a possibilidade de se promover, hoje, a aproximação, a justaposição, a integração ou a fusão entre as tantas disciplinas em que acabou se fragmentando o conhecimento.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS X FORMAÇÃO DOCENTE

As mudanças técnicas contemporâneas são reveladoras de um novo momento histórico. Tais mudanças, que são alavancadas pelo processo de acumulação capitalista, que é subsidiário do avanço científico e da introdução de novas tecnologias na produção, trazem consequências profundas (FERREIRA, 2008, p. 15), em todas as áreas de atividade humana dentre as quais se encontra a educação e inserido nessa a formatação dos currículos direcionadores da formação docente, na medida em que estes

devem responder às demandas colocadas pelo modelo econômico vigente, segundo a concepção dos formuladores das propostas oficiais.

Referido entendimento é corroborado por Lauande; Castro (2010, p. 62) que assim se posicionam:

> O processo de formação de professores faz parte de uma totalidade histórica que, em síntese, tem colocado algumas tensões ao trabalho docente; de um lado as políticas educacionais defendidas pelo Estado com primazia da lógica capitalista; de outro as condições impostas pelas práticas educacionais e pelas pressões do modelo econômico, que tem levado à perda de autonomia do trabalho docente.

Sintonizado com o contexto acima refletido, a partir da década de 1990 o sistema educacional brasileiro tem sido alvo de várias mudanças, visando se adequar aos ditames exigidos pelos organismos internacionais e acatados pelo sistema nacional. Segundo a visão dos estudiosos da área, a formação de professores se constitui num dos pontos aglutinadores de grandes transformações, visibilizadas através da variedade de instrumentos normativos editados para esse fim. No contexto das reformas educacionais que ocorreram na área de formação de professores, Lauande; Castro (2010, p. 62) tratam dos possíveis desdobramentos implícitos nessa legislação:

> As reformas educacionais da década passada colocaram como um dos pontos fundamentais para a melhoria da educação a formação dos professores. Dessa forma, o interesse pelo professor e por sua formação passou a ser central e ganhou ênfase na década de 1990, evidenciando um movimento mais geral, não só no Brasil como em outros países, e aconteceu em função de uma nova compreensão sobre o professor e seu papel na educação e na sociedade; por visualizar as possibilidades de resistência ideológica, cultural e política, ou por identificar no professor o papel de agente socializador de uma concepção de sociedade, comprometida com a manutenção do *status quo* do indivíduo burguês, que precisa ser internalizada através da ação educativa. Daía necessidade que o Estado tem em controlar/avaliar os processos de formação de professores.

No bojo das discussões acima colocadas, importa refletir sobre o contexto econômico, político e social que determinaram as mudanças do sistema educacional do país, para que se possa compreender as variáveis globais e nacionais nas quais estão inseridas.

[3]Há uma certa concordância entre os estudiosos em considerar a década de 1990 como um período de mudanças relevantes para a educação, acentuadamente aquela dos países subdesenvolvidos, emanadas de diretrizes internacionais como é o caso da Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jontiem – Tailândia, tida como um ponto demarcatório de uma nova postura das instâncias governamentais brasileiras, referente às políticas educacionais, na medida em que as propostas dela emanadas subsidiaram as tomadas de decisões nessa área. Inseridas aí encontram-se, obviamente, as diretrizes que iriam fundamentar as políticas de formação dos professores nos diversos níveis do sistema de ensino nacional.

No âmbito da América Latina, organismo como a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe - Cepal merece destaque pela atenção que dedicou na época, à formação de recursos humanos, e de forma especial orientações referentes à formação de professores, juntamente com outros organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco e o Banco Mundial "Esses organismos têm desempenhado um papel fundamental na realização de estudos prospectivos para a região [...]" (CASTRO; LAUANDE, 2009, p.153).

No que concerne às aplicações no âmbito nacional das diretrizes internacionais para a educação, se fizeram sentir importantes e variados desdobramentos, sendo considerado um dos de maior significado e repercussão, no sentido de dar maior visibilidade, junto à sociedade sobre a importância da formação do profissional do ensino, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9.394/1996, na medida em que, por exemplo, determinou prazos para que o corpo de professores das diferentes redes de ensino voltadas para a Educação Básica tivesse concluído a formação em nível superior.

Ainda nesse contexto, também a promulgação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, simultaneamente à LDB, contribuiu grandemente para a efetivação dos propósitos daquela lei, uma vez que através desse Fundo foram viabilizados os recursos destinados aos docentes da educação básica, "Vários governos de estados e municípios passaram a trabalhar em

[3] Esclarecemos que algumas partes deste item, foram reproduzidas, com alterações, de um trabalho nosso publicado em 2012, intitulado Implicações da Inserção da Prática como Componente Curricular na Formação do Professor de Geografia da Ufma. Edufma. São Luís – MA., por se coadunarem com as ideias desenvolvidas nesta parte do texto.

parceria, mediante convênio com universidades federais, estaduais e/ou comunitárias, para o desenvolvimento de programas especiais de licenciatura voltados aos professores em exercício nas redes públicas que possuíam apenas formação em nível médio [...]" (GATTI et al, 2011, 34) dando uma aplicabilidade maior aos preceitos da lei em referência.

Fazendo parte desse arcabouço legal que caracterizou aquele momento, nos anos posteriores observaram-se atenções voltadas para a sistematização de etapas que complementariam aquelas iniciais como a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para a formação de professores com atuação na educação básica, ou seja, voltadas para os cursos de graduação/licenciatura, a partir de instrumentos legais como a Resolução nº 01/2002 do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno CNE/CP.

Referida Resolução instituiu princípios, concepções e critérios que direcionaram a organização e implementação das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, num âmbito institucional, tendo em vista a formação do profissional de ensino atuante no nível da Educação Básica, indicando também os demais elementos básicos que devem ser considerados na construção do perfil do mesmo. Dessa forma, mencionado instrumento legal se constituiu em peça fundamental para o redimensionamento da formação do profissional em alusão.

Merece destaque, ainda, a ênfase dada à preconização da organização curricular dos sistemas educacionais, e em última instância, das escolas. Dentre as políticas públicas voltadas para reformas curriculares da Educação Básica uma daquelas que imprimiu repercussões, foi a indicações sobre a necessidade de um ensino interdisciplinar, através da institucionalização de novas concepções teórico metodológicas, práticas e ideológicas, dando um redimensionamento, dessa forma, ao processo educativo do país.

INTERDISCIPLINARIDADE E OS TEXTOS LEGAIS

Numa tentativa de uma demarcação temporal, observa-se que a edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996)figura como documentos preliminares, no sentido de propor uma organização curricular a partir da concepção interdisciplinar,como pode ser observado na citação a seguir:

> Se observarmos as legislações anteriores percebemos uma orientação para que a escola se organize de forma a contemplar a interdisciplinaridade, na organização do seu currículo, em sua metodologia. Basta lembrarmo-nos também dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Embora [...] não fossem documentos normativos e sim orientadores para a Educação Básica, causaram impacto na organização das escolas por apresentar a interdisciplinaridade e áreas do conhecimento (PINTO, M. G C.S. M. G; PINTO, A. S. L. G., 2014, p. 4).

Todavia,apesar da ponderação das autoras sobre o assunto, será através dos instrumentos normativos editados posteriormente aos Parâmetros Curriculares que darão visibilidade e/ou direcionamento da estruturação curricular teórico metodológica voltada para a interdisciplinaridade. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - DCNEB,preconiza no seu Art. 8º: ”O currículo é organizado em áreas de conhecimento, a saber: I – Linguagens; II – Matemática; III – Ciências da Natureza; IV – Ciências Humanas. § 1º - O currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos” (BRASIL, 2012, p. 2, grifo nosso).

Cabe lembrar que além das Diretrizes acima referidas, outros documentos oficiais fazem indicação quanto à forma interdisciplinar de estruturação curricular, como é o caso da Resolução CNE/CEB nº 04/2010 - DCNEB, Parecer CNE/CEB Nº07/2010. No que se refere especificamente ao Ensino Médio tem-se a Resolução CNE/CEB nº02/2012 – DCNEM, Parecer CNE/CEB Nº05/2011.As alterações presentes na legislação em alusão tratam dos princípios, objetivos, concepções e pressupostos, ou seja, das redefinições amplas,no âmbito da educação básica.

É importante destacar a ênfase que é dada à interdisciplinaridade como forma de organização curricular para a Educação Básica, a qual é apontada por documento da UFMA- Pró - Reitoria de Ensino (2013, p.20).“- Tanto as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (Art. 14 e Art. 15), como as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (Art. 8º) organizam os componentes curriculares em áreas de conhecimento, quais sejam: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Afirmam que essa organização favorece a comunicação entre os diferentes conhecimentos, devem evidenciar a contextualização e a interdisciplinari-

dade, fortalecendo as relações entre os saberes e favorecendo a apreensão e intervenção na realidade".

Nesse contexto, de implementação de novas sistemáticas, que se adequem ao modelo proposto, a formação do professor, tanto a inicial quanto a continuada, se reveste de singular importância, entendendo-se que a formulação do currículo para a formação inicial daquele futuro profissional deverá privilegiar enfoques compatíveis com a sistemática de trabalho que será desenvolvida em sala de aula, que no âmbito da presente discussão, estaria voltada para a abordagem interdisciplinar.

Cabe perceber que no âmbito da legislação vigente, brevemente discutida neste trabalho, a revisão e/ou redirecionamento da formação inicial do professor passa a ser vista/sentida como necessária visando dar conta da escola projetada por referidos textos legais.Lembrando que a formação do professor pautada no modelo de escola de educação básica, exigido pela legislação anterior já não responde aos padrões colocados pelo recente.

Fazendo parte do conjunto de documentos legais estão as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores para a Educação Básica, como referido anteriormente,indicando no seu bojo determinações variadas que tratam desde as competências e dos conhecimentos a serem considerados na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, como é o caso do Art. 6º;o Art. 11 aponta os critérios de organização da matriz curricular, dentre estes o item III – Eixo articulador entre a disciplinaridade e interdisciplinaridade,no seu parágrafo 1º - diz que a flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas de interdisciplinaridade.

Convém observar que, conforme o entendimento externado através das ideias/concepções das legislações,as determinações voltadas para a sistematização de práticas pedagógicas voltadas para a concepção interdisciplinar permeiam as propostas e ideias no âmbito tanto das legislações curriculares voltadas para a educação básica, bem como as específicas do ensino médio, como também as da formação dos professores que atuarão nesse nível do ensino. Assim, concordamos com Pinto, M. G C.S. M. G; Pinto, A. S. L. G. (2014, p. 4) quando nos dizem que "todo esse contexto parece indicar que a proposição de um novo modelo de escola, provocada pela implementação das atuais políticas públicas educacionais para as escolas públicas de Educação Básica, pode estar contribuindo de

maneira relevante para a necessidade de repensar a formação inicial de professores".

Nesse contexto de implementação de modelos diferenciados dos anteriores, as licenciaturas interdisciplinares são apontadas na direção de uma proposta de formação de professor que, segundo a concepção de seus idealizadores, contemplaria os requisitos, princípios e pressupostos desse "novo" momento do sistema educacional brasileiro.

Para se chegar a um razoável nível de compreensão sobre o surgimento dessa modalidade de curso de formação de professor para a educação básica, necessário se tornam algumas digressões sobre o contexto sócio político da sua emergência no ensino superior do país.

A literatura da área indica o início da reforma do Estado brasileiro, na área educacional, como sendo a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Referente à repercussão das ações dessa reforma no âmbito da educação superior Chaves; Mendes (2009, p.53) assim as analisam:

> A educação superior brasileira vem sendo retomada, em conformidade com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado. Desde 1995, a reforma nesse nível de ensino tem sido materializada por meio de uma série de instrumentos normativos (leis, decretos, portaria, etc.) que definiram a organização geral do sistema (diretrizes, escolhas de dirigentes, credenciamento e recredenciamento) e de avaliação.

A partir da análise das autoras acima referenciadas, é importante lembrar que no nível da educação superior,as alterações empreendidas se fizeram sentir fortemente, através de ações voltadas para um redimensionamento, de forma mais acentuada, dos cursos de graduação.

No âmbito das reformas empreendidas no nível do ensino superior, destaque é dado à política de expansão para as universidades públicas federais,desencadeada pelo governo,a partir da implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, criado através do Decreto nº 6.096, de 27 de abril de 2007, que tem como objetivo "criar condições para ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível da graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades públicas federais" (BRASIL, 2007, Art. 1º).

Referido Programa introduziu mudanças significativas na educação superior do país. “O REUNI induz princípios de racionalização de recursos, pela adoção de uma lógica de custo-benefício, que atinge desde a gestão dos recursos até a organização acadêmica das IFES, incidindo sobre a estrutura dos cursos de graduação, de modo a flexibilizar os currículos, possibilitando diversas modalidades de aproveitamento de estudos, introdução do ensino a distância e regras mais flexíveis para ingresso de novos alunos, de modo a preencher vagas ociosas e evitar a evasão”. (SOUSA; COIMBRA, 2014, p.1453).

Cabe chamar a atenção para o fato de que é a partir da aprovação e consequente implementação dos variados instrumentos legais indicados anteriormente, que enfatizam novas formatações para os cursos de graduação,que são observadas iniciativas das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES no sentido de implantar e/ou implementar novos cursos com estrutura curricular pautados na concepção de competência e de flexibilidade, potencializando a ampliação de vagas em cursos de licenciatura, conforme o preceituado pela legislação.

Segundo Ferreira (2012, p. 98) decorrente da institucionalização da bateria de documentos legais, existe atualmente inúmeras políticas docentes no país, propostas pelo governo federal e materializadas através de programas de formação para o magistério, colocadas a cargo de instituições de ensino superior, visando sua operacionalização junto aos diversos segmentos ministrantes da educação básica. Na execução de referidas políticas podem ser identificadas no país uma certa dispersão e fragmentação de ações, o que torna urgente a tomada de decisão no sentido de promover uma articulação, principalmente, junto às instituições públicas formadoras de docentes.

FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

A partir do aqui exposto, fica clara a ênfase dada pelos documentos oficiais à organização de cursos de formação de professores a partir da organização curricular interdisciplinar, como que é retratada pelo documento da Pró-Reitoria de Ensino da UFMA (2013, p. 8):

> Existe uma clara tendência por parte das diretrizes e orientações nacionais formuladas pelo Ministério da Educação (MEC) e Con-

> selho Nacional de Educação (CNE) no sentido de destacarem a importância do trabalho interdisciplinar no âmbito da educação básica, o qual deve ser levado em apreço nos cursos de formação de professores. Se considerarmos a complexidade dos problemas que se apresentam na realidade contemporânea, o trabalho interdisciplinar se torna cada vez mais indispensável para abrir sendas e veredas mais fecundas na identificação de encaminhamentos e soluções viáveis a esses problemas complexos.

Portanto, é no contexto de "revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade" (BRASIL, 2007, III), que as Licenciaturas Interdisciplinares vão surgir no sistema educacional brasileiro, e mais especificamente na Universidade Federal do Maranhão, como se observa:

> A Universidade Federal do Maranhão – aderiu ao REUNI em 2007, com um plano de reestruturação aprovado pela Resolução nº 104 CONSUN, de 30.11.2007, que previa a expansão de vagas na graduação, ampliação do número de professores e funcionários técnico-administrativos e fomento à interiorização com a abertura de novos campi no interior do estado, cuja maioria oferece exclusivamente cursos de licenciatura.
>
> [...] Os projetos dos cursos de Licenciaturas Interdisciplinares foram elaborados de forma a atender as metas pactuadas com o REUNI, sobretudo no que diz respeito a flexibilização curricular, a formulação de projetos de cursos inovadores, a ampliação de vagas noturnas e o processo de interiorização da UFMA, pois os mesmos foram implantados exclusivamente em novos campi abertos no interior do estado, com a maioria dos cursos funcionando no noturno, tendo como justificativa "a economia de recursos humanos, de sorte a podermos equipar todos os campi com cursos formando docentes em todas as áreas requeridas pelo ensino na EB" ((Projeto Pedagógico. Curso de Licenciatura Interdisciplinar por competências – Ciências Humanas – UFMA). [...] A entrada é anual com a oferta de 60 vagas por curso, por meio do Sistema Sisu. Os cursos, com este formato, foram implantados desde 2010 nos campi de Bacabal, Codó, Imperatriz, Grajaú, Pinheiro e São Bernardo (SOUSA; COIMBRA,2014, p. 1454).

O quadro 01, a seguir, apresenta informações sucintas sobre os cursos implantados no formato de Licenciatura Interdisciplinar e em execução pela UFMA, com respectivos locais em se encontram instalados:

Quadro 01: Oferta de vagas em cursos de Licenciatura Interdisciplinar – UFMA

CAMPUS	CURSOS	VAGAS ANUAIS	TURNO
Bacabal	LCH/LCN*	120	Noturno
Codó	LCH/LCN	120	Noturno
Grajaú	LCH/LCN	120	Noturno
São Bernardo	LCH/LCN/LLC	180	Vespertino Noturno
Pinheiro	LCH/LCN	120	Noturno
Imperatriz	LCH/LCN	120	Noturno
Total de Vagas	-	780	-

Fonte: SOUSA; COIMBRA (2014, p. 1455).

*LCH – Licenciatura em Ciências Humanas/ LCN – Licenciatura em Ciências Naturais / LLC – Licenciatura em Linguagens e Códigos.

As informações contidas no Quadro 01, dão conta de que em todos os seis municípios que tiveram cursos criados em seus respectivos *campi* estão sendo ofertados cursos de Licenciatura em Ciências Humanas e de Ciências Naturais, excetuando-se o município de São Bernardo que tem acrescido o de Linguagens e Códigos, todos com entrada anual.

Cabe destacar que, segundo a visão de estudiosos da área,a elaboração de critérios para organização da matriz curricular é um dos elementos fundamentais para a efetiva concepção e operacionalização de uma proposta interdisciplinar,assim, sua organização em eixos articuladores se constitui em fator que irá determinar o alcance do que é proposto. No contexto do assunto aqui discutido, o documento elaborado pela UFMA, através da Pró Reitoria de Ensino (2013, p. 28), nos informa:

> Eixos Articuladores - A elaboração de critérios para organização da matriz curricular, bem como dos espaços e tempos em que o currículo se efetiva estão expressos em eixos em torno dos quais serão articulados: • a disciplinaridade e interdisciplinaridade, visto que a formação do professor solicita estudos que possibilitem a sistematização e aprofundamentos de conceitos e relações para a construção e desenvolvimento de competências profissionais cuja atuação esteja centrada no ensino e promoção da aprendizagem de crianças, jovens e adultos. A interdisciplinaridade permite

> que sejam atravessadas as fronteiras das disciplinas a partir de um trabalho integrado e solidário entre diferentes professores e áreas na formulação e realização de projetos de pesquisa, principalmente aplicados ao ensino; • a formação comum e a formação específica, uma vez que é fundamental que nos cursos de formação de docente sejam garantidos os estudos sobre questões centrais da educação e da aprendizagem, a construção de um olhar interdisciplinar, a sistematização consistente de conhecimentos a serem ensinados e conhecimentos filosóficos educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; • os diferentes âmbitos de conhecimento profissional os quais se manifestam para além das disciplinas uma vez que abrange oficinas, seminários, grupos de trabalho supervisionado, eventos, atividades de extensão, entre outras atividades que exigem vivências e atuações diferenciadas no percurso formativo dos futuros professores; • as dimensões teóricas e práticas, considerando que o fazer implica uma reflexão e esta implica um fazer, ainda que nem sempre se materialize, essas dimensões são fundamentais no processo de construção de sua autonomia intelectual. Desse modo, a prática na matriz curricular está ora inserida nos componentes curriculares de formação básica ou específica, ora com espaços e tempos próprios e voltados para o espaço escolar.

De acordo com o perfil do Licenciado em Ciências Humanas [...] proposto pela UFMA, esse é o profissional habilitado para planejar, organizar e desenvolver atividades interdisciplinares de docência dos componentes curriculares obrigatórios da área de Ciências Humanas (Filosofia, História, Geografia e Sociologia) nas séries finais do Ensino Fundamental e de Sociologia para o Ensino Médio. Sua atribuição central é a docência no Ensino Fundamental e Médio, que requer conhecimentos sobre os fundamentos da área de Ciências Humanas, domínio e reflexão sobre temas e questões relativas aos conhecimentos da Sociologia, bem como sobre a mediação didática destes conhecimentos em saberes escolares. (PRÓ REITORIA DE ENSINO, 2013, p. 24).

Como pode ser observado pelo perfil do profissional a ser formado pela instituição em alusão, exposto acima, se trata da formação de docente com habilidades e atribuições voltadas para práticas de trabalhos pedagógicos que privilegiem a unicidade, ou seja, a visão holística do conhecimento humano, com exercício/aplicação na Educação Básica, portanto, diferenciada daquela executada atualmente pelas instituições formadoras, sob os auspícios do paradigma vigente onde as estruturas curriculares, são

centradas na fragmentação dos conhecimentos, em forma de disciplinas, como se sabe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização dos estudos sobre o assunto em pauta que se caracteriza, em última análise, no rompimento ou mudança no modelo de concepção na área da educação e acoplada a esta as políticas para formação de professores,implantada nas últimas décadas, a partir de um marco referencial, no caso, a reforma do Estado brasileiro, cabe refletir que apesar dos atuais preceitos legais, considera-se importante reconhecer o quão é desafiador o avançar a partir de uma tradição pautada no modelo de formação disciplinar que, por outro lado, se constitui em prática predominante desenvolvida pelas instituições formadoras, seja pela hegemonia do paradigma positivista historicamente dominante, e/ou pelo fator segurança dos gestores, planejadores que os induz à uma relativa confiança. Lembrando que, ao longo do período histórico, resumidamente abordado em momento inicial deste trabalho, os sistemas educacionais tiveram, e continuam tendo, por base as concepções do paradigma cartesiano acima relembradas. Assim, como não poderia deixar de ser, a visão fragmentária, própria da concepção positivista, presente nas propostas curriculares norteadoras da formação dos profissionais das diferentes áreas do conhecimento, refletem o contexto aqui analisado.

Em consonância com as questões acima colocadas, bem como, pelo fato das licenciaturas interdisciplinares se tratarem de recente modalidade de formação de professores implementada no âmbito da educação brasileira, merece atenção a fraca incidência de estudos/pesquisas que tratam da análise de resultados voltados para esse tipo de proposta.

Finalizando, tem-se a colocar alguns questionamentos/dúvidas no que se relaciona ao assunto em pauta, como seja, a formação de professores a partir das licenciaturas interdisciplinares: os cursos de licenciatura formam, efetivamente, o professor para atuar na escola de forma interdisciplinar? Os docentes formadores conseguirão ultrapassar a barreira metodológica/epistemológica de suas formações disciplinares, para desenvolverem práticas interdisciplinares? Dessa forma, permanecem inquietações a serem esclarecidas (essas e outras) em situações futuras, sobre a temática em foco.

REFERÊNCIAS

ADÃO LARA, Tiago. **A Filosofia Ocidental do Renascimento aos Nossos Dias**. Petrópolis: Editora Vozes. 1999.

BRASIL. LEI Nº 9.394 DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília (DF): Presidência da República, 1996.

-------. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCNEB.** Brasília – DF. 2012.

------. Decreto no. 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI**. Brasília, DF, 2007.

------. Resolução CNE/CP Nº 1/2002, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2001. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília (DF): MEC, 2002.

CASTRO, A. M. D. A.; LAUANDE, M. de F. R. F. Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior: uma exigência da sociedade da comunicação e da informação. In: **Políticas para a Educação Superior no Brasil**: velhos temas e novos desafios. CHAVES, V. L. J.; CABRAL NETO, A.; NASCIMENTO, I. V. (Org.). São Paulo: Xamã, 2009.

CHAVES, V. L. J.; MENDES, O. da C. Prouni: o contrato de Gestão na Reforma da Educação Superior Pública. In: CHAVES, V. L. J.; et al (Org.). Políticas **para a Educação Superior no Brasil:** velhos temas e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2009.

FERREIRA, M. da G. R. Implicações da Inserção da Pratica como Componente Curricular na Formação do Professor de Geografia da Ufma. In: MELO, M. A.; NASCIMENTO, I. V. do. (Org.) **Licenciaturas:** métodos e Práticas em Diálogo. São Luís: Edufma, 2012. p. 96 – 99.

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

LAUANDE, M. de F.R. F.; CASTRO, A. M. D. A de. Contribuições do Currículo para a Formação e a Profissionalização Docente. In: NASCIMENTO I. V. do; et al (Org.). **Currículo Escolar**: dimensões pedagógicas e políticas. São Luís: Edufma, 2010.

MARCONDES, D. A Crise de Paradigmas e o Surgimento da Modernidade. In: BRANDÃO, Z. (Org.). **A Crise dos Paradigmas e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2007.

PEREIRA, M. E. M. A indução para o conhecimento e o conhecimento para a vida prática: Francis Bacon. In: ANDRERY, M. A.; et al. (Org.). **Para compreender a ciência:**Uma Perspectiva Histórica. São Paulo: EDUC, 2004.

PINTO, M. das G. da S. M. G.; PINTO, A. S. da L. G. Formação Inicial de Professores: as licenciaturas interdisciplinares. In: **X ANPED SUL.** Florianópolis. Outubro de 2014.

RUBANO, D. R.; MOROZ, M. A Dúvida como Recurso e a Geometria como Modelo: René Descartes. In: ANDERY, M. A.; et al (Org.) **Para Compreender a Ciência**: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

SANTOS, B. de S. **Um Discurso Sobre as Ciências**. Ed. 13ª.: Porto – Portugal: Edições Afrontamento, 2002.

SOUSA, A. P. R. de,COIMBRA, L. J. P.As Licenciaturas Interdisciplinares e o Processo de Expansão das IFES: Implicações para a Formação de Professores. In: **XII JORNADA DO HISTEDBR X SEMINÁRIO DE DEZEMBRO** – A Crise do Capitalismo e seus Impactos na Educação Brasileira. 2014.

SEVERINO, A. J. **FILOSOFIA**. São Paulo: Cortez, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Resolução no. 104/CONSUN**, de 30/11/2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto pedagógico do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas,** São Luís, 2013.

VEIGA NETO, A. J. Crise dos Paradigmas e Interdisciplinaridade. In: SILVA, D. F. da; SOUZA, N. G. S. de (Org.). **Interdisciplinaridade na Sala de Aula**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1995.

WHITEHEAD, A. N. **A Ciência e o Mundo Moderno**. São Paulo: Paulus, 2006.

A GESTÃO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: sabores e dissabores do professor na sala de aula de Matemática

Raimundo Luna Neres[1]
Joemilia Maria Pinheiro Almeida[2]

haverá transformação sem reforma do pensamento e revolução das estruturas do próprio pensamento. A ciência deve reatar com a consciência política e ética, o que é um conhecimento que não se pode partilhar.

Edgar Morin, 2002

INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre formação de professores têm crescido muito nos últimos anos. Pouco a pouco, tem-se constatado uma preocupação por parte dos pesquisadores em Educação Matemática, no sentido de conhecer de que maneira se realizam os processos de aprender a ensinar e ensinar a aprender. Contudo, a gestão em sala de aula ainda é um tema pouco abordado pelas pesquisas educacionais. Nas últimas décadas, tem-se configurado como sendo uma das competências do professor para o desenvolvimento de suas aulas e para a conservação de um ambiente apropriado para o ensino e a aprendizagem. Segundo Morais (2000), a sala de aula pode ser considerada como o principal espaço físico e temporal, no qual o ensino e a aprendizagem devem ser fomentados. Partindo desse princípio e assumindo uma posição de acordo com a nossa experiência de regência em sala de aula como docente, acreditamos que precisamos mudar, criar e avançar cada vez mais em todas as direções da educação.

O ensino no Brasil precisa crescer e se modificar, para construirmos as relações cognitivas que devemos assumir, para mudarmos o pen-

[1] Doutor em Educação pela Universidade Estadual PaulistaJúlio de Mesquita Filho (UNESP/ Marília). Docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA). E-mail: raimundolunaneres@gmail.com

[2] Graduada em Matemática pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Discente doPrograma de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA). E-mail:joemilia_almeida@hotmail.com

samento dos professores, mudarmos estudantes e a própria concepção de conhecimento, de ciência e de tecnologia com a qual lidamos no século XXI (ARAGÃO, 2014).

É preciso pensar uma nova escola como organização social educativa e política, de maneira que essa escola possa efetivamente, segundo Aragão (2014), desenvolver suas ações científico-pedagógicas em aulas e em sua produção de conhecimento, promovendo e praticando o ensino e a aprendizagem de conteúdos/estruturas/conhecimentos essenciais à formação profissional da era moderna.

Nesta pesquisa, apresentamos um recorte de trabalhos publicados, no período de 2005 a 2015, sobre a gestão de sala de aula, com o intuito de averiguar os desafios encontrados pelo professor de Matemática como gestor de sua própria sala. Essa pesquisa se encontra organizada em cinco seções principais. Na primeira seção, Introdução, traçamos os seus objetivos e o que pretendemos; na segunda seção, destacamos alguns trabalhos em Educação Matemática no Brasil, envolvendo o estado da arte; na terceira seção, traçamos algumas reflexões acerca do professor como gestor em sala de aula; na quarta seção, apresentamos a metodologia de pesquisa e o levantamento dos dados; na quinta seção, intitulada “análises dos artigos”, tecemos nossas discussões, seguidas das Considerações Finais.

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E O ESTADO DA ARTE NO BRASIL

As primeiras pesquisas sobre o estado da arte em Educação Matemática no Brasil foram elaboradas a partir da década de 1970, apoiadas em estudos científicos: artigos, livros, teses e dissertações.

No Brasil, Dario Fiorentini vem desenvolvendo estudos sobre o “estado da arte em Educação Matemática”. O pesquisador iniciou esses estudos com sua pesquisa de doutorado, concluída em 1994, na Faculdade de Educação da UNICAMP. Na sua tese, Fiorentini (1994) classificou 204 trabalhos de mestrado e doutorado realizados no Brasil e, dentre outras coisas, identificou quatro fases de desenvolvimento da Educação Matemática no país, como campo profissional e área de investigação, a saber: **a primeira fase**, anterior à década de 1970, ele denominou de Gestação do campo profissional da Educação Matemática; **a segunda fase**,que vai da década de 1970 até o início dos anos 1980, corresponde ao nascimento da Educação Matemática; **a terceira fase** (anos 1980) é chamada por ele de surgimento

de uma comunidade de educadores matemáticos no Brasil e, finalmente, **na quarta fase** (durante os anos 1990), o surgimento de uma comunidade científica em Educação Matemática no Brasil.

Após a conclusão de sua tese, Fiorentini (1994) montou um grupo de estudo na UNICAMP e, junto com outros pesquisadores, publicaram diversos trabalhos sobre "o estado da arte em Educação Matemática". Um desses estudos foi um balanço dos trabalhos realizados pela ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) sobre a Educação Matemática, no período de 1998 a 2001 (FIORENTINI, 2002).

Outro trabalho importante para a Educação Matemática, realizado por Fiorentini e sua equipe de estudo, foi um balanço dos 25 anos de pesquisas brasileiras sobre a formação de professores que ensinam Matemática. Além desses trabalhos realizados pelo grupo, Fiorentini também vem orientando trabalhos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, envolvendo o estado da arte em Educação Matemática. Foi o caso do trabalho realizado por Melo (2006), em que foi retratado o estado da arte da produção em Educação Matemática na UNICAMP, durante três décadas.

Depois de Fiorentini e sua equipe de estudo, surgiram outros pesquisadores abordando essa temática. Como exemplo, Junho (2003), em sua pesquisa de mestrado realizada na PUC/SP, fez um levantamento das dissertações sobre o ensino superior, defendidas entre os anos de 1994 a 2000,nessa mesma instituição. Também Silveira (2007), em sua pesquisa de mestrado realizada na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Paraná, fez um estudo sobre Modelagem Matemática em Educação no Brasil, por meio do levantamento das dissertações e teses defendidas no período de 1976 a 2005.

As leituras que fizemos dos trabalhos citados nos deram alicerce para estruturar e analisar os artigos, publicados em diversos meios, sobre a gestão do professor em sala de aula.

O PROFESSOR COMO GESTOR EM SALA DE AULA

A maioria dos professores que está atualmente em sala de aula, principalmente os que estão em início de carreira, encontram dificuldades em administrá-la. Em alguns casos, isto ocorre devido à falta de material didático e pedagógico; em outros, pela falta de experiência, pois não sabem como lidar com certas situações – por exemplo, com os pais dos alunos.

Também não sabem como lidar com algumas situações que o aluno traz para dentro da sala de aula e o professor tem de gerenciá-las. Além das situações de cunho pedagógico eafetivo, **há situações relativas à**s tarefas (atividades) extraclasse, às vezes, **não realizadas pelos alunos**, e que os pais não acompanham.

Em particular, do ensino de Matemática **à** práxis pedagógica do cotidiano, de acordo com Neres (2014), faz-se necessário o desenvolvimento de uma atitude adequada ao que o estudante já pensa e traz consigo de conhecimento, sem adoção de estigmas e de preconceitos em relação às outras ciências. Isso se dá porque a maioria das dificuldades da aprendizagem de determinados conteúdos, em geral, repousa em diferentes situações de ensino.

Para Duval (2007), os problemas de compreensão que os alunos enfrentam na aprendizagem matemática têm sua origem na situação epistemológica particular do conhecimento matemático. Dessa forma, o professor precisa ter ciência e consciência de que o acesso aos objetos matemáticos difere bastante do modo de acesso aos objetos de outras disciplinas. Portanto, conforme defende Morin (2011), é fundamental que o professor se permita criar espaços dialógicos,criativos, reflexivos e democráticos, capazes de viabilizar práticas pedagógicas fundamentadas na solidariedade, na ética, na paz, na justiça social e política.

Nessa perspectiva, Tardif (2002, p. 219) afirma que “a gestão de sala de aula é o próprio cerne da profissão”.E acrescenta: o papel do professor é criar possibilidades para que o aluno aprenda. Ele considera o ensino como sendo uma prática essencialmente interativa, pois o docente atua com um objetivo muito complexo – o ser humano. Sendo assim, o professor tem um papel fundamental como gestor em sua sala de aula.

Ainda, nessa mesma linha de pensamento, Tardif (2002) assegura:

> A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes os símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretaçã, e decisão que possuem, geralmente um caráter de urgência (TARDIF, 2002, p. 49).

Desse modo, discutir a gestão em sala de aula significa ir em busca da sistematização do trabalho do professor em sala de aula, de compreen-

der o que está envolvido no desenvolvimento de sua atividade docente. Não podemos nos esquecer de que a sala de aula é o coração da escola: é onde o ensino e a aprendizagem acontecem ou não. Contudo, embora o trabalho com o conhecimento seja nuclear, ou seja, compartilhado, este não esgota o trabalho do professor, pois existem outras duas dimensões a serem consideradas, quando se pensa em gestão da sala de aula: o relacionamento interpessoal e a organização da coletividade de sala de aula. (VASCONCELLOS, 2014).

O professor, como gestor, precisa e deve trabalhar, também, com os alunos que apresentam dificuldades de relacionamento, que expressam algum tipo de resistência na interação com o grupo. Ele (o professor) deve ser capaz de criar um ambiente de intimidade, procurando aproximar alunos com alunos e alunos com o professor, para tentar detectar o que está acontecendo. "A construção deste vínculo do professor com os alunos, além de ser decisivo para a construção do conhecimento, é fundamental também nos momentos de enfrentamento de conflitos em sala" (VASCONCELLOS, 2014, p. 22). E, para que a aprendizagem possa lograr êxito, segundo Godino (2007), devemos considerar as contribuições de diversos campos do saber, como: psicologia, pedagogia, filosofia, sociologia, dentre outros. Além disso, é preciso levar em conta a natureza dos conteúdos a ser ministrados, o desenvolvimento cultural e pessoal do aluno, principalmente, no seio das instituições escolares.

Ainda segundo Vasconcellos (2014), a organização da coletividade é uma dimensão decisiva na gestão de sala de aula, pois, se não há um clima de interação e participação, de respeito e comunicação entre todos os que estão inseridos em uma sala de aula, não tem como haver a assimilação do conhecimento.

Nos tempos atuais, essa dimensão é considerada uma das mais delicadas no contexto da sala de aula, pois os professores estão quase sempre se queixando de "problemas de indisciplina". No entanto, é importante que o professor entenda que, além de desenvolver os conteúdos, ele também precisa criar suas condições de trabalho, organizando a coletividade da sala de aula. Portanto, o docente da atualidade deve ser alguém que não se considere um ser acabado e pronto, mas alguém que busca redescobrir novas formas de melhor gerenciar sua sala de aula.

Desse modo, o professor estará proporcionando condições para que o aluno adquira conhecimento e, consequentemente, o seu aprendi-

zado. Contudo, é importante que o professor saiba administrar o tempo e o espaço escolar. Ou seja, o fazer em sala de aula envolve também a administração do tempo, em todas as etapas, para o desenvolvimento do trabalho nesse espaço escolar. Todas as atividades requerem atenção e o acompanhamento do professor, que deve organizar e sequenciar os conteúdos, prevendo o tempo para a sua realização.

Após essas reflexõesacerca da gestão do trabalho em sala de aula, apresentamos a metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho para levantamento dos dados.

METODOLOGIA DA PESQUISA: levantamento dos dados

Dentre os diversos tipos de estudo de revisão bibliográfica, Fiorentini e Lorenzato (2009) destacam a metanálise, que é uma revisão de outros trabalhos já publicados com o intuito de obter novos resultados e confrontar com aqueles já existentes. Esse tipo de revisão é chamado pelos autores de "o estado da arte" e procura relacionar e avaliar produções científicas em uma determinada área ou tema de estudo; também são muito usados em estudos tipicamente históricos, que utilizam basicamente fontes primárias, isto é, textos impressos, manuscritos e outros documentos originais.

Optamos por esse tipo de pesquisa, pois, além de relacionar, sistematizar e avaliar os trabalhos científicos já publicados em uma determinada área, ele busca identificar tendências e descrever o estado do conhecimento dessa área ou tema de estudo (FIORENTINI; LORENZATO, 2009).

De acordo com Fazenda (1989), não é fácil escolher um tema para pesquisa. A autora relata as dificuldades que podem ocorrer na escolha de um determinado tema ou, até mesmo, do enunciado do problema para realização de uma pesquisa. Quando isso ocorre, ela sugere ao pesquisador que faça um estudo compilatório ou classificatório. A autora considera que são "extremamente úteis estudos dessa natureza, pois possibilitam a outros pesquisadores avançarem no aprofundamento dos itens não adequadamente explorados [...]". (FAZENDA, 1989, p. 17).

Para esta pesquisa, analisamos alguns trabalhos publicados em Anais de Eventos e Periódicos, no período de 2005 a 2015, envolvendo a temática "gestão de sala de aula", com o objetivo de averiguar os desafios encontrados pelo professor de Matemática, em sua gestão em sala de aula.

Fizemos um levantamento dos artigos considerando o título "gestão de sala de aula" para que pudéssemos identificar quais abordavam os desafios do professor de Matemática. Em seguida, efetivamos uma leitura dos resumos que, juntamente com as palavras-chave, ajudaram-nos na identificação e classificação dos artigos que abordavam a temática de nosso interesse. Posteriormente, passamos à leitura completa de todos os textos e à preparação do quadro-síntese dos artigos, com os respectivos autores, com local e ano de publicação, apresentado na próxima seção.

Para a análise, levamos em consideração os objetivos dos trabalhos em estudo e os principais resultados (estes nem sempre estão bem claros nos resumos), de modo que pudéssemos agrupá-los em função dos seus focos, descrevendo e analisando cada um deles, conforme apresentamos na próxima seção.

ANÁLISE DOS ARTIGOS: gestão de sala de aula

Na pesquisa, encontramos 10 (dez) artigos que foram publicados nos últimos 10 (dez) anos, no período de 2005 a 2015. Uma média de 1 (um) artigo por ano, envolvendo a temática em estudo: "a gestão em sala de aula". Tomando como base os artigos publicados nesse período, todos focando a atividade docente, identificamos 1 (um) artigo com o foco temático no ensino de Matemática e 1 (um) com foco na formação de professores de Matemática, o que representa 20% dos artigos publicados:

Quadro 1: Síntese dos artigos em análise

Título dos Trabalhos	Autores	Publicação
Gestão da Sala de Aula	Rosilda Maria Alves	2005 EUROPEN
Práticas Gestoras na Sala de Aula: refletindo sobre as atividades docentes	ManuelliCeroliniNeuenfeldt	2006 UFSM
O Ensino de Matemática: gestão da sala de aula	Marcelo Carlos da Silva	2008 PSICOLOGIA
A formação de Professores de Matemática da Educação Básica: aspectos psicológicos e didáticos envolvidos na gestão da sala de aula	Anna Paula de Avelar Brito Menezes; Claudia Roberta de Araújo Gomes; Mônica Maria Lins Lessa	2008 SIPEMAT

O Professor Como Gestor da Sala de Aula	Maria Inez Stedile	2009 SEED-PR
Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula	Sergio de Mello Arruda; João Paulo Camargo de Lima; Marinez Meneghello Passos	2011 RBPEC
O papel do professor na gestão da indisciplina em sala de aula no universo	Icaro Arcênio de Alencar Rodrigues; Márcia Maria Costa Gomes; Larissa Carvalho Marques	2012 CONNEPI
A Formação Continuada na Perspectiva da Gestão e da Prática na Sala de Aula	Severino Roberto de Lima	2013 REGAE
Desafios da Qualidade da Educação: gestão da sala de aula	Celso dos Santos Vasconcellos	2014 LIBERTA
Gestão da Sala de Aula na Educação Básica: estratégias docentes para viabilizar o ensino	Fábio Luiz da Silva; Fabiane Taís Muzardo; Tatiane Mota Santos Jardim	2015 UNOPAR

Após termos feito a primeira leitura dos artigos, fizemos um quadro-síntese dos trabalhos dos quais faremos as análises. Dos dez trabalhos que analisamos, três fazem uma abordagem envolvendo a gestão no ensino ou na formação do professor de Matemática. Os demais discutem a gestão do professor, sem envolver uma área específica, ou seja, configuram a gestão geral do professor.

A seguir, discutimos cada artigo, seguindo a ordem de publicação, conforme apresentado no quadro-síntese.

O artigo de Alves (2005) discute a gestão em sala de aula na prática docente, fazendo um destaque para o ambiente na contemporaneidade, como sendo um lugar onde as pessoas vão para fazer descobertas. Segundo essa autora, para que isso aconteça, é necessário que haja mudança no sistema educacional e que os papéis dos professores sejam revistos. O foco do trabalho é a quebra de paradigmas, que deverá haver entre professor e

aluno, buscando-se novos caminhos a percorrer, na busca da melhoria das relações, pois poucos acontecimentos podem ocorrer em sala de aula sem uma relação direta com o contexto em que se dá a aprendizagem. Além disso, o artigo aborda a organização que deverá ser estabelecida em sala com os alunos, por exemplo, realizando atividades em pequenos grupos e ensejando mudanças, de acordo com o contexto da aula. A autora conclui dizendo que o professor será considerado um bom gestor, quando marca com clareza seu início (favorecendo a autonomia dos alunos) e quando for capaz de implementar essa autonomia ativamente e de forma suave (supervisionando o trabalho), sem provocar grandes rupturas, possibilitando que a ordem se estabeleça em sala. Portanto, o papel do professor, nessa concepção em que o professor busca trabalhar dialeticamente em sala de aula, é de suma importância para que se trilhem novos caminhos educacionais, capazes de melhorar as relações entre professor e alunos e entre alunos, em sala de aula.

O artigo de Neuenfeldt (2006) é um recorte do trabalho de conclusão de sua especialização em Gestão Educacional, realizada na Universidade Federal de Santa Maria/RS. Não foi possível detectar onde a autora o publicou, contudo ela traz importantes reflexões acerca do professor como gestor do processo ensino-aprendizagem, objetivando a melhoria e qualidade do ensino por meio das práticas pedagógicas. A autora afirma que o trabalho do professor em sala de aula se tornará mais sólido e significativo, se for amparado por toda a equipe escolar. Ela conclui dizendo que o professor precisa ter clareza quanto ao seu papel como gestor de sala de aula, e que esta ideia não remete somente à parte burocrática da escola mas também ao professor como um gestor – aquele que trabalha mediando os processos e tornando-os mais significativos para os seus alunos, dando espaço para os diálogos, para as reflexões e para a participação dos alunos. Estes são fatores que, segundo a autora, irão influenciar positivamente o trabalho docente em sala de aula.

Silva (2008), em seu trabalho intitulado “O ensino de matemática: gestão de sala de aula”, teve por objetivo discutir o ensino de Matemática e a gestão de sala de aula, numa análise bibliográfica. Com relação ao ensino de Matemática, o autor aponta as formas de ensinar na atualidade e, em relação à gestão em sala de aula, tema de nosso estudo, o autor discute a temática fundamentada, principalmente, em Freire (1998) e em Piaget (1998), focando principalmente a necessidade de se ter um professor que seja também um gestor. Segundo esse autor, o professor precisa entender

que os alunos são diferentes nos interesses e nas necessidades, portanto aprendem em ritmos diversos. No entanto, ele afirma que é difícil, tanto para o professor quanto para a escola, trabalhar com as diferenças, uma vez que as turmas são geralmente numerosas e há um programa curricular muito extenso. Apesar disso, ele conclui trazendo uma citação de Weiss e Cruz (1998), em que os autores afirmam que um bom professor é aquele que também é um bom gestor, ou seja, um bom professor é "aquele que enriquece o ambiente, provoca situações para que o aprendiz possa se desenvolver de forma ativa, realizando também suas próprias descobertas"(WEISS e CRUZ 1998, p.32), para que os alunos não caiam na indisciplina.

Anna Paula de Avelar Brito Menezes, Cláudia Roberta de Araújo Gomes e Mônica Maria Lins Lessa apresentaram no 2.º SIPEMAT – Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, realizado em 2008, em Pernambuco, um projeto intitulado "A formação de professores de Matemática da Educação Básica: aspectos psicológicos e didáticos envolvidos na gestão da sala de aula". O objetivo geral era investigar a formação dos professores de Matemática, nos diversos níveis e modalidades de ensino da educação básica, analisando três aspectos fundamentais: a emergência dos fenômenos didáticos, a construção do conhecimento e a constituição da subjetividade dos sujeitos didáticos. A partir da proposição dessas três linhas de pesquisas, as autoras buscam sustentação em referenciais teóricos do Construtivismo e da Didática da Matemática, enfocando as teorias dos Campos Conceituais de Gérard Vergnaud (1990) e as teorias das Situações Didáticas de Guy Brousseau(2008). Vale ressaltar que não encontramos o resultado final dessa pesquisa, para poder discutir os aspectos relacionados à gestão do professor de Matemática em sala de aula.

Maria Inez Stedile, no artigo "O professor como gestor de sala de aula", apresentado, em 2008, à Secretaria de Estado da Educação do Paraná, discute a gestão democrática na escola pública, fazendo uma reflexão sobre o sentido da democracia na escola, em especial, o papel do professor como gestor da sala de aula. A autora conclui seu trabalho afirmando que a gestão democrática, ao mesmo tempo em que reflete a oposição ao centralismo e ao autoritarismo, traz novos desafios para a organização e gestão do trabalho escolar e pedagógico. Com relação à sala de aula, Stedile (2008) enfatiza que o professor tem que ser um profissional comprometido com o que foi estabelecido no coletivo da escola e tem que ser capaz de construir um espaço adequado à aprendizagem dos alunos. Outro ponto destacado pela autora é que o professor precisa estabelecer uma melhor comunica-

ção com seus alunos e suas famílias. Ela finaliza seu trabalho dizendo que "apesar dos limites e das dificuldades, as mudanças educativas dependem de múltiplos fatores que atuam de forma sistemática"(2008, p.67). Atuar de forma sistemática, segundo a autora, não significa que seja necessário ou que é possível modificar tudo ao mesmo tempo, significa que, em algum momento, o professor precisa assumir responsabilidades que não sejam apenas as de se preocupar com os conteúdos a serem ensinados.

O artigo intitulado "Um novo instrumento para análise da ação do professor em sala de aula", de autoria de Sérgio de Mello Arruda, João Paulo Camargo de Lima e Marinez Meneghello Passos, foi publicado em 2011, na Revista Brasileira de Pesquisas em Educação em Ciências. Nele, os autores discutem "a gestão dos conteúdos" e "a gestão da classe", com base em Gauthier (2006) e Tardif (2002). Esses teóricos consideram o ensino como sendo uma prática interativa e que, portanto, o professor é "um trabalhador interativo". Dessa forma, eles apontam essas duas funções (a gestão dos conteúdos e a gestão da classe) como fundamentais que o professor deverá exercer em sala de aula. A função dos conteúdos é definida como "o conjunto das operações que o mestre lança mão para levar os alunos a aprenderem os conteúdos". (GAUTHIER et al., 2006, p.197).

Essa função exige do professor o planejamento, as estratégias de ensino, as avaliações, o ambiente educativo, além de sua preparação: materiais que serão usados, organização de trabalhos em grupos, utilização de jogos, resolução de problemas, etc. Já a gestão de sala de classe"consiste num conjunto de regras e de disposições necessárias para manter um ambiente ordenado favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem". (GAUTHIER et al, 2006, p.240). Para Tardif (2002), a gestão dos conteúdos e a gestão de classe são "o próprio cerne da profissão" e o papel do professor consiste em fazer essas duas etapas de condicionantes convergirem e colaborarem entre si, para que os alunos possam ter, de fato, a possibilidade de realmente aprender. Os autores deste artigo concluem seu trabalho afirmando que as tarefas essenciais do professor em sala de aula são gerenciar suas relações com três tipos de saber docente: o saber disciplinar (o conteúdo), o saber pedagógico (o ensino) e o saber didático (o aprendizado).

Rodrigues, Gomes e Marques (2012) apresentaram um artigo, intitulado "O papel do professor na gestão da indisciplina em sala de aula no universo da adolescência", no VII CONNEPI – Congresso Norte e Nordeste de Pesquisa e Inovação, realizado em Palmas, no Tocantins. O objetivo dos

autores foi analisar e discutir alguns trabalhos teóricos acerca da gestão da indisciplina pelo professor. Esses pesquisadores concluíram seu trabalho, dizendo que a temática "gestão da indisciplina em sala de aula" pelos professores necessita de mais estudos, mas que é essencial o papel do professor na administração indisciplinar de seus alunos, especialmente no que se refere à condução das relações interpessoais. Segundo os autores, a literatura estudada por eles aponta que a gestão da indisciplina em sala de aula é resultado do despreparo do professor, da carência na formação acadêmica, do comodismo e da falta de interesse pelo assunto e, até mesmo,da falta de apoio por parte da escola. Com isso, o professor não se encontra preparado psicologicamente para receber os impactos inevitáveis e problemáticos da subversão do adolescente em sala de aula.

O artigo "A formação continuada na perspectiva da gestão e da prática na sala de aula", de autoria de Severino Roberto de Lima, foi publicado na Revista Regae, em 2013. A pesquisa envolveu dez professores de Matemática da rede pública estadual de Palmas/TO. O objetivo principal foi entender como acontece a gestão do processo de formação continuada dos professores de Matemática. Os autores concluíram seu trabalho, afirmando que a formação continuada é um processo contínuo e perceberam nessa formação novas habilidades (não especificando quais), planejamento participativo, envolvendo novas ações pedagógicas, participação na gestão e prática reflexiva em sala de aula.

Quanto às práticas de formação de professores, a tendência investigativa mais recente, e mais forte, segundo os autores, é a que concebe o ensino como atividade reflexiva, isto é, aquela em que o professor possa pensar sua prática ou que o professor possa desenvolver a capacidade reflexiva sobre sua própria prática. Segundo os autores, a formação continuada contribui nas ações e nas práticas pedagógicas do professor, no caso em estudo do professor de Matemática, no que diz respeito à gestão educacional, como também na prática em sala de aula.

Outro ponto discutido pelos autores, em relação à formação continuada, refere-se às mudanças desses professores quanto à utilização dos instrumentos tecnológicos e ao uso de fichas de acompanhamento, que servirão como material de apoio para elaboração e implementação de políticas educacionais que possam fortalecer, efetivamente, a gestão educacional e a prática docente em sala de aula. Os autores finalizam suas considerações, ressaltando que o processo de construção de uma gestão

democrática (na escola e na sala de aula) se dá a partir da construção do projeto pedagógico e do envolvimento da comunidade escolar (alunos, professores, pais e comunidade local),a qual deve estar presente, para que aconteça o sucesso dos alunos e de todos os envolvidos com a educação.

O trabalho intitulado "Desafios da Qualidade da Educação: gestão da sala de aula", de Celso Vasconcellos, é o capítulo de um livro organizado pelo autor, intitulado "Gestão da sala de aula", publicado pela Editora Liberta, em 2014. Vasconcellos é um dos principais teóricos que pesquisam a gestão de sala de aula. Em seu trabalho, ele discute, no item IV, a GESTÃO DE AULA, focando quatro pontos: (1) o relacionamento interpessoal, (2) a organização da coletividade em sala de aula, (3) o trabalho com o conhecimento e (4) outras mediações. A temática "gestão em sala de aula",segundo o autor, emerge da busca de sistematização do trabalho do professor em sala de aula, quais suas dimensões básicas. De acordo com o autor,

> O relacionamento interpessoal tem a ver com a capacidade de o professor se aproximar mais intimamente, com maior cuidado e profundidade diante de uma dificuldade do aluno, seja em termos de aprendizagem ou de disciplina; é a capacidade de uma relação mais próxima; é a exigência da relação significativa com o outro, o 'olho no olho', sujeitos em proximidades, o contato humano. (VASCONCELLOS, 2014, p. 21).

Ainda, segundo o autor, diante de tantas situações difíceis que o professor precisa enfrentar, ele deverá ser capaz de se aproximar de seus alunos, criando um ambiente de intimidade, procurando aproximar-se e ver o que está acontecendo. A construção deste vínculo do professor com os alunos, além de ser decisiva para a construção do conhecimento, é fundamental também nos momentos de enfrentar os conflitos que aparecem em sala de aula. Faz parte da função do docente criar condições de trabalho em sala de aula, para isso, é importante que trabalhe com a coletividade.

Outra dimensão da gestão de sala de aula, abordada pelo autor, é o trabalho com o conhecimento. Para que a gestão da sala de aula possa ocorrer de forma produtiva, é preciso que o professor esteja atento e não menospreze nenhuma das quatro dimensões. De acordo com Vasconcellos (2014), o professor que descuida, por exemplo, do trabalho com o conhecimento, que impõe uma metodologia passiva, que trabalha conteúdos com poucos significados para os alunos estará induzindo a problemas e desarmonia em sala de aula, porque os alunos não irão participar, por não verem sentido no que está sendo trabalhado.

Dessa forma, o professor estará gerando um clima potencial, que ele define como“indisciplina”, de indisposição em relação ao trabalho pedagógico. O autor conclui seu trabalho dizendo que “não nascemos prontos, nem programados, todavia, nascemos com um incrível ‘equipamento’ de aprendizado”. Sendo assim, o docente precisa ter diante si um mediador que acredite em seu potencial, que “insista” e busque alternativas em sala de aula, até que seus alunos venham a aprender.

Finalmente, apresentamos o último artigo – Gestão da Sala de Aula na Educação Básica: estratégias docentes para viabilizar o ensino –, fonte de nosso trabalho, de autoria de Fábio Luiz da Silva, Fabiane Taís Muzardo e Tatiane Mota Santos Jardim. Esse trabalho foi publicado na Revista UNOPAR Científica, em abril de 2015, e tem como objetivo analisar as estratégias utilizadas pelos docentes da educação básica na gestão de sala de aula, tendo como base conceitos como representação e ação docente, além da própria gestão. Esse estudo defende a importância de o ato de ensinar ser analisado de forma contextualizada, no tempo e no espaço, identificando a sala de aula como sendo um espaço privilegiado. Além disso, o artigo busca analisar a transmissão às novas gerações dos conhecimentos historicamente construídos, compreendendo como os professores gerenciam as mais diversas situações, em busca da efetivação do seu dever como profissional da educação.

Os autores concluem seu trabalho, afirmando que “não há um consenso sobre uma definição teórica sobre o que seria a gestão em sala de aula”.No entanto, os professores, ao organizarem e ministrarem suas aulas, usam determinadas ações e estratégias de ensino, as quais podem ser desenvolvidas de modo aleatório ou a partir de reflexões de sua prática como docentes. Afirmam que é necessária uma maior integração e interação entre o meio acadêmico e os profissionais da educação básica, que representam os saberes profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão na sala de aula deve ser entendida com uma ação, que cumpre ser mais bem aprimorada e mais bem discutida, por pesquisadores e acadêmicos. Uma sala de aula deve originar-se da qualidade educativa, que pretende formar sujeitos críticos. Sendo assim, a gestão de sala de aula, numa perspectiva transformadora, deverá propor uma visão desse

espaço de aprendizado,que faça um contraponto à sala de aula tradicional. Portanto, o professor precisa ter clareza quanto ao seu papel como gestor em sua sala de aula, não se excluindo dessa parte administrativa, mas transpondo esse conceito para o seu cotidiano.

É preciso que nos coloquemos no centro do foco dessa conjuntura de sala de aula, para que possamos nos sentir, não apenas como interlocutor, mas como o próprio aluno que busca conhecimento. Entendemos que a prática docente e as questões que dela emergem nos fazem ver, a cada dia, o quanto temos ainda que aprender e apreender. E nada melhor do que aprender e apreender na base da construção da pirâmide escolar, que poucos têm o privilégio de construir.

Sabemos das dificuldades que afligem o ensino básico no Brasil e, em especial, o ensino da Matemática, pois, normalmente, a aprendizagem dessa ciência, ao longo de anos, torna-se um obstáculo para um bom aproveitamento escolar de grande parte de nossos alunos, em todos os níveis e em todas as escolas, e nem mesmo, segundo Rose (2010, p.7), “as escolas privadas estão livres de sérios problemas nesta área, apesar de terem, em geral, melhores condições do que as escolas públicas”.

O desafio diário de cada professor, em decidir “o que fazer” e “o como fazer” nas aulas de Matemática, apresenta uma característica que não é particular dessa área do conhecimento, mas de todas as áreas e de todos os professores que estão em sala de aula, que também sabem da importância do seu papel como profissional da educação. De modo geral, a ação realizada pelo professor em sala de aula é apenas, e aparentemente, um gesto solitário.

No entanto, mesmo com todos os desafios a serem enfrentados, seja de relacionamento interpessoal, seja de organização da coletividade, o professor, de Matemática ou de outras áreas do conhecimento, precisa estar junto dos alunos, assumindo uma postura que proporcione aos educandos a formação de sua identidade, para que este possa ser um sujeito de transformação na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. M. **Gestão de sala de aula**: GT01- Prática Docente e Profissionalização de Professores(EuropeanUniversity).In: http://www.ufpi.br/subsite-

Files/ppged/arquivos/ files/eventos/eventos2004/GT1/GT1_2005. Aceso em 20 de jun. 2106.

ARAGÃO, Rosália. M. R. Começo de Conversa: novos saberes do tempo presente. In: ARAGÃO, Rosália. M. R & SABOIA, B. (Orgs.). **Paradigmas da formação de mestres e doutores**. São Luís – MA: 360º Gráfica Editora, 2014.

ARAGÃO, Rosália. M. R. Cursos, Calços e Percalços de Formadores de Doutores em Educação Matemática em Ciências e Educação Matemática. In: ARAGÃO, Rosália. M. R & SABOIA, B. (Orgs.). **Paradigmas da formação de mestres e doutores**. São Luís – MA: 360º Gráfica Editora, 2014.

ARRUDA, S. M.; LIMA, J. P. CAMARGO.; PASSOS, M. MENEGHELLO. Um instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 11, n. 2, 2011, p. 139-160.

BROUSSEAU, G. **Introdução ao estudo da teoria das situações didáticas**: conteúdos e métodos de ensino. Tradução Camila Bogéa – São Paulo: Ática, 2008.

DUVAL. R. Registro de representação semiótica e funcionamento cognitivo da compreensão em matemática. In: MACHADO S. D. A. (Org.). **Aprendizagem em matemática***:*registros de representação semiótica*.* Campinas/SP: Papirus, 2007.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigações em educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos. 3. ed. rev. Campinas: AutoresAssociados, 2009.

GODINO, Juan. D. The onto-semiotic approch to research in mathematics education. **ZDM**:The International Journal on Mathematics Education,v. 39, n. 1/2, 2007, p. 127-135.

LIMA, S. R. A formação continuada na perspectiva da gestão e da prática na sala de aula. **Regae**: Rev. Gest. Aval. Educ. v. 2, n. 4, Santa Maria/RS, 2013, p. 93-105.

MENEZES, A. P. A. B.; GOMES, C. R. A.; LESSA, M. M. L. A Formação de professores de Matemática da Educação Básica: aspectos psicológicos e didáticos envolvidos na gestão de sala de aula. In. **Anais do 2º SIPEMAT** – Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, Recife/PE, 2008.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. – 2ª ed. rev. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MORIN, E. Ciência com Consciência. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. – 6ª ed.- Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NERES, R. L. Números e Sistemas de Numeração na Perspectiva da Teoria Histórico Cultural. In: ARAGÃO, R. M. R & SABOIA, B. (Orgs.). **Paradigmas da formação de mestres e doutores**. São Luís – MA: 360º Gráfica Editora, 2014.

NEUENFELDT, M. C. **Práticas gestoras na sala de aula**: refletindo sobre as atividades docentes. In: http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/020e5.pdf. Acesso em 23 de jun. 016.

ROGRIGUES, I. A. A.; GOMES, M. M. C.; MARQUES, L. C. O Papel do professor na gestão da indisciplina em sala de aula no universo da adolescência. In: **Anais do VII CONNEPI** – Congresso Norte e Nordeste de Pesquisa e Inovação. Palmas/TO, 2012. Santo André/SP: ESETec Editores Associados, 2010.

ROSE, Júlio C. de. Prefácio. In: CARMO, J. S.& PRADO, P. S. T. do. (Orgs.). **Relações simbólicas e aprendizagem da Matemática.**

SILVA, F. L.; MUZARDO, F. T.; JARDIM, T. M. S. Gestão da Sala de Aula na Educação Básica: Estratégias Docentes para Viabilizar o Ensino. **UNOPAR** Cient. Ciência, Humanas, Educ. Londrina, v. 16, n. 2, p, 152-155, 2015.

SILVA, M. C. **O ensino de Matemática**: Gestão da Sala de Aula. In: Portal da Psicologia – http:// www.psocologia.com.pt. Acesso em 20 de jun. 2016.

STEDILE, M. I. **O professor como gestor da sala de aula**. In: Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE na área de Pedagogia, Maringá/PR, 2008.

TARDI F, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, C. S. Desafio da Qualidade da Educação: gestão da sala de aula. In: **Gestão de sala de aula**. São Paulo: Liberta, 2014, p. 1-35.

VERGNAUD. G. La théorie des champs conceptuels. Recherches en Didactique des Mathématiques. **RDM ,**v. 10, n. 2.3, 1990, p. 133-170.

PROJETOS PARA O ENSINO MÉDIO DA FÍSICA NOS ANOS 60 NO BRASIL: contexto histórico e representações

Maria Consuelo Alves Lima[1]
Maria José P. M. de Almeida[2]
Cassiano Rezende Pagliarini[3]

INTRODUÇÃO

No que se refere a disciplinas das chamadas ciências da natureza, recursos como livros didáticos e projetos institucionais de ensino têm coexistido e estado associados a inúmeros aspectos introduzidos ou modificados na cultura escolar brasileira. Justificamos o estudo aqui apresentado a partir dessa constatação e focalizamos especificamente recursos destinados ao ensino da disciplina física divulgados no país nos anos 60, um período de grande agitação política, o do golpe militar que deu início a 21 anos de ditadura no país. Período esse no qual foram divulgados no Brasil dois projetos institucionais concebidos no exterior e destinados ao ensino dessa disciplina em nível médio. Um deles foi aqui produzido e passou a ser conhecido como Projeto Piloto. O outro foi traduzido do original elaborado nos Estados Unidos da América no final dos anos 50, e ficou conhecido como PSSC. Nesse período, ocorria a chamada guerra fria entre aquele país e a União Soviética, que em outubro de 1957 havia lançado um satélite ao espaço no programa Sputnik, influenciando diretamente a reformulação do ensino nos Estados Unidos.

Já com relação ao contexto interno, no tocante à legislação educacional brasileira, segundo Saviani (1997), a inserção da temática relativa a

[1] Doutora em Física pela Universidade Federal do Ceará (UFC) . Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Maranhão (PPCEM/UFMA). E-mail: mconsuelo@ufma.br

[2] Doutora em Ciências Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP).Livre Docente em Metodologia de Ensino – Física. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática na Universidade Estadual de Campinas. E-mail: mjpma@unicamp.br

[3] Doutor em em Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Visitante na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita filho (UNESP/Bauru). E-mail: pagliarini@gmail.com

diretrizes para a educação nacional ocorreu pela primeira vez na Constituição Federal de 1934, mas só em 1961 foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases. Referindo-se a ocorrências a partir desse ano, Fazenda (1985) aponta que com o incremento do ensino técnico e profissional a educação é então considerada como elemento-chave do desenvolvimento nacional: "[...] a educação surge como um meio eficaz de atingir o objetivo 'desenvolvimentista'" (p. 20). E segundo a autora, nesse período, o Estado intervém no sistema educacional, servindo-se de meios como a criação do Conselho Federal de Educação em 1962, a atuação da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e a vinculação a organismos estrangeiros como a Organização dos Estados Americanos (OEA) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Segundo um Folheto da Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências (FUNBEC), publicado em maio de 1968, com o título "Um Esforço Para O Desenvolvimento", a UNESCO foi criada em Londres numa reunião de 43 países. Nela os delegados presentes se comprometeram a criar em seus países entidades que zelariam pelo desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Cultura, o meio que segundo esse folheto foi encontrado como possibilidade para eliminar o espírito de guerra existente em cada homem. Ainda segundo o mesmo folheto, o Brasil foi o primeiro país a cumprir aquele compromisso com a criação do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC) em 1946, oficializado por um decreto federal, junto ao Ministério das Relações Exteriores. Segundo Bertero (1979, p. 62), "[...] em 1967, nasce a Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências (FUNBEC), sendo-lhe, então, transferido o patrimônio do IBECC", que ocorreu devido ao progressivo desenvolvimento do IBECC que teria forçado "[...] a transferência da maior parte de suas atribuições para uma outra entidade com maiores recursos de atuação" (Ibid. p. 62). Nesse sentido, a FUNBEC foi criada como instituição de direito privado que, entretanto, ocorrendo lucros estes deveriam ser investidos no seu próprio desenvolvimento.

O IBECC e a FUNBEC desempenharam papeis chave no que tange aos projetos a que nos referimos no primeiro parágrafo deste texto, e é focalizando esses projetos que definimos o objetivo deste estudo:*Compreender alguns aspectos de discursos presentes em recursos divulgados no Brasil nos anos 60 do século passado, para uso no ensino formal da física de nível médio, e algumas representações associadas tanto a processos que possibilitaram essa produção, quanto ao que foi produzido.*

No intuito de apontarmos as representações, que teriam subentendido a elaboração desses recursos, buscamos sentidos que podem ser produzidos na leitura de seus conteúdos/estratégias de ensino e de produções referentes ao contexto em que foram produzidos. A análise é feita com apoio em alguns princípios e noções da análise de discurso, da vertente iniciada na França por Michel Pêcheux, e em publicações referentes a acontecimentos ocorridos no período em questão, bem como na reflexão sobre concepções pedagógicas que subentendem algumas propostas de ensino.

UM CONTEÚDO ESPECÍFICO

Analisamos neste estudo principalmente as produções referentes ao tema *luz*, por ser o único fenômeno incluído num dos projetos selecionados e ser amplamente tratado no outro, que, entretanto, foi construído com diversos assuntos usualmente estudados na física do ensino médio.

Partimos da constatação de que a luz é comumente incluída nos currículos de ensino de física e nos recursos destinados a essa disciplina, com diferentes complementos no título e diferentes abordagens para o vocábulo óptica. Por outro lado, destacamos a relevância de se pensar cada conteúdo sem desvinculá-lo das estratégias/formas de ensiná-lo.

Sobre a luz, do ponto de vista da produção científica, segundo Gibert (1982, p. 82) pode-se dizer que estudos sobre esse fenômeno remontam à antiguidade e ocupam a atenção de cientistas até os nossos dias, "[...] mais talvez que a qualquer outro conceito físico, muito cedo se pôs o problema da sua natureza e da origem da sua produção [...]". E no que se refere ao ensino, o tema está presente tanto em recursos destinados ao básico quanto ao superior. Cabe aqui a consideração de que, como outras palavras, o vocábulo luz está associado a diferentes formações discursivas, sendo estas aqui compreendidas, segundo Orlandi (2003, p.43), como aquilo que "[...] a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito [...]"..

Como evidência da inserção das palavras em formações discursivas, Almeida (1996) lembra que, ao perguntar a alguns estudantes o que era para eles a luz, obteve representações bastante variadas, que incluíam: *algo* como calor, energia, vida, paz, boas ideias, etc., e também *fonte de algo* como calor, energia, etc. Neste estudo, entretanto, restringimo-nos a alguns aspectos de conhecimentos selecionados dentre os considerados

científicos pela física. Nesse sentido, é interessante lembrar que entre as inúmeras pesquisas já realizadas na área de Educação em Ciências sobre concepções/representações de estudantes, muitas focalizaram a luz, apontando, por exemplo, certas relações entre elementos de teorias antigas sobre esse fenômeno e representações atuais de alguns estudantes, completamente diferentes das representações que hojesão aceitas pela ciência, como, por exemplo, a consideração, reconhecidamente equivocada, de que os raios luminosos saem dos nossos olhos.

A autora também lembra que a relevância do estudo desse tema pode também ser avaliada se notarmos que a luz foi estudada entre outros por: Euclides (sec. III A. C.); Demócrito (470? - 360? A. C.); Platão (428/427 – 347/348 A. C.); Aristóteles (384 - 322 A. C.); Huygens (1629 - 1695); Newton (1642 – 1727); Maxwell (1831 – 1879); Einstein (1879 -1955).

ALGUMAS NOÇÕES DE APOIO TEÓRICO

Sem esquecer a inserção necessária na dimensão simbólica dos fatos, a vertente pechetiana da análise de discurso, considera o *discurso* como efeito de sentidos entre interlocutores e admite que as suas condições de produção não são apenas as imediatas, mas também as sócio-históricas. Nessa perspectiva, a linguagem, embora não possa ser qualquer uma, não é considerada transparente, ou seja, existe mais de uma interpretação para um mesmo texto.

Segundo Orlandi (1994, p. 54), o discurso liga de modo particular a lin**g**uagem com a exterioridade e "[...] faz aparecer uma outra noção de *ideologia*, passível de explicitação a partir da noção mesma de discurso e que não separa linguagem e sociedade na história [...]" (grifo nosso). A autora também se refere à ideologia como "[...] o *imaginário* que medeia a relação do sujeito com suas condições de existência [...]"(ORLANDI,1994. p. 56), e destaca que ela "[...] é, pois, constitutiva da relação do mundo com a linguagem, ou melhor, ela é condição para essa relação. Não há relação termo-a-termo entre as coisas e a linguagem [...]" (ORLANDI,1994. p. 56).

Assim concebida, a ideologia faz com que o processo de produção dos sentidos não seja aparente. E referindo-se ao *mecanismo imaginário*, a autora aponta que, numa conjuntura sócio-histórica, esse mecanismo produz imagens de sujeitos e de objetos."É, pois, todo um imaginário que preside a troca de palavras" (Ibid. p. 40).

Ao se referir às *representações*, Orlandi (1983) remete para a exposição de Pêcheux quando esse autor se refere ao fato de que nos mecanismos das formações sociais há regras de projeção que estabelecem situações concretas e representações no discurso e afirma: "É o lugar assim compreendido, que é constitutivo da significação discursiva [...]" (Orlandi, 1983, p. 19), concluindo que faz parte da estratégia discursiva se colocar no lugar do ouvinte. Ainda dessa autora, destacamos a noção de *repetição* apontada como necessária, para que haja interpretação, que pode ser de três tipos: *empírica*, ou seja, apenas repetir algo sem modificá-lo; *formal*, uma técnica de dizer de outra maneira; e a repetição *histórica*, associada à verdadeira aprendizagem, "[...] que desloca [...] atravessando as evidências do imaginário e fazendo o irrealizado irromper no já estabelecido" (2003, p. 54).

Para chegarmos à compreensão do que enunciamos no objetivo deste estudo, nos sustentamos num dispositivo analítico pautado tanto nessas noções da análise de discurso, quanto em produções da área de ensino de ciências, principalmente elementos da história desse ensino. Nesse sentido, a citação a seguir evidencia o papel da ideologia como condição necessária na produção/interpretação discursiva. O autor, Gil-Pérez (1995, p.895), se refere ao que tem aprendido sobre a natureza da ciência, afirmando "[...] que não há abordagens 'neutras', que nossas hipóteses e mesmo os problemas que decidimos estudar não são determinados apenas pelos nossos conhecimentos, mas também pelos nossos interesses e ideologias".

DOIS PROJETOS INSTITUCIONAIS DOS ANOS 60

Projeto Novos Métodos e Técnicas de Ensino de Física

Divulgado como Projeto Piloto para o Ensino de Física e concebido pela UNESCO, esse projeto foi desenvolvido no Brasil durante um ano, iniciado em 1963 e concluído em 1964, o ano em que ocorreu o golpe militar no país. Referindo-se ao projeto, o folheto da FUNBEC (1968) afirma que ele foi um primeiro esforço internacional para desenvolver um currículo, e que o IBECC foi escolhido pela UNESCO como sede para esse desenvolvimento.

Quanto ao caráter internacional do projeto, este pode ser reconhecido se notarmos que o diretor da UNESCO para assuntos de ensino de ciências nesse período era o físico americano, nascido no México, Albert Baez e que, segundo o principal líder, Par Bergvall (1964), durante o seu desenvolvimento a direção foi entregue a três técnicos da UNESCO e contou com a colaboração de dois consultores em instrução programada e filmes educativos, tendo dele participado 26 professores de física dos seguintes países: Argentina; Brasil; Chile; Cuba. Equador; Honduras; México, Peru e Venezuela. Colaboraram para o seu desenvolvimento o IBECC, o Departamento de Física da então Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e o Serviço de Recursos Audiovisuais do Centro Regional Latino Americano.

No que se refere ao material desenvolvido, o foco foi no conteúdo de óptica e no livro texto preparado segundo a técnica do ensino programado. Este tem 940 páginas com 2155 "quadros", sendo dividido nas seguintes partes: experiências e gráficos; algumas propriedades fundamentais da luz; modelo de partículas para a luz; modelo ondulatório; ondas eletromagnéticas e fótons. O material para experimentação, contido em sete caixas, foi preparado para uso junto aos textos, visando que os próprios alunos realizassem as atividades. Além disso, foram produzidos filmes mudos de curta duração, programas para televisão e um filme sonoro em 16 mm e 30 minutos de duração.

Sobre o Projeto Piloto

A admiração do Professor Cláudio Dib pelo Projeto Piloto era tamanha que após sua conclusão, ele passou a adotá-lo numa disciplina da Licenciatura em Física da Universidade de São Paulo, como pode ser notada em dois trechos de palestras, que apresentamos a seguir. Num deles, na palestra proferida no primeiro Simpósio Nacional de Ensino de Física, ocorrido em 1970 em São Paulo (Atas publicadas em Salvador), ao remeter para quatro fatores que teriam levado à tecnologia educacional, como primeiro desses fatores, o professor argumenta: "A necessidade de se oferecer mais e melhor educação para todos" (DIB, 1970, p. 126). E mais de 20 anos depois, ao dizer que, nesse projeto um dos principais objetivos é verificar a possibilidade de uso da tecnologia da educação no ensino da física, ele também comenta que esse recurso "[...] levou ao desenvolvimento de um currículo avançado de física para o nível secundário" (DIB, 1991, p. 22).

No até aqui exposto, além de localizarmos o contexto de sua produção, pudemos notar posições favoráveis ao projeto. Passamos agora a enunciar alguns aspectos da concepção pedagógica nele adotada. Dada o uso da instrução programada em todos os seus textos, destacamos aqui uma caracterização dessa estratégia de ensino. Segundo Cunha (1978), Burrhus Frederic Skinner (1904 – 1990), ao fornecer as bases para a instrução programada, pretendia que o sistema educacional se orientasse no sentido de inculcar nos alunos os comportamentos desejados. Isso ocorreria com uma metodologia didática que fizesse com que eles atingissem determinados desempenhos, seguindo seus ritmos, sem que houvesse dúvida quanto às certezas das respostas. O autor comenta que, segundo Skinner, assim a educação pode "[...] produzir pessoas que tenham níveis previsíveis de desempenho intelectual e técnico, bem como as virtudes programadas [...]" (CUNHA, 1978, p. 21). E acrescenta que, Skinner também pretendia com essa proposta atingir a justiça por meio da ciência do comportamento, pois dessa forma as pessoas não dependeriam mais do acaso.

Sobre a pedagogia tecnicista, concepção pedagógica que tem como um de seus instrumentos a instrução programada, Saviani (1983) a classifica como não crítica, e afirma que, além dela ser constituída com base no pressuposto da neutralidade científica e "[...] inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional" (p. 15).

Algumas representações associadas ao Projeto Piloto

A oferta de mais e melhor educação para todos, como apontado por Dib (1970) era e continua sendo necessária. Também é fato que, no que se refere aos conteúdos sobre luz, abordados no projeto, a sua relevância não pode ser questionada. Uma programação de óptica para o nível médio que não se limita a trabalhar a óptica geométrica, abrangendo os modelos de partículas e ondas, as ondas eletromagnéticas e os fótons, revela um imaginário, sobre o que ensinar de física, que inclui modelos e teorias explicativas, o que aparentemente poderia contribuir para a ultrapassagem de um ensino pautado exclusivamente em resultados da ciência.

Entretanto, uma representação, que aqui julgamos necessário fazer notar, se refere à priorização no ensino de pilares de natureza técnica. Como

apontado antes, a instrução programada é uma técnica de ensino pautada na racionalidade, eficiência e produtividade, e supõe a possibilidade de inculcar nas pessoas níveis previsíveis de desempenho intelectual e técnico, conforme características enunciadas por Cunha. Não parece, portanto que ela possa ser facilitadora de uma aprendizagem na qual ocorram repetições históricas, ou seja, nas quais os estudantes, ao se debruçarem sobre esse tipo de instrução, produzam relações com outros discursos presentes em contextos sócio histórico já vividos. Sendo assim, se aceitos esses apontamentos, fica difícil supor que a instrução programada seja a estratégia de ensino mais adequada se pretendermos avançarem relação àquilo que foi estritamente programado.

Projeto Física

Organizado nos Estados Unidos da América pelo *Physical Science StudyCommittee (PSSC)*, a publicação da primeira edição da sua tradução ocorreu no Brasil em 1963 com o título *Física*. Esse projeto, conhecido no Brasil como PSSC, ou seja, a sigla do comitê que o produziu, tem na tradução aqui realizada no IBECC quatro volumes para os alunos e quatro volumes destinados aos professores e intitulados Guia do Professor de Física, traduzidos do original americano "Teacher's resource book and guide". Optamos aqui por detalhar um dos volumes, o que trata do tema luz. É o segundo volume com 174 páginas, sendo que 143 incluem nove capítulos teóricos contendo textos bastante descritivos e explicativos, distribuídos em várias seções. Os conteúdos tratados nos nove capítulos são: Comportamento da luz; Reflexão e imagens; Refração; Lentes e instrumentos ópticos; Modelo corpuscular da luz; Introdução às ondas; Ondas de luz; Interferência; Ondas luminosas. Cada capítulo termina com a seção "Para Casa, Classe E Laboratório", na qual são propostos problemas referentes ao conteúdo apresentado nas seções desse capítulo. As demais páginas contêm um "Guia de Laboratório" com 17 experimentos e apêndices.

O guia do professor desse volume tem 257 páginas, com: dois planejamentos, para nove ou 14 aulas, sendo que abaixo do quadro, que sintetiza esses planejamentos, pode-se ler a seguinte nota: "Este planejamento é de acordo com o ensino nos E.E.U.U". Em seguida, para cada capítulo são: detalhados os materiais a serem utilizados; fornecidos os objetivos das seções; explicitadas instruções sobre a sequência de ensino; apresentadas as

soluções dos problemas do livro texto; propostos outros problemas e respondidas às questões do Guia de Laboratório. Desse volume fazem parte ainda sete apêndices com suplementos para algumas seções de determinados capítulos, além de um "Guia do Professor para Experiências", com detalhamento dos procedimentos e respostas às perguntas do livro dos alunos.

Do conjunto de recursos produzidos pelo PSSC fazem parte materiais práticos para realização de experimentos, filmes, cujo roteiro é basicamente a realização de experimentos, e uma série de livros suplementares denominada "Science Study Séries". Vários deles foram traduzidos pelo IBECC, sendo inicialmente a publicação feita pela Universidade de Brasília, e depois os direitos de publicação foram cedidos à EDART - livraria Editora Ltda., que publicou a maioria das produções do IBECC - basicamente livros de divulgação científica que tratam de assuntos como "Perto do Zero Absoluto" e "Pasteur e a Ciência Moderna". No início de cada livro, a série é apresentada ressaltando a competência dos autores e relacionando a série ao PSSC, sendo este apontado como um projeto de revisão do programa de ensino das escolas secundárias.

Destacamos da biografia do autor de um desses livros, apresentada no seu início, sua posição sobre aspirações das pessoas em relação às ciências: "Acredito que existe um desejo generalizado entre as pessoas de todas as idades, de adquirir um conhecimento simples e básico das diversas ciências e de suas principais conquistas [...]" (JAFFE, 1967, p. 13). E o autor acrescenta mais adiante sua posição sobre a natureza do ensino da ciência: "[...] A ciência pode e deve ser ensinada como as humanidades - não como uma coleção de fatos, mas como um produto do pensamento humano, da experiência e da imaginação [...]" (Ibid. p. 13-14).

Em outro livro, além da linguagem considerada comum, outro autor incluiu cálculos, inclusive elementos do cálculo diferencial e integral. E já no prefácio atribui a criação do cálculo por Isaac Newton a ele não conseguir desenvolver todas as suas ideias astronômicas com a matemática da sua época. Daí argumenta que "[...] parece razoável, e não apenas do ponto de vista histórico, incluir neste livro uma discussão dos princípios elementares de cálculo, decisão esta que exige um certo número de fórmulas no terceiro capítulo" (GAMOW, 1965 p. 16). E logo a seguir faz um julgamento da capacidade de concentração do leitor ao afirmar: "[...] O leitor que tiver capacidade de se concentrar nesse capítulo, irá certamente aproveitá-lo bastante, pois ele servirá de base para um estudo mais avançado da Física"

(Ibid. p. 16). Em seguida, dirige-se àqueles que "[...] se apavoram quando ouvem falar em fórmulas matemáticas [...]" (Ibid. 16), dizendo que eles não serão muito prejudicados no que se refere a entenderem o assunto se pularem o capítulo, e conclui: "[...] Mas, *se você tem vontade de aprender Física*, por favor, tente entender o Capítulo 3!" (Ibid. p. 16, grifo nosso).

Embora todos os livros dessa coleção, aparentemente, se destinassem a um público bem amplo, o que é usual quando se trata de textos de divulgação científica, notamos dentre os quatro a que tivemos acesso que, pelo menos nos casos a que nos referimos nos dois parágrafos anteriores, os autores, ambos escrevendo sobre temas da física, parecem ter focalizado essencialmente leitores diferentes. Enquanto podemos supor que Bernard Jaffe queria se dirigir a um público bem amplo, no discurso de George Gamow notamos um direcionamento preferencial para aquele público que fosse ler a física na linguagem em que basicamente ela é produzida, a matemática.

Sobre o PSSC

Sobre o projeto PSSC já foram realizados vários estudos. Dentre eles citamos aqui a tese de Carvalho (1972), a dissertação de Nassif (1976), e vários artigos, entre os quais o de Barra e Lorenz (1986), do qual destacamos o que nele é apontado sobre o fato de, para a tradução e adaptação do PSSC, bem como para a de outros projetos da área de ensino de ciências, o IBECC ter recebido apoio financeiro da Fundação Ford e garantia da United States Agency for International Development (USAID) de 1961 a 1964. Do texto de Muniz (1964) destacamos algumas informações relativas à organização do projeto pelo PSSC. O autor relata que seu início se deu em 1956 no Massachusetts Institute of Technology com patrocínio de várias instituições americanas, tendo em 1958 sido criada uma entidade sem fins lucrativos, a Educational Services Incorporated, que passou a administrar os programas do PSSC. O texto de Muniz também se refere ao fato de que o primeiro curso do PSSC realizado no Brasil para 42 professores de diferentes países da América Latina contou, em seu corpo docente, com o coordenador do PSSC e mais dois professores dos Estados Unidos da América, uma professora do IBECC, um do Chile e um da Costa Rica.

Ao descrever o que considera nesse projeto diferir dos cursos que chama de tradicionais, Muniz enumera vários itens dos quais destacamos:

o abandono de alguns assuntos usualmente tratados em livros didáticos e atenção a assuntos comumente não tratados ou tratados de maneira superficial; a proposta de que o estudante trabalhe com os assuntos antes de conhecer as definições e a ênfase dada à parte experimental. Já ao apontar o que admitiu como características do PSSC, entre outras, o autor se refere: a não apresentar a física como um conjunto de fatos e sim como processos; dar ênfase às ideias fundamentais da física, "[...] possibilitando ao estudante acompanhar o nascimento, o amadurecimento destas ideias e, por vezes, a sua invalidação. Cite-se para exemplificar, o desenvolvimento da teoria ou modelo corpuscular da luz" (MUNIZ, 1964, p. 105).

Ao apontar que o projeto proporciona um acervo de conhecimentos modernos, racionalmente adquiridos, o autor afirma: "[...] pois o estudante participa pessoalmente das redescobertas científicas" (MUNIZ, 1964,. p. 105). E ainda dentre as características apontadas por Muniz está incluída a diferenciação de alguns alunos ao afirmar que o PSSC "[...] estimula os alunos especialmente dotados, a enfrentar e desenvolver por iniciativa própria pesquisas interessantes e questões mais avançadas relacionadas com as experiências básicas, realizadas por todos os alunos. Cientistas de amanhã são assim descobertos" (MUNIZ, 1964,. 106,). Do que o autor aponta com relação ao guia do professor, cabe aqui notar o direcionamento imposto ao professor, um executor, e ao aluno que iria "receber" algo: "Apresentar um projeto-guia, elaborado pensando no *Professor que vai executá-lo* e no *aluno que o vai receber* [...]" (Ibid. p. 106, grifos nossos).

O patrocínio da USAID fica evidente no primeiro volume da edição preliminar publicada pela Editora da Universidade de Brasília. Numa folha, que antecede a de rosto desse volume, encontra-se um logotipo da "Aliança Para o Progresso" e à frente dele pode-se ler: Missão Norte-Americana de Cooperação Econômica e Técnica do Brasil - USAID. No verso dessa folha há o informe de que a edição foi traduzida e publicada cooperativamente pela Missão Norte-Americana de Cooperação Econômica e Técnica do Brasil "[...] em prol da Aliança para o Progresso e pela Editora da Universidade de Brasília, como parte do programa do IBECC (São Paulo) desenvolvido com auxílio das Fundações Ford e Rockefeller".

Sobre o contexto de produção do PSSC, no prefácio da edição americana pode-se notar ênfase no livro texto considerado "a alma do curso do PSSC". É dado destaque para nele a física não ser apresentada como um conjunto de fatos, mas "[...] basicamente como um processo em evolução,

por meio do qual os homens procuram compreender a natureza do mundo físico" (KILLIAN, 1964, p. 7). É também apontado no prefácio que o projeto é resultado de um trabalho de mais de quatro anos realizado por centenas de pessoas, sendo a maioria professores de física de colégios e de universidades. É, entretanto, destacado o trabalho de dois professores do Massachusetts Institute of Tecnology, R. Zacharias e F. L. Friedman. O primeiro, segundo o autor do prefácio, por ter reunido um grupo de "expoentes" em física e em educação que deu origem ao projeto e o segundo por ter tido o papel principal no desenvolvimento do livro texto.

No que se refere à participação de professores, cabe aqui citar os papeis que segundo Haber-Schaim (1998) eles desempenhavam no desenvolvimento do projeto. Como professor da entidade que supervisionou esse desenvolvimento, tendo, inclusive, sido um dos americanos que vieram ao Brasil para o primeiro curso sobre o PSSC, mais de 30 anos depois, ao fazer um relato sobre o grupo que havia se reunido para traçar objetivos, princípios orientadores e delinear conteúdos e estratégias para o projeto, ele afirma que esse grupo não pretendia dizer o que deveria ser feito.

Segundo o autor supracitado,, o esforço de professores universitários e de ensino médio havia sido conjunto. Entretanto, separa o que denomina como diferentes habilidades, cabendo aos físicos "[...] *com domínio completo da área* desenvolver uma estrutura e novas abordagens [...]" (HABER-SCHAIM, 1998, p. 295, grifo nosso). Já quanto aos professores do ensino médio ele afirma: "[...] Coube a professores *competentes* certificar-se que o nível era apropriado, testar o material em sala de aula e fornecer os resultados" (HABER-SCHAIM, 1998, p. 295). Podemos notar que, além do julgamento de que quem dominava a área eram os físicos, ainda, ao se referir aos professores, lhes atribui a classificação de competentes ou não, a partir de seus próprios critérios.

Em um texto bem mais antigo, Berardinelli (1964), ao assumir a mesma perspectiva pedagógica do PSSC, chama essa perspectiva de um tipo novo de ensino de física em nível secundário e dá nesse texto grande ênfase à experimentação, inclusive dizendo que a escola deforma a física "[...] pois encobre quase totalmente seu aspecto experimental, apresentando-a como se constituísse uma ciência dedutiva" (p. 371). A autora busca durante o texto apontar soluções para a mudança desejada, no caso o trabalho experimental em sala de aula, e nesse sentido se refere várias vezes ao professor dizendo o que ele deveria fazer. Num desses direciona-

mentos podemos ler: "[...] é necessário que todo o professor secundário de Física tenha a coragem de romper com velhos hábitos e velhos preconceitos" (Ibid., p. 372).

Podemos notar nos dois parágrafos anteriores o caráter prescritivo assumido por esses autores em relação ao professor.

Quanto à apresentação da tradução brasileira, escrita pelo então diretor científico da sessão de São Paulo do IBECC, além de apontar inúmeras qualidades do PSSC, e de afirmar que a tradução se deveu entre outras coisas à qualidade do projeto e não ao fato de não se ter vinte milhões de dólares para realizar um projeto semelhante, ele crítica o ensino de ciências nos ensinos primário e médio, incluindo também os primeiros anos do ensino superior. Numa crítica bastante dura, afirma que o ensino "[...] nem sempre foi entregue aos elementos mais capacitados. *'Educadores'* infiltraram-se no ensino de Ciências, e nada conhecendo de Ciência, de sua evolução e estrutura [...]" (RAW, 1964, p. 5, grifo nosso). E continua afirmando que isso é um método de limitar a evolução cultural de um povo.

Nesse mesmo prefácio, algumas das afirmações de Isaias Raw indicam certas posições de natureza supostamente pedagógica por ele assumidas. É o caso quando descreve o equipamento experimental idealizado na origem do PSSC e então fabricado no IBECC. Este coincidiria com o conceito do que, segundo o autor, deveria ser um equipamento para ensino de Física na escola secundária, ou seja: "[...] simples, econômico, permitindo a *redescoberta* de fenômenos científicos fundamentais, quantitativamente [...]" (Ibid., p. 6, grifo nosso).

Nessa citação podemos notar um viés que foi bastante assumido naquele período com relação ao ensino da ciência, a consideração de que a aprendizagem pelo aluno ocorreria se ele reproduzisse o que o cientista havia feito, a chamada aprendizagem por redescoberta.

Sobre efeitos do projeto para o ensino brasileiro, embora não seja nosso propósito analisar a abrangência de seu funcionamento e/ou influência no país, registramos a seguir duas consequências da divulgação que então foi feita. No que se refere à formação de professores, logo após a sua tradução, o PSSC passou a ser trabalhado pelo menos numa disciplina da licenciatura em física, na Universidade de São Paulo. E,no âmbito de amplas discussões sobre sua validade no Brasil, em 1970, no primeiro Simpósio Nacional de Ensino de Física, além de considerações intermediá-

rias, muitos o elogiaram, enquanto proposta pedagógica para o ensino de física considerando-o, inclusive, modelo para o que viriam posteriormente a ser projetos de ensino de física concebidos e desenvolvidos no Brasil. Por outro lado, outros criticaram bastante a proposta de ensino que o projeto subentendia, sendo que estes se aproximaram com suas críticas da mesma concepção pedagógica que deu origem ao Projeto Piloto.

Entretanto as críticas ao PSSC não se limitaram ao âmbito das questões educacionais, nem propriamente ao projeto, mas focalizaram também a política que viabilizou sua divulgação no país, como é o caso de Arapiraca (1982). Este autor afirma, inclusive, que em seu estudo relacionou "[...] o projeto de ajuda da USAID com o sistema de ensino médio brasileiro como mais uma fórmula de utilização da educação para fins econômicos do capitalismo norte-americano" (p. 12-13). Ou seja, ele aponta ter havido intenção de legitimar uma transformação educacional num direcionamento para a racionalidade da produção capitalista. Afirmação essa coerente com a competição em relação à produção científica estabelecida entre os Estados Unidos da América e a União Soviética no período em questão.

Algumas representações associadas ao PSSC

Um olhar rápido para o texto integral do PSSC é suficiente para notarmos que, mesmo não tendo declarado a leitura como uma atividade relevante e necessária para compreensão da proposta que o projeto subentende, ela certamente estava presente no imaginário de seus idealizadores como algo a ser realizado pelos estudantes. A evidência disso são os textos bastante descritivos e explicativos, como apontamos anteriormente, ou seja, descrições e explicações que não se resumem a mostrar resultados obtidos pela física. Ficam evidentes, na leitura integral do texto, vários dos processos de produção dessa disciplina, o que já foi apontado por Muniz (1964), ocasião em que o autor também ressalta o abandono de alguns assuntos anteriormente tratados em livros didáticos e a inclusão de outros, principalmente mais modernos, que antes não eram tratados ou eram, mas superficialmente.

Esses apontamentos indicam a grande ênfase dada à seleção dos conteúdos destinados ao ensino médio pelos idealizadores do projeto, líderes em instituições altamente conceituadas naquele momento histórico, como anteriormente apontado, de grande competição, em relação à pro-

dução cientifica, entre os Estados Unidos da América e a União Soviética. É, portanto, bastante plausível a suposição de que a elaboração de um projeto, considerado com grande potencial para gerar raciocínios de natureza científica, tenha sido um dos aspectos encontrados como possibilidade de formar futuros cientistas que iriam participar dos desenvolvimentos desejados. E essa suposição fica ainda mais admissível quando lemos nas características do PSSC, apontadas por Muniz (1964) e citadas anteriormente, o estímulo aos alunos especialmente dotados e a conclusão por ele enunciada de que cientistas de amanhã são assim descobertos.

No que se refere a conteúdos sobre a luz, o fenômeno em que nos focalizamos mais diretamente na leitura do texto, vimos que Muniz aponta a inclusão do desenvolvimento do modelo corpuscular como exemplo de ideias científicas que se modificam ao longo do tempo, uma outra evidência de que, no imaginário dos idealizadores do projeto, apresentar aos estudantes apenas resultados da física não era o desejável. Aparentemente, suas representações sobre a disciplina apontavam para a relevância de lhes possibilitar o acesso a como a física tem sido construída.

Assim, sobre a luz, são propostas abordagens que permitem admitir indícios de que, no imaginário dos proponentes do projeto, quem por ele estudasse deveria ter possibilidade de conhecer a resposta para questões de várias naturezas, tais como: o que é; como é produzida; que propriedades tem e como se propaga, além de serem estudados alguns instrumentos que funcionam com base nas suas propriedades. E tudo isso está incluído em um texto bastante denso. Essas constatações nos fazem considerar que, além de diferenciadas das aulas usuais de física no ensino médio, se considerarmos o conteúdo de livros didáticos da época, as pautadas no PSSC, provavelmente, se constituíram em aulas bastante difíceis para a maioria dos alunos não habituados a ter a leitura como uma das atividades dessa disciplina.

Por outro lado, o detalhamento minucioso do guia do professor evidencia que, no imaginário dos elaboradores do projeto, o professor era alguém que iria desempenhar os papéis que eles lhe estavam atribuindo. Papéis estes estabelecidos independentemente das condições de ensino em que ele, professor, se encontrasse ao adotar o PSSC.

Entre essas condições se situam as da escola em termos de recursos, como ter ou não os materiais destinados aos experimentos, e o tempo do professor necessário para leituras e organização de aulas práticas.

Além do que, possivelmente, ao receber as atividades a serem realizadas, já totalmente descriminadas, é provável que o professor vá perdendo sua percepção de um ser autônomo a quem cabe resolver situações escolares variadas que sempre ocorrem na instituição em que trabalha, dentro e fora da sala de aula.

Sobre o valor da autonomia, a série de livros publicados como suplementares ao PSSC é um exemplo da relevância que certa liberdade intelectual pode ter. Esses livros são de autores variados e, pudemos notar na leitura das partes iniciais de dois deles aspectos de representações de seus autores bastante diferenciadas sobre possíveis efeitos da leitura do que haviam escrito.

Exemplificamos com os discursos de dois autores. Mesmo que muito do que ambos pensam sobre ciência possa ser quase idêntico, se considerarmos os pequenos discursos que aqui citamos, observamos posições bem distintas. Enquanto nos de Bernard Jaffe podemos notar uma preocupação em ensinar a um público mais geral algo simples e básico, a ciência enquanto produto do pensamento humano, os de George Gamow apontam um imaginário preocupado com a formação de futuros físicos, alguém que possa se voltar para a compreensão de cálculos matemáticos. O que transparece quando o autor se refere ao fato de que leituras que incluam o cálculo servirão de base para estudos mais avançados de física. É fato que, enquanto autores, eles tiveram uma autonomia que aparentemente o PSSC não pensou atribuir aos professores do ensino médio.Se tivessem recebido um roteiro fechado sobre o que deveriam escrever e com que finalidade dificilmente teriam manifestado essas posições.

Ênfase na experimentação

No que diz respeito à realização de atividades experimentais, passamos agora a analisar a proposta de ação pedagógica associada ao desenvolvimento dessas atividades no PSSC, *a redescoberta*, termo que subentende determinada representação sobre o trabalho dos estudantes, a de que ao realizarem experimentos eles estariam redescobrindo aquilo a que os cientistas haviam chegado anteriormente. Coerente com essa representação, citamos anteriormente Muniz (1964) em sua afirmação de que na proposta do PSSC os alunos participam das redescobertas científicas. A experimentação como algo inovador em aulas de física é também amplamen-

te defendida no artigo a que já nos referimos de Berardinelli (1964). E fazendo alusão aos recursos para experimentação, propostos pelo grupo que organizou o projeto, e que foram adaptados no IBECC, Raw (1964) aponta a possibilidade de se redescobrir quantitativamente, com material simples e econômico, fenômenos que admite serem fundamentais.

A ênfase dada a propostas de ensino que privilegiam a experimentação no ensino da física não se iniciou no Brasil com a tradução e divulgação do PSSC. A associação da experimentação à redescoberta também não teve início nesse projeto. Com ele, entretanto, a ênfase tanto na experimentação quanto no papel dela estar associadas à redescoberta foram amplamente divulgadas. Sendo assim, embora não seja nosso propósito analisar quanto o PSSC ou algumas de suas propostas pedagógicas tiveram efetivamente penetração no âmbito escolar brasileiro, julgamos pertinente fazer aqui uma curta discussão sobre a redescoberta e a crítica a essa concepção.

É fato que em propostas para o ensino de física e de ciências em geral a ênfase na experimentação e os seus papéis no ensino se modificam conforme as concepções acerca de ensino e de ciência consideradas.As leituras de textos e do guia do professor do PSSC não deixam dúvidas sobre um ideário em que a redescoberta está associada à concepção empirista de ciência, na qual a construção desta instituição ocorre por indução, ou seja, a partir da sucessão de experimentos que chegam a determinado resultado, fazendo-se então uma generalização. Entretanto,a grande penetração de estudos sobre epistemologia da ciência com casos na área de física, veio evidenciar a não sustentação dessa concepção, e contribuir para que ela fosse superada. Não se trata de negar o valor da experimentação, mas sim de repensar seu papel na construção e ensino da física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos apontar e comentar mais alguns aspectos comuns a ocorrências devidas aos dois projetos analisados neste estudo, predominantes em um deles, ou mesmo aparentemente característicos do período/contexto em que foram produzidos. Gostaríamosde lembrar que o que aqui apontarmos, mesmo que questionado, tendo em vista possíveis reflexões atuais, se refere a representações características de um determinado período, aquele em que os projetos foram divulgados no país.

Como um dos pontos essenciais de um dos projetos, o Projeto Piloto, foi a elaboração de atividades de instrução programada, aparentemente independentes de mediações do professor, e sobre o outro notamos referências ao que o professor deveria trabalhar e de que maneira, julgamos interessante lembrar que tendências dessa natureza não são características apenas desses projetos. Num estudo sobre recomendações ao professor de física, que abrangeu a análise de recursos didáticos, periódicos, atas de encontros e entrevistas, nos últimos 50 anos do século XX, Almeida (2012) evidenciou inúmeras prescrições dirigidas ao professor e também recomendações sobre como desenvolver o ensino de determinados conteúdos, sem que fossem apresentados os fundamentos do que estava sendo recomendado. Nesses casos, o professor é representado como um técnico que deve executar uma tarefa, sem que se leve em conta a relevância dele ser considerado e dele próprio incorporar a autonomia própria de um intelectual.

No que se refere ao fato dos dois projetos aqui analisados terem sido concebidos fora do país e de terem recebido financiamento externo, voltamos à consideração, feita anteriormente, a partir de uma citação de Arapiraca, que relaciona as transformações educacionais no Brasil proporcionadas pela USAID à intenção de legitimar um direcionamento para a racionalidade da produção capitalista. E lembramos que isso ocorreu intensamente num período de competição com um país cuja economia aparentemente estava associada a outro tipo de racionalidade, o período em que a União Soviética, então com regime comunista havia lançado um satélite, antes que isso fosse feito por países capitalistas.

O foco em ensino, tendo em vista a formação de cientistas nos anos 50 nos Estados Unidos da América, pode ser notado no relato sobre uma reunião de dez dias, nos quais cerca de trinta e cinco cientistas, em 1959, discutiram o ensino de ciências. Bruner (1968), como presidente dessa reunião, afirma nesse relato que a intenção não era criar um programa de emergência e sim "[...] examinar os processos fundamentais implicados na aquisição, pelos jovens estudantes, de uma compreensão cabal da substância e do método da ciência" (p. XII). O autor também afirma que não se pretendia recrutar jovens aptos para a carreira científica, "[...] por mais que tal resultado pudesse ser interessante" (Ibid., p. XII), o que de certa forma evidencia que, no imaginário dos cientistas presentes à reunião, esse era um objetivo a ser considerado.

Dentre os cientistas ali presentes estavam incluídos profissionais das diferentes áreas das chamadas ciências da natureza, psicólogos e histo-

riadores, sendo que Bruner, em seu relato, conta que nos primeiros dias da reunião ocorreram apresentações de relatórios e apreciações sobre vários projetos. No decorrer desse relato encontramos indícios de diferenças nas representações sobre como ensinar que inspiraram o Projeto Piloto e os projetos relatados nessa reunião, incluindo o PSSC.

Como vimos, no Projeto Piloto a estratégia de ensino é a instrução programada, que teve sua base no trabalho de Skinner. Presente à reunião, esse psicólogo realizou demonstrações com máquinas de ensinar, o que segundo Bruner "[...] originou debates calorosos e às vezes turbulentos" (Ibid., p. XIV). Esses debates apontam para discordâncias entre as concepções que embasam ensinar com máquinas, que funcionavam baseadas na instrução programada, e as representações dos cientistas que provocaram os debates.

No decorrer da descrição feita por Bruner (1968), notamos também nas representações desse autor a centralidade no conteúdo do ensino e no papel do cientista na produção dos recursos didáticos, ficando,aparentemente, para o professor, num processo de transmissão do conhecimento, apenas a aplicação do que fora produzido. Como indícios dessa posição, vejamos os seguintes discursos: o autora firma que está havendo uma tendência em envolver "[...] muitos dos mais eminentes cientistas da América no planejamento de programas escolares em seu campo" (Ibid., p. 3); mais adiante comenta que "[...] apesar de tudo, o professor constitui o principal 'recurso' no processo de ensino como é praticado em nossas escolas [...]" (Ibid., p.83); logo em seguida acrescenta que saber comunicar conhecimentos "[...] depende, em enorme medida, do domínio que se possui sobre o conhecimento a ser *comunicado*" (Ibid., p. 83, grifo nosso); e acrescenta que "[...] É também perfeitamente fora de dúvida conforme recentes investigações que muitos professores [...] não são suficientemente bem *treinados*[...]" (Ibid., p.84, grifo nosso). Nas posições aqui registradas, no uso do verbo "comunicar", e em outras palavras usadas ao longo do seu discurso, como ser bem "treinado", podemos notar um forte indício do papel de transmissor de conteúdo destinado ao professor.

Assim, enquanto no Projeto Piloto o papel do professor é reduzido, no PSSC ele é basicamente determinado na elaboração dos recursos didáticos, pensados com foco essencialmente nos conteúdos de ensino. Entretanto, notamos que também a forma de ensinar já estava subentendida.

Para concluirmos, voltamos ao fato dos dois projetos terem sido concebidos fora do Brasil. Mesmo questionando os motivos de natureza

imperialista que levaram ao apoio financeiro para a divulgação que aqui se fez desses projetos, acreditamos ter apresentado tanto aspectos positivos quanto alguns equívocos já na origem das suas produções.

Por outro lado, não podemos nos esquecer do momento político ao qual estivemos nos referindo e lembrar que já em 1970 no primeiro Simpósio Nacional em Ensino de Física foram gestadas proposições que ao longo do tempo possibilitaram pesquisas no Ensino de Ciência, e que foram gradativamente respondendo algumas contradições daquele período e criando outras ainda a serem resolvidas. Sendo assim, mais do que apontar algumas características do contexto histórico dos anos 60 e representações de quem na época pensou o ensino, acreditamos que essas recuperações históricas contextuais possam contribuir para reflexões sobre determinados aspectos de propostas escolares que são feitas atualmente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. J. P. M. *Meio Século de Educação em Ciências foco nas recomendações ao professor de física*. São Paulo: LF Editorial. 2012.

ALMEIDA, M. J. P. M. A Luz: enfoque no Ensino Médio e representações de estudantes. *Pro-Posições*, 7(1), p. 34-40, 1996.

ARAPIRACA, J. O. *A USAID e a Educação Brasileira*. Editora Autores Associados, Cortez Editora, 1982.

BARRA, V. M.; LORENZ, K. M. Produção de material didático de ciências no Brasil, período: 1950 a 1980. *Ciência e Cultura*, 38(12), p. 1970-1983, 1986.

BERARDINELLI, A. Considerações sobre o Ensino de Física. *Ciência e Cultura*. 16(4), p. 371-373, 1964.

BERGVALL, P. O Projeto piloto da UNESCO para o ensino de física. *Ciência e Cultura*, 16(4), p. 418-419, 1964.

BERTERO, C. O. Aspectos organizacionais da inovação educacional: o caso da FUNBEC - Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências. *Revista de Administração de Empresas*, 19(4), p. 57-71, 1979.

BRUNER, J. *O Processo da Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

CARVALHO, A. M. P. *O ensino de física na grande São Paulo, estudo sobre um processo de transformação*. (Tese de Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1972.

CUNHA, L. A. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S. A., 1978.

DIB, C. Z. Schenberg e a pesquisa educacional em física. *Boletim Informativo da Sociedade Brasileira de Física*. São Paulo, p. 21-29, 1991.

DIB, C. Z. Tecnologia educacional: significado e educação. In: Sociedade Brasileira de Física. *Atas do Simpósio Nacional sobre o Ensino da Física*. Boletim n. 4, p. 125-129, Salvador, 1970.

FAZENDA, I. C. A. *Educação no Brasil Anos 60* – O Pacto do Silêncio. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

FUNBEC. *Um Esforço para o desenvolvimento.* Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências (FUNBEC), 1968.

GAMOW, G. *Gravidade*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1965.

GIBERT, A. *Origens Históricas da Física Moderna*: introdução abreviada. Lisboa: FundaçãoCalousteGulbenkian, 1982.

GIL-PÉREZ, D. New trends in Science Education. *International Journal of Science Education*, 18(8), p. 889-901, 1995.

HABER-SHAIM, U. Reform in Science Education: Then and Now. *The PhysicsTeacher*, 36(5), p. 294-295, 1998.

JAFFE, B. *Michelson e a velocidade da luz*. São Paulo: Edart Livraria Editora Ltda., 1967.

KILLIAN, J. R. Prefácio. In: Physical Science StudyCommittee*Física* Parte I. Editora Universidade de Brasília, p. 7-9, 1964.

MUNIZ, P. P. Novos métodos e programas no ensino da física. *Curriculum.*3 (6), p. 101-106, 1964.

NASSIF, L. A. *O conceito de ciência veiculado por materiais didáticos uma análise do curso PSSC*. (Dissertação de Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1976.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso* – princípios e procedimentos. 5ª edição. Campinas: Pontes Editora, 2003.

ORLANDI, E. P. Discurso, imaginário social e conhecimento. *Em aberto*. 14(61), p. 52-59, 1994.

ORLANDI, E. P. Para quem é o discurso pedagógico. In: ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

RAW, I. Apresentação. In: Physical Science StudyCommittee*Física* Parte I. Editora Universidade de Brasília, p. 5-6, 1964.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação LDB trajetória limites e perspectivas*. Campinas: Editora Autores Associados,1997.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*: Teorias da educação. Curvatura da vara. Onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1983.

A HISTÓRIA COMO DISCIPLINA NO ENSINO FUNDAMENTAL: percursos e desvios

Samuel Luis Velázquez[1]
Benedita dos Santos Azevedo Frazão[2]

1. INTRODUÇÃO

A disciplina de História foi constituindo-se na educação brasileira no cerne de contínuas mudanças relacionadas ao binômio forma/estrutura.Sua pretensa projeção sobre questões sociais referentes às distintas sociedades,ao acionar probabilidades e se transformar num contínuo *vir--a-ser* sobre a pertinência do que se deveria ensinar, focalizou o perímetro delimitado do campo disciplinar que se sustentara na seleção arbitrária de conteúdos visando legitimar-se como singular conhecimento escolar no âmbito da instrução e da educação. Formas de pensar e de agir construídos a cada ação coletiva e/ou individual, a cada formação governamental e/ou proposta não neutra de ensino, a cada fato e/ou ação social, que despertaram o nosso interesse por compreendermos a configuração da disciplina numa perspectiva histórica e apreciarmos até que ponto as diversas concepções sugeridas nortearam e validaram a especificidade de seu ensino a cada modelo prescrito.

Nesse sentido, tentamos analisar as formas, as estruturas, as frequências e os dispositivos em uso no ensino da disciplina de História entre os séculos XIX e XXI, sustentando-nos no primeiro eixo que orienta a História Cultural: a "história dos objetos na sua materialidade" (GONDRA, 2005, p. 47). Esta abordagem teórico-metodológica nos permite operar nos domínios da disciplina visando uma arqueologia dos objetos que auxilie na circunscrição das representações e das apropriações dos sujeitos referentes

[1] Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp/Araraquara). Docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão(PPGEEB/UFMA). E-mail: samuel@ufma.br

[2] Graduada em História e em Pedagogia pela Faculdade Santa Fé. Discentedo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão(PPGEEB/UFMA). E-mail: benedyazevedo@hotmail.com

a este ensino, permitindo-nos entender não só as configurações como disciplina escolar e seus precursores em cada modelo cominado, como também as manifestações dos sujeitos envolvidos a cada padrão imposto que delatam suas ações e reações, os sentidos infligidos via seleção/proposição de conteúdos e as possíveis tensões/negociações entre grupos distintos em contextos diversos. Em outras palavras, o entendimento da sua constituição como disciplina numa perspectiva histórica nos induz a compreender a história deste objeto na sua materialidade, partindo da análise (em princípio) de quatro elementos fundamentais: a forma, que por meio dela avaliamos os diferentes modelos, descrevendo suas qualidades espaciais e volumétricas; a frequência, pela qual verificamos as mudanças e permanências de ideias, práticas, proposições e renitências; a estrutura que admite a descrição e análise da organização/autenticação dos modelos a cada formato e; os dispositivos, que em dependência da sua natureza,consubstancia uma maior compreensão das estratégias de imposição dos arquétipos e de seus postuladores, como também das diversas táticas de apropriação dos sujeitos envolvidos no processo de escolarização, sejam professores ou alunos.

A investigação baseou-se na pesquisa bibliográfica e na documental. Na primeira, alicerçados pela História Cultural defendida por Castellanos (2010; 2012), Castro e Castellanos, (2011), Chartier (1990), de Certeau (1994), Bourdieu (2001) e Gondra (2005), e por estudos alusivos ao ensino de História, referenciados por Bittencourt (1990; 2011), Nadai (1993), Haidar (1972) e Schimidt (2012), abordamos as práticas dos sujeitos nas suas diferenças tendo em conta o ensino da disciplina história e sua trajetória no contexto escolar, visando a sua operacionalidade e materialidade como objeto de estudo em função de sua historicidade como campo disciplinar. Na segunda, a documental, a constante revisão da Lei de Diretrizes e Bases (1996), das Diretrizes Curriculares Nacionais de História (2006) e dos PCN's para História (1998 e 2001) foi necessária para corroborar e discernir sobre tais modelos e práticas.

Neste trabalho, organizado a partir dos quatro modelos pensados para o ensino da disciplina – a História Sagrada e a História Profana; a História Nacionalista; os Estudos Sociais e a História Crítica–,tentamos analisar a natureza dos conteúdos e as concepções de ensino para além dos recortes formais, discutindo-se sua construção histórica por homens situados em tempos/espaços diferentes e partindo de diversos formatos. Nessa direção, consideramos a maior diversidade possível de elementos que pudessem esclarecer minuciosamente como cada modelo se instituía, de que manei-

ra o poder vigente impunha as estratégias de legitimação/reconhecimento, e identificamos as táticas de apropriação que autorizaram a constante reparação e adequação de cada arquétipo visando as irregularidades/ oscilações de períodos/permanências dos padrões do ensino da história: o 1º modelo instituindo-se de 1838 ao início da República; o 2º da Primeira República até meados dos anos 30, quando se questiona e se exclui definitivamente na década de 70 do século XX; o 3º que se consolida na década de 70 e finda nos anos 80 e; por fim, o modelo atual. Dito de outra forma, tentou-se traçar partindo das mudanças de modelo (forma), da frequência (duração), da estrutura (organização) e dos dispositivos (objetos / leis / regulamentos/ e as próprias práticas) a construção da disciplina de História e de seu ensino numa perspectiva histórica com base nos eixos e elementos da História Cultural, no intuito de avaliarmos sua natureza, papel e função no processo de ensino e aprendizagem,e de questionarmos, que fizeram os sujeitos envolvidos com os modelos que lhes foram impostos no âmbito escolar.

2. A HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR ENTRE OS SÉCULOS XIX E XX: forma, estrutura, frequência e dispositivo

Procuramos em início debater sobre o percurso histórico da disciplina de História, baseando-nos no equilíbrio de tensões estabelecido entre as estratégias de imposição dos modelos educacionais que definiram a sua funcionalidade como conhecimento escolar e as táticas de apropriação criadas ou reinventadas por sujeitos ou grupos de sujeitos situados em função de cada modelo, que ao ser (re)significado no processo de apropriação, as marcas daqueles a quem foram destinados de forma aparentemente passiva sem nenhuma relação de força (material ou imaterial) são colocadas em pauta e são mantidas em questão ao tentar desmistificar-se a pretensa imposição (DE CERTEAU, 1994).

Dito de outra forma, analisamos e descrevemos como os modelos do Ensino da História foram propostos e impostos, para entendermos a construção da disciplina partindo da sua historicidade no âmbito da instrução e da educação brasileira,reconhecemos os aspectos imanentes que sustentaram ditos modelos e os correspondentes dispositivos usados visando sua legitimação, como também, identificamos as tensões intrínsecas entre as estratégias de imposição e as táticas de apropriação dos sujeitos

inseridos no processo de escolarização; isto é, as táticas que operam "[...] golpe por golpe, lance por lance [aproveitando] as "ocasiões" e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas" (DE CERTEAU, 1994, p. 100).

2.1 História Sagrada x História Profana

A História Sagrada e a História Profana são as primeiras formas de ensino da disciplina História no contexto escolar brasileiro, instaurando-se ambas concepções em 1827, quando se promulga a primeira lei da instrução considerada como primeira lei orgânica, já que estipulava em todo o território nacional que as escolas elementares, primárias e de primeiras letras deveriam ensinar os alunos a ler, escrever e contar, assim como, instruir os meninos para o senso moral. Essa instrução moralizante precisaria ser mediada por este campo do saber discutindo-se os aspectos relativos ao catolicismo e abordando-se os acontecimentos alicerçados na ética e no espírito cívico que referenciavam exemplos de vida dos senhores da elite (BRASIL, 2001). Nesse período o ensino de História ao ser optativo, não ocupara espaço específico no currículo escolar. Somente em 1838, com a criação do Colégio D. Pedro II, é que a disciplina de História ganha autonomia e torna-se obrigatória para o Ensino Secundário[3], sendo inicialmente oferecida apenas neste Colégio, e posteriormente, pelos Liceus, pelos setores privados e pelos ginásios estaduais (BITTENCOURT, 2011).

O Colégio D. Pedro II era responsável por gerenciar o currículo e o funcionamento das escolas e, naturalmente, de estruturar a disciplina de História a qual foi organizada seguindo o modelo de ensino francês, incluindo-se o estudo da História Universal em 1838, que contemplava os conteúdos referentes à Antiguidade, à Idade Média e à Moderna,e em 1850, adequam-se os conteúdos da História Contemporânea ao programa escolar. Concomitante à História Universal, inclui-se a História Nacional em 1855, para o ensino secundário, simultânea à História Sagrada. Com a implantação que enfocava o modelo estrangeiro como condutor da sociedade brasileira ao status de civilizada, intentava-se igualar a instrução nacional à edu-

[3] A criação do Colégio Pedro II foi obra do Ministro da Justiça, Bernardo Pereira de Vasconcelos, ao mesmo tempo em que o Regente Pedro de Araújo Lima, fora no plano administrativo, na tentativa de se estabelecer um modelo de estrutura para o ensino secundário que se organizava no modelo francês (MANOEL, s/d, p.148).

cação francesa, exemplo de civilização. Dessa forma, algumas estratégias foram colocadas em prática para persuadir a população, garantindo-se sua aceitação sem conflitos de opiniões. Na inauguração do Colégio D. Pedro II, em 25 de março de 1830, Bernardo Pereira de Vasconcelos argumentava no seu discurso que tinha sido "[...]preciso buscar no estrangeiro a experiência que nos faltava, a atuação irresistível que então exerciam sobre nós as ideias, as instituições e os costumes franceses, [impondo-se] o modelo francês". (HAIDAR, 1972 apud NADAI, 1993 p. 146).

Além da argumentação de Vasconcelos, outras estratégias apontaram para a organização e para a aplicabilidade dos conteúdos. Nesse sentido, Nadai (1993) ressalta que a História estudada no país pós-institucionalização foi organizada para dar ênfase à História da Europa Ocidental, secundarizando-se a História Sagrada e a Nacional, em detrimento da história que igualaria o Brasil à sociedade francesa, modelo civilizatório a ser seguido.

> A História Ocidental era apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. Relegada aos anos finais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas (NADAI, 1993, p. 146).

A terceira estratégia referia-se às formas de ministrar os conteúdos a serem ensinados: a obrigatoriedade do latim com textos pautados na Antiguidade; as práticas de leituras de autores como Ovídio, Cícero, César, Virgílio, Horácio, Homero, todos da humanidade clássica (MANOEL, s/d); além de conteúdos focados na formação moral e na propagação da ideia de civilização.

> Ao estudo da História era atribuída a tarefa de dar essa consistência às Humanidades na exata medida em que ela seria a intermediária entre o texto dos antigos e a filosofia moral. Estudando essa "mestra da vida", os jovens aprenderiam a necessária lição de moral, fazendo com que as palavras dos autores romanos e gregos, traduzindo uma suposta maneira de viver considerada a ideal, se constituíssem em direcionamentos, em exemplos para a vida atual (MANOEL, s/d, p. 153).

É importante ressaltar que a imposição de modelos nem sempre é consentida pela sociedade ou por grupos sociais indistintamente, se leva-

mos em consideração as formações sociais específicas que se fortalecem conservando valores e práticas culturais singulares ou cultuando *formas de fazer* enraizadas que lhes definem identidades próprias (DE CERTEAU, 1994). Deste modo, ensinar com base nos textos e nos autores clássicos citados era incomum e distante do que normalmente era praticado. Por outro lado, a apropriação dos novos conteúdos por parte dos alunos, condicionados a uma formação ética e moral direcionada à continuação de um sistema econômico e administrativo específico fez com que o modelo francês não se estabelecesse com sucesso no Colégio Dom Pedro II.

Nesse sentido, estes indícios parecem apontar que mesmo usando-se estratégias de imposição esquematizadas, a inserção dos objetivos pautados no modelo francês na sua integridade no ensino de história na instrução brasileira não seria possível, uma vez que os alicerces culturais impregnados nas práticas dos sujeitos justificara o prevalecimento da História Sagrada,distorcendo-se as proposições do modelo imposto e do que deveria ser ensinado, como se ressalta nos próprios PCN´s:

> Se do ponto de vista do currículo escolar a História do Império dividiu-se entre História Profana e História Sagrada, o mesmo não se poderia afirmar sobre a História ensinada. A precariedade do ensino nas escolas elementares indicava que havia um hiato entre as propostas de ensino e sua efetivação na sala de aula (BRASIL, 1997, p. 20).

Outros indicativos do favorecimento à História Sagrada como disciplina legitimada no Colégio D. Pedro II se denunciam na sua gerência e na sua base de estudo, tendo como diretor o bispo, D. Frei Antônio de Arrábida e, ainda como eixo do ensino, o humanismo de Bernardo Vasconcelos, que segundo Manoel (s/d) era fundamentado especialmente nos princípios do *RatioStudiorium*[4], uma vez que as diretrizes essenciais para o Colégio D. Pedro II ditavam:

> [...] manter e unicamente adotar os bons métodos; resistir a inovações que não tenham a sanção do tempo e o abono dos felizes resultados; proscrever e fazer abortar todas as espertezas de

[4] Os jesuítas haviam organizado no Brasil um sistema de ensino que abarcava desde as primeiras letras até os títulos de bacharel, mestre e doutor em Artes, aqui entendidas como as Sete Artes Liberais (Trivium: Gramática, Dialética, Retórica; Quadrivium: Geometria, Aritmética, Astronomia, Harmonia), herança medieval consagrada pelo método pedagógico da Cia. de Jesus, o RatioStudiorum. Após a expulsão dos jesuítas, por obra do Marquês de Pombal, em 1759, o sistema de ensino jesuítico, único vigente no Brasil, se desmantelou, dando origem àquilo que historiadores da educação têm denominado "anarquia educacional" (MANOEL, s/d, p. 149, grifo do autor).

> especuladores astutos que ilaqueiam a credulidade dos pais de família com promessas fáceis e rápidos progressos na educação de seus filhos; e repelir os charlatães que aspiram à celebridade, inculcando princípios que a razão desconhece, e muitas vezes, assustada, reprova (HAIDAR, 1972, p. 99, apud, MANOEL, s/d).

Em que pese três aspectos influenciaram para fragilizar a implantação do modelo francês: a natureza da formação e o nível de preparação dos professores; os conhecimentos empíricos em uso pelos alunos/professores nas atividades escolares e o tipo do gerenciamento do Colégio D. Pedro II. Esses elementos fazem distinçãoda ineficácia na pretensa relação entre as estratégias de imposição de modelos e a apropriação direta pelos indivíduos, a não ser que consideremos que o nível de apropriação está em interdependência das táticas que os sujeitos interessados mobilizem para seu uso. (CASTELLANOS, 2010; 2012).

Nessa perspectiva, para além da tensão estabelecida entre as estratégias de imposição e as táticas de apropriação, os princípios enraizados na formação dos professores e dos alunos no Colégio Dom Pedro II parecem também ter interferido no acesso às novas concepções e às novas *formas de fazer* o ensino da história como disciplina escolar; dinâmica que reafirmara na prática os princípios do catolicismo sustentando a legitimidade da História Sagrada em detrimento de qualquer inovação.

Dessa forma, ao compactuarmos com a ideia de que os sujeitos colocam em prática os modelos da forma que cabe a si (GONDRA, 2005), acreditamos que a apropriação e o uso que se faz das imposições varia segundo os sujeitos e os contextos atrelados ao binômio espaço/tempo;ou seja, "a apropriação [que] pretende realçar a maneira contrastante como o grupo ou indivíduos fazem uso dos motivos ou das formas que partilham com outros". (CHARTIER, 1990, p. 76).

Sem embargo, é valido ter em conta que os ensinamentos e princípios da História Sagrada estavam encarnados no ato docente dos professores por constituírem parte da instrução no Brasil desde a colonização, justificando-se assim o paradoxo existente entre o currículo exigido e a arbitrariedade da ação pedagógica (BOURDIEU, 2011), que em suas aulas continuavam lecionando pela história bibliográfica, contando histórias/feitos dos santos e dos profanos, fazendo-se celebrações a datas comemorativas, usando dispositivos como a narrativa e a memorização mecânica, incluindo-se a repetição oral dos textos escritos e o decorar dos assuntos

baseando-se nas respostas dos livros; embora a oralização dos conteúdos expostos pelo professor fosse a base do ensino pela evidente escassez dos materiais escolares. Desta forma, a não adequação ao modelo francês fez com que novas discussões aparecessem e propostas renovadoras fossem pensadas a fim de reestruturar o currículo, dando início às mudanças que objetivaram estender a História Profana em detrimento da História Sagrada a partir de 1870.

2.2 HISTÓRIA NACIONALISTA: pátria, moral e civismo no Ensino de História

A História Nacionalista surge em meio a manifestações sociais, políticas, econômicas e educacionais de toda ordem, pois foi inserida no período da abolição da escravatura e início da República no final do século XIX; temporalidade em que se modifica o sistema econômico, as relações de produção, a natureza do mercado e a divisão social do trabalho. As questões sociais, políticas e educacionais ganhavam novos enfoques e o próprio trabalho como categoria sociológica modificasse.

Com a chegada dos imigrantes, o sistema de governo passa a ter novos ideais, tornando-se republicano. Com tantas mudanças, algumas reivindicações surgem no âmbito da instrução e a escola ganha destaque por estar diretamente relacionada ao processo de escolarização. A educação igual para todos é exigida em detrimento do direto anteriormente reservado apenas aos filhos da elite, incrementando-se gradativamente o índice de pessoas alfabetizadas e, por conseguinte, o aumento de vagas nas escolas para crianças com idade escolar.

O Ensino de História nesse contexto proveniente de um processo conturbado continuava responsabilizado por atender os interesses do Estado, ao tratar as questões sociais que na verdade se resumiam em consolidar a ideia de “amor e respeito” à pátria. Nessa direção, a disciplina de História foi utilizada como dispositivo educacional orientador, que de forma subtendida, apontava o funcionamento da estrutura social do Brasil e mostrava o lugar de cada indivíduo na sociedade, pois com o advento dos imigrantes, a ordem estaria potencialmente ameaçada, sendo pertinente a manutenção de um padrão de educação que reafirmasse as necessidades da população de se identificarem com a identidade nacional e com suas especificidades culturais “[...] como meio de assegurar [as] condições de

igualdade e integração da sociedade brasileira à civilização ocidental [...]" (BRASIL, 2001 p. 21).

> A História passou a ocupar no currículo um duplo papel: o civilizatório e o patriótico, formando, ao mesmo lado da Geografia e da Língua Pátria, o tripé da nacionalidade, cuja função na escola elementar seria de modelar um novo tipo de trabalhador: o cidadão patriótico (BRASIL, 2001, p. 20).

O ensino de História seria utilizado para submeter a população a um ideal que favorecia e reafirmava a força do Estado imposta por meio dos conteúdos, dos possíveis materiais didáticos e das práticas na sala de aulas via espaço escolar; ideologia dominante inculcada via currículo e trabalho docente que configuraram a escola como um aparelho ideológico do estado. A nova concepção da disciplina e os recursos usados na sua operacionalização materializaram a história nacionalista, propagando-se o Estado por meio da educação e do conceito de "igualdade" via expansão do direito de acesso das classes populares; no entanto, é necessário sinalizar que os conteúdos ensinados (embora os mesmos para todos os alunos!) foram sustentados nos feitos dos senhores da elite como exemplos de "caráter e virtude", silenciando-se as ações e reações das classes populares que não foram inclusas e nem vistas pela/na escola, reafirmando-se uma vez mais a soberania do Estado em inculcar e/ou impor arbitrariamente modelos a serem legitimados. (BITTENCOURT, 2011).

Sendo assim, consideramos que a disciplina de História e seu ensino no espaço escolar foram concebidos e projetados com a função primeira de modelar os comportamentos por meio de diversos dispositivos como o currículo, a atuação do professor e os recursos didáticos, substituindo-se a moral religiosa pelo civismo que se fundamentava na liberação dos conteúdos patrióticos para além da escola.

Nesse sentido, o estudo da História da Pátria e Civismo incluído na organização curricular, se projetara numa história ensinada que tinha como prática a recitação das lições de cor, a decoreba de datas e nomes dos personagens mais significativos segundo uma seleção de conteúdos não neutra, concretizando-se estas aprendizagens na escola e fora dela, já que o Estado criava eventos cívicos e festividades culturais que tinham a função de reafirmar a importância do amor à pátria e a admiração às práticas intencionalmente escolhidas de sujeitos arbitrariamente selecionados.

> A História Nacional identificava-se com a História Pátria, esta última, era entendida como o alicerce da "pedagogia do cidadão",

> seus conteúdos deveriam enfatizar as tradições de um passado homogêneo, com feitos gloriosos de célebres personagens históricos nas lutas pela defesa do território e da unidade nacional. A moral religiosa foi substituída pelo civismo, sendo que os conteúdos patrióticos não deveriam ficar restritos ao âmbito específico da sala de aula. Desenvolveram-se, nas escolas, práticas e rituais como festas e desfiles cívicos, eventos comemorativos, celebrações de culto aos símbolos da Pátria, que deveriam envolver o conjunto da escola demarcando o ritmo do cotidiano escolar. (BRASIL, 2001 p. 21).

À medida que esse modelo foi ganhando visibilidade surgem novas discussões, problemas e confrontos. Primeiramente pelo ensino favorecer apenas à classe elitizada. Segundo, pela não formação específica dos professores que os inabilitava para as discussões propostas, instalando-se diversos movimentos contra o modelo nacionalista, entre eles, o anarquista[5]. Movimento que ao não conceber de forma positiva esse sistema educacional, por não favorecer a todas as classes, cria escolas para a educação popular, frequentadas pelos filhos dos trabalhadores, que não corroboravam com a ideia de igualdade imposta pelo Estado. Neste âmbito, além das escolas privadas e públicas criadas pelos imigrantes, as controladas pelos anarquistas e pelo Estado, todas em geral viviam em confrontos acentuados na década de 1930.

Sobre esse aspecto Chartier (1990, p. 148),

> Sublinha que os dispositivos produtores de controle e condicionamento também segregam táticas que os subvertem ou dominam e, que por outro lado, não existe produção cultural que não transforme materiais impostos pela tradição, pela autoridade ou pelo mercado, e que não seja objeto de censura ou de controle de quem domina as palavras ou gestos.

Nessa década, surge o Ministério da Educação e com ele a Reforma Francisco Campos que fortaleceu o poder central do Estado e o controle sobre o ensino gerando mais insatisfação[6]. Por outro lado, a falta de professores graduados e qualificados, foi outro aspecto que favoreceu ainda

[5] O movimento anarquista esteve e fez-se presente na organização dos trabalhadores atuando em sindicatos, federações e uniões classistas, especialmente com a fundação da Confederação Operária Brasileira (COB) em 1906. Além disto, também foram importantes as atividades culturais – o teatro social, as confraternizações movidas a música e as conferências – e as atividades educacionais propriamente ditas – periódicos, bibliotecas, ateneus, centros de cultura, grupos de estudos e escolas (MOARES, 1999)

[6] Nesta reforma, as escolas deveriam por lei seguir as determinações do Colégio D Pedro II, sendo o único estabelecimento autorizado a emitir diplomas e certificados.

mais o descontentamento social, pois não havia curso superior destinado para essa formação. O único colégio que tinha professores com preparação teórica e prática que legitimasse o ensino da disciplina de História era o D. Pedro II, o qual compartilhava seus docentes com o IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro onde se realizavam pesquisas no campo.

> Os professores de história dos ginásios e escolas normais secundárias oficiais eram, de acordo com os dados de 1919, majoritariamente oriundos do corpo de bacharéis da Faculdade de Direito. O autodidatismo prevaleceu, ao que se deduz, entre os professores de História, havendo catedráticos das escolas oficiais que se destacaram como historiadores, especialmente os professores do Colégio Pedro II, como: Jonathas Serrano, João Ribeiro e Delgado de Carvalho. (BITTENCOURT, 1990, p.73).

Desta forma, surge a necessidade de se criarem cursos de formação, instalando-se em 1934 na Universidade de São Paulo o curso superior de História e o de Geografia. O de História era fundamentado na historiografia francesa, que para a educação do período era centrada no exercício crítico. No entanto, mesmo com a proposta de qualificação dos profissionais, se evidencia a carência dos professores da disciplina nos atendimentos às escolas, uma vez que a demanda era pequena, pois a primeira turma de historiadores formou somente 8 alunos. (MANOEL, s/d).

Se novas tentativas de reformulação do ensino de História para o Ensino Secundário foram propostas, como a reforma de Gustavo Capanema, que por meio da Lei Orgânica do Ensino Secundário em 1942, foca na ideia de dar autonomia ao professor; essa adequação não trouxe novas perspectivas para além do que já acontecia na operacionalização da disciplina no contexto da escola.

Nessa perspectiva, a disciplina de História continuou a formar cidadãos na concepção nacionalista, preparando-os para o ingresso no Ensino Superior, uma vez que os principais objetivos da História eram "(1) Desenvolver no aluno a capacidade de compreender os grandes acontecimentos; 2) Desenvolver no aluno as condições para descrever as instituições sociais; [e] 3) Fortalecer no aluno o sentimento de civismo" (MANOEL, s/d, p.163).

Portanto, os problemas e as inquietações sociais não conseguem ser ventiladas, discutidas, nem respondidas, e o ensino de História continua sem direcionamento já que as mudanças no contexto escolar não tinham sustentação para adequar-se à realidade educacional brasileira,

abrindo espaço para a inserção de um novo modelo: os Estudos Sociais *(Social Studiens)* norte-americano.

2.3 História nos Estudos Sociais

Esta forma ou modo de ensino surge a partir dos anos 30, aperfeiçoando-se na década de 50 e só se consolida na educação brasileira com a Lei 5.692/71 em substituição às disciplinas de História, Geografia e civismo nas escolas primárias. Nesse modelo, a disciplina de História perde seu caráter cívico e passa a adequar-se à visão norte-americana que discutia questões sociais de igualdade, de paz e de respeito, entre outros, pois se entendia que a forma como a História tinha sido abordada incitava riscos ao ensino, ao tratar de assuntos conflitantes relacionados à guerra e à nacionalidade, por exemplo.

Sobre esse aspecto, nos PCN´s se ressalta que:

> Nos anos imediatos ao pós-guerra, a História passou a ser considerada, pela política internacional, como uma disciplina significativa na formação de uma cidadania para a paz, merecendo cuidados especiais tanto na organização curricular quanto na produção dos materiais didáticos. A UNESCO passou a interferir na elaboração de livros escolares e nas propostas curriculares, indicando possíveis perigos na ênfase dada às histórias de guerras, no modo de apresentar a história nacional e nas questões raciais, em especial na disseminação de ideias racistas e preconceituosas. A História deveria revestir-se de um conteúdo mais humanístico e pacifista, voltando-se ao estudo dos processos de desenvolvimento econômico das sociedades, bem como dos avanços tecnológicos, científicos e culturais da humanidade (BRASIL, 2001, p. 22).

Em que pese a disciplina de História no cerne da redemocratização do país e no fim da ditadura de Vargas, inclui-se nesse modelo por meio de um acordo realizado entre o Governo Militar do Brasil e os Estados Unidos (MEC-USAID),instalando-se definitivamente neste campo disciplinar, os Estudos Sociais no Brasil. Essa medida foi adotada levando em consideração dois motivos: ser imposto em função da Segunda Guerra e por influência dos Estados Unidos; e, em função da sua implantação que favorecia o interesse político dos Militares que estavam no poder. Dito de outra forma, com a legitimização dos Estudos Sociais, o Governo Militar tinha a oportunidade de gerenciar o currículo escolar de uma forma que não permitisse manifestações contra o seu autoritarismo.

Desta forma, os "Estudos Sociais" foram utilizados como uma estratégia de imposição do governo de não permitir discussões e ou reflexões em relação a sua atuação, já que com sua institucionalização no âmbito escolar como campo disciplinar as mudanças deveriam ocorrer na organização curricular, na atuação dos professores e em todos os dispositivos didáticos usados na sala de aula.

A organização dos conteúdos era fundamentada na psicologia cognitivista que ao defini-los de acordo com a faixa etária do aluno e partindo da sua realidade próxima, se exigia a abordagem de assuntos referentes aos conceitos de família, de local, de escola, entre outros. Essa forma de organização baseava-se no círculo concêntrico para o ensino primário, que era uma maneira de estruturar-se por estudos espaciais; do mais próximo ao mais distante (BITTENCOURT, 2011).

Por outro lado, estudavam-se no Ensino Secundário os aspectos relativos ao espaço americano e à economia, e a História do Brasil era trabalhada por ciclos econômicos: o ciclo da cana-de-açúcar, da mineração, do café e da industrialização. Assim introduziram-se os Estudos Sociais (partindo-se de diferentes nomenclaturas que dependiam do nível de ensino) em todo o sistema escolar do Primeiro Grau (antigo Primário) até o Ginásio (Primeiro Grau) entre as décadas de 60 a 70.

> A lei n. 5.692/71 impôs os Estudos Sociais como matéria. Desta forma, os conteúdos poderiam ser tratados como Atividades (1ª a 4ª séries sob o nome de Integração Social); Áreas de Estudo (5ª a 8ª séries, sob o nome de Estudos Sociais) e Disciplina (somente no 2º Grau). Como se pode observar, o ensino de História ficou restrito ao Segundo Grau, inserido na grade curricular com carga horária máxima de duas horas semanais (SCHIMIDT, 2012, p. 85).

É necessário destacar que esse modelo tentava propagar a ideia de formação social, porém focando perfis de alunos e professores acríticos e não atuantes. No entanto, essa tentativa despertou comportamentos contrários, gerando insatisfação e novos debates. As discussões no contexto acadêmico e social foram incisivas. Primeiro em função dos círculos concêntricos que não davam espaço ao estudo da História Geral e Nacional no ensino primário, já que os conteúdos partiriam dos mais próximos da realidade dos alunos até os mais distantes, focalizando o estudo cronológico, seguindo as sequências de acontecimentos e os fatos históricos, não se instigando para discussões os conteúdos estudados. Segundo, pela criação de cursos pelo governo de Licenciatura Curta para formar os professores

que trabalhariam com Estudos Sociais. Para os PCN´s (2001) essas condições derivam no afastamento estabelecido entre a Universidade e a escola provocando a desqualificação da formação docente e, consequentemente, a desvalorização dos profissionais formados que ministravam anteriormente as disciplinas de História e Geografia, já que a formação específica foi ignorada, perdendo-se espaço para os novos formados na Licenciatura Curta. O terceiro motivo remete-se à inserção de um sistema de ensino sem nenhuma adequação a nível metodológico, pois a memorização como instrumento de aprendizagem ainda predominava.

> Apesar das propostas dos escolanovistas de substituição dos métodos mnemônicos pelos métodos ativos, com aulas mais dinâmicas, centradas nas atividades do aluno, com a realização de trabalhos concretos como fazer maquetes, visitar museus, assistir a filmes, comparar fatos e épocas, coordenar os conhecimentos históricos aos geográficos, o que predominava era a memorização e as festividades cívicas que passaram a ser parte fundamental do cotidiano escolar (BRASIL, 2001 p. 21).

Essas manifestações que se mostram contrárias reafirmam a ideia de que os sujeitos fazem uso dos modelos da forma que cabe a si e que nem sempre uma imposição é atendida sem retaliações É importante ressaltar que o sistema educacional e os sujeitos envolvidos no novo modelo vinham de um processo de lutas constantes em função de um sistema educacional que favorecesse a todas as classes; porém, não se concretizou nos Estudos Sociais. (GONDRA, 2005).

Concordamos com Manoel (2005, p.165), quando ressalta que "esse modelo possibilitou o empobrecimento do ensino", por não apresentar nenhuma fundamentação filosófica sustentável. Além disso, vinculou-se a formação dos professores aos saberes puramente escolares, já que as Licenciaturas Curtas tinham como fim em si mesmo, prepará-los para atuação prática no ensino dos Estudos Sociais em detrimento da formação teórico-prática consistente que possibilitasse novas reflexões e novas possibilidades, se instaurando assim o afastamento significativo entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar como saber específico no âmbito da cultura da escola. Nesse sentido, somente no decorrer da década de 70 é que as mudanças começam a ocorrer incentivadas pela:

> Academia e os demais níveis de ensino, todos preocupados, tanto com a qualidade do ensino, quanto com o seu direcionamento. As discussões que envolveram todos os níveis de ensino se direcio-

> naram para a elaboração de um projeto que recuperasse a especificidade teórica e metodológica, tanto da Geografia, quanto da História, e se voltasse para a formação da consciência crítica do aluno. (MANOEL, s/d. p.166)

Essas discussões possibilitaram a reconstrução das disciplinas e tiveram como suporte histórico dois momentos importantes na História do Brasil: o fim da Ditadura Militar e a busca por uma história social crítica que valorizasse os aspectos que já vinham sendo discutidos desde o modelo nacionalista. Assim, na década de 1980, a Coordenaria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo- CENP/SP propôs novos direcionamentos para o ensino de História, tentando abandonar a concepção evolutiva do processo histórico e focalizando especialmente na Nova História a qual foi idealizada pela educação francesa que se fundamentava especialmente em "eixos temáticos" que tratariam da história social, cultural e do cotidiano, sustentando-se na criticidade dos conteúdos visando o declínio de qualquer resquício de uma abordagem histórica tradicional. (MANOEL, s/d).

2.4 História Crítica

Na década de 80 inicia-se o novo processo de remodelamento da disciplina de História partindo das universidades, que ao desejarem a separação entre a História e a Geografia, redefiniram os conteúdos tratados, extinguiram os cursos de Licenciatura em Estudos Sociais e exigiram a alteração no formalismo e na abordagem histórica tradicional ainda aplicada nas salas de aula. No bojo desse projeto, os PCN´s (Parâmetros Curriculares Nacionais) de 1997/1998 como sustento desta concepção, dividem o ensino em ciclos e os conteúdos em eixos temáticos para o Ensino Fundamental, no intuito de eliminara visão de linearidade neste campo disciplinar e exige que os alunos participem do processo interagindo com a realidade.

Essa proposta baseada na psicologia da aprendizagem de Piaget (1896-1980), que com base na concepção biológica defende que o processo cognitivo seja desenvolvido a partir da maturidade corpo/mente, se define a organização do que deveria ser ensinado e aprendido na disciplina para cada ciclo, sendo compatíveis os conteúdos com o nível de desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, os eixos temáticos são organizados dos mais simples aos mais complexos, iniciando-se por aqueles relacionados ao

cotidiano do aluno até os mais distantes da sua realidade, levando-se em conta a maturidade cognitiva (BITTENCOURT, 2011).

Essa concepção de ensino de História apontaria para o potencial desenvolvimento de novas habilidades no aluno, entre elas: a leitura de tabelas e gráficos, a compreensão de mapas e imagens, a interpretação de texto e o próprio refinamento da prática da leitura, entre outras mudanças importantes para a formação e para atuação do professor, como destaca Bittencourt (2011, p.111).

> Alterações nas formulações técnicas dos textos curriculares, que passam a receber tópicos de conhecimentos históricos;
>
> A preocupação com a implantação de currículos buscando a legitimidade junto ao professor;
>
> A redefinição do papel do professor, fornecendo-lhe maior autonomia no trabalho pedagógico;
>
> Apresentação mais detalhada de pressupostos teóricos metodológicos do conhecimento histórico;
>
> Fundamentação teórica baseada no construtivismo;
>
> Aceitação de que o aluno possui conhecimento prévio sobre os objetos de estudo;
>
> Introdução ao ensino de história a partir das séries iniciais do ensino fundamental.

Com essas alterações, as séries são estabelecidas em ciclos, considerando-se a faixa etária da criança: 1° Ciclo (1ª e 2ª séries – 2º e 3º ano); 2° Ciclo (3ª e 4ª séries - 4º e 5º ano); 3° Ciclo (5ª e 6ª séries – 6º e 7º ano) e 4° Ciclo (7ª e 8ª séries - 8º e 9º ano). No Primeiro Ciclo, os conteúdos deveriam ser voltados para a compreensão das semelhanças, das diferenças e das permanências, e para as transformações do modo de vida social, cultural e econômica mediante a leitura de diferentes obras (BRASIL, 2001).

A criança, nesta perspectiva, seria estimulada desde cedo para adquirir conhecimentos diversificados, contribuindo com a reflexão e a criação de sua própria concepção de mundo. Nesta etapa, por encontrar-se ainda no processo de alfabetização, os recursos materiais deveriam permanecer em sala auxiliando nas aulas e o professor teria a função de mediar a aprendizagem do aluno via articulação pedagógica.

Nessas circunstâncias, alguns conteúdos presentes nos modelos anteriores permaneceram vigentes, como é o caso das datas comemorativas; porém, as celebrações foram propostas de forma diferenciada ao indu-

zir-se à reflexão sobre o significado da data/comemoração para o sentido de ser brasileiro (no âmbito nacional) ou para o fato de ser maranhense (no domínio local) (CASTELLANOS, 2012).

Como acrescenta Bittencourt (2011, p. 73), o ensino de História "[...] visa à integração do indivíduo na sociedade devendo os conteúdos dessa área auxiliar [na] inserção do aluno, da forma mais adequada possível, em sua comunidade". Outros conteúdos inseridos no Primeiro Ciclo no eixo principal é a História Local e do Cotidiano, que "conduzem [os] estudos dos diferentes modos de viver no presente e em outros tempos, que existem ou que existiram no mesmo espaço" (BRASIL, 2001, p. 40).

Desta forma, os conteúdos incluiriam a localidade e outras comunidades, entre elas, a indígena, na medida em que, os parâmetros ressaltam que a criança ao conhecer a sua própria história e ao fazer as relações dessa construção com o presente passado, estará apta a criar novos conceitos e a fazer novas relações no Segundo Ciclo, conseguindo ampliar o conhecimento sobre o histórico. Nesse sentido, se faz necessário esclarecermos, que embora os conteúdos partam do mais próximo à realidade do aluno ao mais longínquo, se objetiva nesta ação pedagógica que o aluno interaja e aprenda a refletir com os conteúdos, não devendo ser tratados nem como foi concebido nos círculos concêntricos, nem de acordo com o método mnemônico.

O Segundo Ciclo também tem suas particularidades. A concepção de que o aluno tenha um nível de maturidade e um domínio dos conhecimentos básicos do Ciclo anterior, implica que se estimule a leitura, a interpretação, a discussão e o posicionamento crítico,por se localizarem na interfase (final da concreta – inicio da abstrata) ou na tentativa de situar suas experiências primárias no nível da abstração.

Nessa etapa, se faz indispensável o estimulo de novos comportamentos via ensino/aprendizagem de novos conteúdos que não foram instigados nem avaliados na etapa anterior; porém, o uso de dispositivos concretos ainda é necessário, embora dependa da especificidade e singularidade de cada um no processo de apreensão. Neste Ciclo, a História do Brasil prevalece como conteúdo central abordada dentro dos eixos História das organizações populacionais, englobando os deslocamentos populacionais, as organizações e as lutas de grupos sociais e étnicos, as organizações políticas e as administrações urbanas, a organização histórica e temporal no país. (BRASIL, 1997).

Sendo assim, os PCN's ressaltam (BRASIL 1997, p. 45) que:

> No segundo ciclo reside o fato de os alunos dominarem melhor a linguagem escrita, possuírem experiência de trocas de informações e terem vivenciado momentos de questionamento, comparações e trabalhos com ordenação temporal (...) [envolvendo] um trabalho mais específico, como leitura de obras com conteúdos históricos, com reportagens, documentos, vídeos e outros.

A partir deste Ciclo o aluno passaria por um processo de transição dos Anos Iniciais aos Anos Finais do Ensino Fundamental, devendo estar preparado teoricamente e com maturidade para sua adequação ao novo ano. Sendo assim, a aquisição das informações e das reflexões esperadas de caráter histórico é necessária para a sua inserção na nova fase que corresponde ao 3º Ciclo (5ª e 6ª série – 6º e 7º ano) e ao 4º ciclo (7ª e 8ª série – 8° e 9º ano). Os PCN's de História para as Séries Finais trazem como primeira indicação que "os professores investiguem os domínios dos alunos e [saibam] quais são suas hipóteses explicativas para [os] temas estudados" (BRASIL, 1998, p. 53), servindo esta prática pedagógica como uma espécie de diagnóstico que auxilie na verificação e na compreensão do entendimento que os alunos têm sobre a disciplina e sobre os temas trabalhados.

Nessa direção, os PCN's indicam que é importante considerar as informações apresentadas sobre as vivências na escola e fora da mesma, relacionando-as sempre com as informações e com os conteúdos desenvolvidos, sugerindo-se que o professor inicie sua ação pedagógica partindo do cotidiano do aluno, pois algumas noções prévias já formam parte do nível do abstrato.

Noções de temporalidade, de localização de sujeitos em lugares e períodos diferentes, de fazer relações e levantar críticas por meio de observações durante as aulas, que são práticas recorrentes e incorporadas que devem ser exponencialmente exploradas pelo trabalho docente no decorrer destes ciclos, visto que os conteúdos ensinados requerem certo nível de maturidade por tratarem de estudos de povos da pré-história e da antiguidade, da idade média e da medieval, até chegar ao estudo da contemporaneidade, objetivando-se nesse percurso que os alunos sejam capazes de:

> Conhecer realidades históricas singulares;
> Caracterizar e distinguir relações sociais da cultura;
> Refletir sobre as transformações tecnológicas;
> Localizar acontecimentos no tempo;
> Utilizar fontes históricas em suas pesquisas;

> Ter iniciativa e autonomia na realização de trabalhos em grupo e individual.(BRASIL, 1998, p. 54-55)

Os conteúdos propostos pelos PCN's apontam eixos contínuos visando desenvolver a autonomia intelectual e social dos alunos do primeiro ao último ciclo, ao exigir-se a adequação das informações, dos métodos e da atuação dos professores em cada etapa. Esse modelo, embora esteja em processo de acomodação, sua implantação sugeriu novos olhares sobre o ensino, possibilitando liberdades referentes à diversidade social, econômica, política e cultural, na medida em que se incluíram todos os agentes e se tentou abranger em discussões as perspectivas incomuns de todos, contrariando-se a dinâmica estabelecida pelos modelos de ensino anteriores. No entanto, mesmo assim, sua constante reformulação e adequação dependem da apropriação que os sujeitos façam, do uso e da aplicação que se materializem nas suas práticas pedagógicas, as quais estarão marcadas por diversos textos e distintos contextos, (re)significando-os como produto/produtores que são do conhecimento do histórico. (CASTRO, CASTELLANOS, 2011).

3 FORMA, ESTRUTURA, DISPOSITIVOS E FREQUÊNCIA DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO SÉCULO XXI

A disciplina de História segue atualmente a proposta da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), que no artigo IV, define que "[...] em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso a uma Base Comum, para atender e legitimar a unidade na ação pedagógica nacional [...]", descrevendo-se no inciso 4º do Art. 24, que a disciplina de História é responsável por conteúdos importantes para a formação da sociedade, devendo tratar as diferentes culturas do Brasil e dos povos que fizeram parte da construção histórica do país, do estudo da história local e do cotidiano, dos modos de vida diferentes de outros tempos e dos atuais grupos sociais étnicos, estabelecendo-se a articulação entre a localidade e a nacionalidade na história geral, entre as diferenças e as semelhanças em distintas temporalidades, se inserindo as ações das pessoas comuns no ensino de História. (BITTENCOURT, 2011).

Nessa caracterização, percebemos que a disciplina de História segue a proposta da História Crítica, que após a década de 80 ajustou o cur-

rículo e incluiu os conteúdos anteriormente não ensinados. Com os novos objetivos a implantação do ensino da História da cultura afro-brasileira e africana assegurada pela lei 10.639/03 e os estudos referentes aos povos indígenas legitimados pela Lei nº 11.645/08 se consolidaram. Essas alterações surgem em função da luta pelos direitos iguais e pelas relações de força estabelecidas na imposição de modelos anteriores que não foram inclusas ou eram inadequadamente abordadas. Contudo, é válido ressaltar que as modificações estão sendo implantadas e adequadas ao ensino de História, por serem recentes e pela imposição do sistema educacional, sem a participação real da escola dificultando sua efetivação, já que professores e lugares de ensino não estão ainda preparados para enfrentarem esta nova realidade.

> As questões relativas a aplicabilidade da lei já foram e ainda são discutidas em diversos eventos científicos envolvendo vários especialistas, resultando em propostas, posicionamentos, materiais de apoio aos professores e outras propostas. Entretanto, infelizmente, ainda encontramos profissionais da educação sem o preparo necessário para trabalhar as questões relativas a História e cultura afro-brasileira e africana. (AGUIAR; AGUIAR, 2010, p. 94).

Apesar do papel importante que cumpre atualmente a disciplina de História, ainda é preciso que deixe de ser apenas um objeto manipulado pelo Estado ou um meio de pesquisas acadêmicas sem um fim educativo prático e efetivo, pois consideramos que só duas maneiras de uso não favorecem sua efetivação, pois os interesses sociais que deveriam ser discutidos nesta área disciplinar ficam em segundo plano, marcando o nível de diferenciação entre o saber acadêmico e o saber da prática escolar. O Estado, por outro lado, ao traçar suas estratégias de imposição, não inclui a participação dos professores, desconhecendo ou ignorando as práticas dos sujeitos e a realidade social, para além das exigências legais e do desenho curricular. Nesse sentido, os materiais didáticos, os livros, os manuais de orientação e os próprios parâmetros dificultam a articulação da pluralidade e a aplicabilidade da disciplina de História na sala de aula.

Sendo assim, concordamos que as mudanças acontecem para além das imposições. Em meio a tantas discussões propostas surge um questionamento em relação às permanências e aos desvios no ensino de História: Como estruturar um ensino de História que contemple a diversidade de formação/atuação dos professores e alunos, e abarque o leque de teorias

e propostas de ensino, se os sujeitos atuantes no âmbito de ensino numa relação de força estabelecida (material ou imaterial) pertencem a clivagens sociais diversificados, a contextos culturais distintos e cada um faz uso das práticas culturais a seu modo em dependência de interesses contrapostos e das diferentes táticas de apropriação mobilizadas, resignificando e refazendo aquilo que pretensamente lhe é imposto?

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseado no modelo polemológico de análise da História Cultural compreendemos que os modelos de ensino da disciplina de História foram se configurando num equilíbrio de tensões constante, uma vez que a cada estratégia de imposição, situações conflituosas ou de inadequação foram surgindo. A análise de cada modelo apontou que as armaduras conceituais imperam constantemente nas ações dos sujeitos, evidenciando que as imposições nem sempre são aceitas e executadas como os modelos pretendem determinar, pois os sujeitos se constituem de experiências culturais individuais ou coletivas. Em sendo assim, acreditamos que:

No primeiro modelo, a tensão entre as estratégias de imposição e as táticas de apropriação ficou evidenciada em dois momentos cruciais. Inicialmente quando se institui o modelo francês – pós-inauguração do Colégio D. Pedro II e, posteriormente, quando a História Sagrada se sobressai sobre a Ocidental, apontando a primeira reflexão que nos remete a considerarmos que os sujeitos fazem uso dos modelos impostos de acordo com o que é natural para si, e que, nem sempre a imposição a risca como a prescrição pretende imprimir.

O segundo modelo surge no cerne de manifestações e mudanças sociais, políticas e educacionais e foi implantado num momento de representação histórica importante para o Brasil, já que o país estava dando seus primeiros passos para a democracia, para a liberdade de expressão e na luta pela igualdade. No entanto, é evidente o desfavorecimento das classes populares e a força que o Estado exercia sobre os sujeitos que mesmo de forma dissimulada tenta manipular. O modelo *polemológico* da História Cultural (referente às relações de força) fica expresso ao se definirem “os tecidos onde elas se inscrevem e delimitam as circunstâncias de que elas podem aproveitar-se” (DE CERTEAU 1994, p. 236); estratégias de

imposição do estado que tenta reafirmar uma identidade nacionalista por meio do conteúdo, das ações cívicas e de outras manifestações e as táticas de apropriação dos sujeitos que compreende a intencionalidade investida e percebem a negligência em questões de classes e de igualdade social.

No terceiro modelo, embora se procurasse um novo direcionamento para a disciplina, o desfavorecimento foi inevitável. Todas as lutas e discussões já tidas em função do campo do histórico e em relação aos meios viáveis para que realmente o ensino se operacionalizasse, os Estudos Sociais conseguiram segregar. A força desse modelo foi invasiva para os professores, os alunos, as universidades e as escolas, pois se deixou de lado a proposta educacional da disciplina de História.Sem embargo apesar da força do Estado, a presença de sujeitos com consciência crítica e munidos de táticas, proporcionou a sua destituição que perdurara até meados da década de 90.

Assim, a inserção do modelo da História Crítica, não foge das discussões entre táticas e estratégias, materializando-se nas lutas dos sujeitos com os modelos anteriores. Forma nova do ensino consubstanciada de ideias inovadoras, que pensa em elevar a sociedade a uma consciência crítica, possibilitando-lhe mudanças de comportamentos e transformações sociais por mecanismos viáveis.

No entanto apesar de ser um ideal em processo de concretização, ressalta-se o processo atual de adaptação em meio a desconfianças e contestações que duvidam de sua efetivação no campo escolar, por ser uma proposta tão diversa que mexe com as armaduras sociais e conceituais consolidadas neste campo disciplinar; por outro lado, nos possibilita múltiplos questionamentos, entre eles: como os sujeitos fazem uso da História Crítica, se vive em uma sociedade com uma visão multicultural? Embora as possíveis respostas sejam fluidas e seja cedo para tomarmos qualquer posicionamento, por apresentar esta concepção do ensino da história uma visão diferenciada, cabe fixar nossos olhares não para os modelos e sim para as práticas, não para as imposições e sem para as resignificações partindo das diferenças táticas, no intuito de descortinarmos e compreendermos o que fazem os sujeitos com os objetos, os pretextos, as situações e os contextos que lhes são pretensamente imposto, enfim cabe interessarmos como contribui a resignificação do ensino da história na formação do sujeito histórico.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Janaina C. Teixeira; AGUIAR, Fernando J. Ferreira. Uma reflexão sobre o ensino

de história e cultura afro-brasileira e africana e a formação de professores em Sergipe. Revista Fórum, Itabaina, v.7, jan-jun 2010. Disponível em <http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_7/ FORUM_V7_06.pdf>. Acesso em 20 fev. 2013

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org). **Prática, civilização e trabalho**. São Paulo, Loyola, 1990.

_____. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 4 ed. São Paulo, Cortez, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRASIL. Ministério de Educação e Secretaria de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de História**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 26 maio 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais e História.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** História e Geografia**.** Brasília, MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** História e Geografia**.** 3.ed. Brasília, MEC/SEF, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2006

CASTELLANOS, Samuel L. V. **Práticas leitoras no Maranhão na Primeira República**: entre apropriações e representações. São Luís: EDUFMA, 2010.

_____. **O livro escolar no Maranhão Império**: produção, circulação e prescrições. 450f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual paulista, 2012.

CASTRO, Cesar A.; CASTELLANOS, Samuel L. V.. Educação e Instrução nas províncias do Maranhão e Piauí. In: GONDRA, José Gonçalves; SCHENEI-

DER, Omar (Org.). **Educação e instrução nas províncias e na Corte Imperial.** 1 ed. Vitória: EDUFES, 2011.

CHARTIER, Roger.**A história cultural**: entre práticas e representações. Trad. Maria M. galhardo. Lisboa: Difel; 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1990.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

GONDRA. José Gonçalves. (org). **Pesquisa em História da Educação no Brasil.** Rio de Janeiro, 2005.

HAIDAR, M.L.M. **O ensino secundário no Império Brasileiro.** São Paulo: Grijalbo/ Edusp,1972.

MORAES, J. D de. **A trajetória educacional dos anarquistas na primeira república**: das escolas aos centros de culturas sociais. Dissertação de mestrado. Universidade estadual de Campinas. 1999.

MANOEL, I. A. **O ensino de História no Brasil:** do Colégio Pedro II aos parâmetros curriculares. Unesp, São Paulo, s/d. p. 148- 171.

NADAI, Elza. **O ensino de História no Brasil**: trajetória e perspectiva. Revista brasileira de História. São Paulo: Anpuh/Marco zero, v13, n.25/26, 1993, p.143-162

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M.S. **História do ensino de História no Brasil:** uma proposta de periodização. Porto Alegre: RHE, v 16, n. 37, 2012, p.73-91

ESTÁGIO EM CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO: experiência de pesquisa-formação

Isabel Maria Sabino de Farias[1]
Silvina Pimentel Silva[2]
Tânia Maria de Sousa França[3]

1. INTRODUÇÃO

Este testo apresenta uma experiência de estágio na perspectiva de pesquisa-formação vivenciada por professoras e alunos (as) numa IES pública do Ceará, na disciplina Estágio Supervisionado, do curso de Especialização em Gestão Escolar (Turma 25). Entendemos que nesta disciplina caberia aos alunos(as)/estagiários(as) elucidar questões pertinentes ao papel do gestor, ao que faz esse profissional, como faz e porque faz determinada ação, mas de uma forma reflexiva e crítica. Daí a intenção de sua proposta desenvolver um Estágio que se diferenciasse do desenho que, em geral, vem se materializando em contextos de formação na Universidade.

Partimos do juízo de que, na prática, esse componente curricular tem se vinculado a modelos tecnicistas, reduzido ao cumprimento de exigências meramente burocráticas, vazio de ações reflexivas intencionais, com prevalência numa concepção que se funda na racionalidade técnica, não consoante com uma ementa de disciplina de Estágio que declarava como intenção:

> [...] inserir o aluno estagiário na dinâmica da prática da gestão no cotidiano da escola, assumindo uma atitude investigativa, para estabelecer estreitas relações com o seu dia a dia, detectar pro-

[1] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Doutora em Educação. E-mail: isabel.sabino@uece.br.

[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). E-mail: silvinapimentelyahoo.com.br.

[3] Graduada em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo. Doutoranda Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). E-mail: taniamsfranca@hotmail.com.

> blemas e ou dificuldades, desenvolver pesquisas, elaborar diagnósticos com vistas à produção de relatórios reflexivos como a do trabalho monográfico a ser apresentado ao final do curso. (UECE, 2016, p. 1).

Diante dessa proposição compreendemos o Estágio Supervisionado como espaço/tempo importante na vida dos que se formam, tanto em cursos de graduação como de pós-graduação, por se constituir um momento durante o qual os estagiários entram em contato mais sistemático com a realidade do cotidiano escolar para observar, registrar, problematizar, coletar informações, com propostas de atividades que contribuam para melhor compreender a complexidade escolar, além de possibilitar o aprimoramento do seu desenvolvimento profissional.

A ideia que nos ocorreu para cumprir esse intuito nos inclinou para pensarmos num projeto de trabalho planejado coletivamente, a ser desenvolvido de forma articulada, contemplando as necessidades da formação e as especificidades dos formandos, professores principiantes e, também, com experiência consolidada em sala de aula, conhecedores do cotidiano da escola. Portanto, com esteio numa concepção de formação que se propõe contribuir para o enfrentamento de situações complexas no contexto em que atuam, a partir do diálogo com a prática da gestão escolar cotidiana.

Cogitamos, então, desenvolver uma proposta que implicasse na possibilidade de realizar uma experiência de Estágio entendida como oportunidade de inserção efetiva dos alunos na realidade escolar, ancorada em projetos denominados de ação colaborativa capazes de promover um diálogo entre o que se discute na universidade (fundamentos e estratégias de uma gestão participativa) e o que se vivencia no espaço concreto das instituições onde realizariam o Estágio, tendo como suporte metodológico a pesquisa-formação, por congregar como defende Josso (2004) a dimensão formativa como elemento potencial e fundamental da investigação, compreendendo que cada etapa da pesquisa é “uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer” (JOSSO, 2004, p. 113). Na pesquisa-formação conforme a autora, o pesquisador-formador procura formar e (trans)formar-se durante a ação da pesquisa.

Divulgar e compartilhar esta experiência de maneira reflexiva é que estamos nos propondo nesse texto.

2 ALGUMAS REFLEXÕES PRELIMINARES

No cenário educativo, são muitas as concepções de Estágio, conforme alertam Pimenta e Lima (2004), indo da simples imitação de modelos, passando pela instrumentalização técnica até chegar ao Estágio como pesquisa e a pesquisa no Estágio, entre outras modalidades. Na experiência de que tratamos, o papel do Estágio é visto como construto da identidade do professor e neste caso do gestor, considerando que "a identidade vai sendo construída com as experiências e a história pessoal, no coletivo e na sociedade" (PIMENTA; LIMA, 2004, p.63), sabendo mais que toda profissão tem seu lado prático, por isso deve enfatizar a aprendizagem do como fazer ao entender que a identidade do gestor escolar não se constrói apenas com a observação da prática ou com o cumprimento de tarefas burocráticas, mas como asseveram Braga e Silva ,

> [...] as atividades de estágio devem ser pensadas a partir de problemas concretos, oriundos do fazer cotidiano da escola e dos estagiários, entrelaçando crítica e criatividade com os conhecimentos técnico-científicos abordados na academia. (2007, p. 177).

Desta forma, uma concepção de Estágio como atividade de pesquisa, ao que nos parece, se apresenta como a que melhor possa se adequar para o cumprimento de disciplinas de Estágio, em particular com atenção para o argumento de Miranda (2008, p. 17) quando ensina que: "O estágio, como atividade de pesquisa, aproxima mais o aluno da escola, desenvolvendo posturas e habilidades de pesquisador que busca compreender os fatores determinantes da realidade escolar e propor projetos de ação".

Para balizar essa compreensão encontramos em Josso (2004) a concepção de "pesquisa-formação" cujos princípios epistemológicos se afinam com o nosso entendimento de estágio como atividade de pesquisa e ampliam o nosso olhar para o trabalho que realizamos, porque a pesquisa-formação implica uma mobilização e articulação de saberes, experiências, práxis, permitindo "trabalhar com o 'terreno onde estão os participantes' e estar em contato com a dinâmica das pessoas nos seus processos de conhecimento e de aprendizagem" (JOSSO, 2004, p. 128). Esta abordagem se coaduna também, considerando que a intensidade da experiência de estágio ao adentrar na realidade escolar, leva a uma conscientização que não pode ser ensinada, mas vivida de uma forma singular por cada aluno/professor e é no narrar desse vivido que ocorre o processo de (trans)formação e o exercício de dar sentido e significado a ação desenvolvida.

Inspiramo-nos, também, na concepção de Lima (2012), quando afirma que o Estágio com pesquisa tem suas bases na práxis, ou seja, na inter-relação teoria e prática de forma crítica, compreendendo que a produção de saberes a partir da prática não é um processo linear, uma vez que envolve problematização, reflexão e análise entendimento que perpassa a compreensão de Estágio na experiência por nós adotada. Incorpora, ainda, o que diz Miranda (2008, p. 16), ao argumentar tratar-se "do movimento dialético do conhecimento, que incorpora o momento da ação (prática constituída), da reflexão (apoiada em princípios teóricos reelaborados) e da ação refletida (prática modificada)".

Convencidas e respaldadas nessas compreensões, elegemos como ambição da disciplina de Estágio alcançar a possibilidade de fazer esse movimento circular: prática - teoria - prática, tendo como estratégia mediadora o que intitulamos de projetos de ação colaborativa. Assim, defendemos o Estágio como via de mão dupla, em que não apenas o estagiário usufrui da sua inserção na escola, mas, também, de que possa contribuir para a melhoria dos processos educativos da escola com prevalência para o período em que participa das atividades que envolvem a experiência que realiza.

Nesse momento, é cabível destacar entre as interrogações de que partimos: mas o que chamamos de projetos de ação colaborativa nesse trabalho de pesquisa-formação? Esclarecer o conceito de projeto que ratifica tal escolha julgamos necessário para um melhor entendimento.

A palavra projeto deriva do latim *projectus*e significa algo como "um jato lançado para frente" (MACHADO, 2004, p.2). Porém, exige consciência do que se vai lançar, assim como ter conhecimento sobre o terreno que vai receber de uma forma individual ou coletiva o projeto. Adotamos o alerta de Freire (1997), ao se posicionar que uma metodologia que reflete sobre a realidade social pode se firmar por meio de Projetos de Trabalho que abarquem uma reflexão que envolva as condições de vida da comunidade de que o grupo faz parte, abrangendo a análise em relação a um contexto sociopolítico maior, com fins de elaborar e desenvolver propostas de intervenção que visem à transformação social. Neste sentido, a emergência de um projeto deve ser oriunda da necessidade de buscar respostas a um problema concreto. De modo que, ao propor ou elaborar um projeto, estamos, antes de tudo, acenando contribuir para a solução de problemas, transformar ideias em ações, sejam eles projetos grandes ou pequenos.

Pimenta e Lima (2004, p. 228), refletindo sobre esta temática, argumentam que o Estágio desenvolvido com pequenos projetos

> [...] possibilita que os estagiários vivenciem um processo em todas as suas etapas de diagnóstico, planejamento, execução e avaliação, em um espaço de tempo com começo, meio e fim, e lhe permite ser aprendiz e autor simultaneamente, enquanto aprende a organizar e gerir o que é necessário e possível em um determinado tempo.

Compactuamos com o entendimento das autoras e de que o uso de uma metodologia adequada de Estágio pode contribuir para o desenvolvimento de uma postura investigativa por parte dos estagiários, fomentar um olhar sensível sobre o real, além de concorrer para o desenvolvimento de uma atitude de autonomia e criatividade indispensável para o exercício docente.

Para a concretização de intenções desse teor, é imperativo observar características constitutivas dos projetos como "estratégias de ação", pois segundo Rué, citado por Araújo (2003, p.66), três delas são fundamentais: a primeira diz respeito à intenção de transformação do real; a segunda se manifesta como uma representação prévia do sentido dessa transformação e a terceira é um agir em função de um princípio de realidade. Sobremodo, compreender o Estágio não com um fim nele mesmo, mas como possibilidade de "(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida" (NÓVOA, 1992, p.25).

A intenção que nos moveu para pensar e desenvolver essa proposta de Estágio foi a probabilidade vislumbrada sobre as vantagens de promover no processo formativo a que vimos nos referindo, um maior preparo para o desenvolvimento das atividades profissionais docentes. Cabe lembrar que não tínhamos certezas à *priori* do que poderia dar certo, pois as incertezas aportavam, sabendo que o inesperado poderia fazer-se presente, permeando a experiência de possibilidades, mas de impossibilidade também. Não cabia, porém, desanimar. O apoio em Morin (2000, 2000, p.92)) nos tangeu para ir em frente, sustentadas pelo entendimento de que

> Na história, temos visto com frequência, infelizmente, que o possível se torna impossível e podemos pressentir que as mais ricas possibilidades humanas permanecem ainda impossíveis de se realizar. Mas vimos que o inesperado torna-se possível e se realiza;

> vimos com frequência que o improvável se realiza mais do que o provável, saibamos, então, esperar o inesperado e trabalhar pelo improvável.

Salientamos, porém, não ser nossa pretensão apresentar um modelo de proposta de Estágio válida para os diversos cursos de especialização ou de graduação. Indubitavelmente, já temos ciência dos limites de todo e qualquer projeto, mesmo prenhe de boas intenções. É consensual que na execução de um projeto são presenciadas intercorrências positivas e negativas que exigem um reordenamento das ações planejadas, uma readequação das ações e a redefinição de rumos. Há, também, muitas lições a serem compartilhadas com outros professores, incluindo os desafios e possibilidades de uma modalidade de prática no contexto da escola como experiência de formação que avaliamos como produtora de muitas aprendizagens. O relato a seguir é resultado do que vivenciamos e alcançamos.

2. RELATANDO A EXPERIÊNCIA

Algumas indagações antecederam o traçado do caminhar a experiência ao perguntarmos: como não fazer desse Estágio uma repetição do que possa ter acontecido na graduação? Como inserir o aluno na dinâmica da prática da gestão, não resumida a observação instrumental, mas de uma forma colaborativa, unindo ensino, pesquisa e Estágio? Como aguçar o olhar "sensível e pensante" do aluno estagiário para olhar além do aparente visto no cotidiano da escola?

A metodologia, explícita na proposta do curso, declarava optar por um tipo de Estágio que assumia uma perspectiva de totalidade, considerando o movimento histórico-crítico dos processos de gerenciamento da escola, tendo como postura formativa a indissociabilidade entre teoria e prática. Dessa preocupação, a ideia de inserção do(a) aluno(a) estagiário(a) na dinâmica da gestão no cotidiano da escola visava desenvolver uma atitude investigativa, problematizadora e reflexiva.

O foco deste componente curricular, com carga horária de 90 horas/aula, apresentava uma particularidade, por definir o Estágio como campo de pesquisa da prática da gestão. O desafio estava posto, pois mesmo já sendo a vigésima quinta turma, nada concretamente estava proposto nesta perspectiva; as experiências anteriores com certeza serviriam de referên-

cia, mas, nós, professoras, sentíamos a necessidade de propor algo mais expressivo e que trouxesse mais sentido e significado para os alunos, no seu processo de formação.

Os primeiros encontros, na universidade, transcorreram com atividades de integração, porque consideramos importante estreitar os vínculos entre os participantes para selar um maior compromisso desenvolvimento do trabalho docente de forma coletiva. Inicialmente, discutimos a elaboração do cronograma, explicitou-se que o Estágio não seria executado num tempo corrido, mas sua carga e ou calendário distribuídos ao longo de cinco meses, com momentos intercalados entre Universidade – onde aconteceriam os estudos e reflexões sobre temas pertinentes ao Estágio; e a escola – onde os alunos iriam exercitar a observação, investigação e elaboração do diagnóstico, com o levantamento de necessidades e execução do projeto, totalizando 45 horas na universidade e 45 horas na escola. Outro ponto acordado foi de que o Estágio poderia acontecer em grupos de até 04 pessoas ou individual, contanto que resultasse numa ação concreta na escola.

Começávamos a traçar um esboço da disciplina com a plena convicção de que iríamos refazendo o caminho ao caminhar, não na perspectiva de quem não sabe para onde está indo, mas com a certeza que juntos, professoras e alunos, num movimento de ação-reflexão-ação, chegaríamos ao objetivo desejado. Isso vai ao encontro da abordagem qualitativa de pesquisa quando recomenda que necessariamente não se deva partir para o campo com categorias previamente deliberadas.

A partir daí a disciplina contou com quatro encontros previstos na universidade para: apresentação e discussão da sistemática do Estágio / pesquisa; orientação para definição dos grupos de trabalho e do campo de investigação; estudos teóricos / debates; orientações para ir realizar uma primeira visita à escola com o intuito de conhecer e definir o campo de Estágio; elaboração de um plano individual de Estágio.

No ponto de partida, não dispúnhamos de um projeto preliminar fechado e pronto. Preferimos o risco de organizá-lo com a participação dos professores-alunos. Sugerimos para começar um exercício de reflexão e produção de uma proposta. Concordamos que, inicialmente, seria antevisto um cronograma da disciplina para nos dar uma visão de totalidade, embora pudesse ser ajustado na medida em que o grupo julgasse ser necessário. A princípio nada foi fácil! Poucas contribuições para fecharmos um

proposta inicial de um projeto a ser executado. Não desanimamos! Gastamos um tempo considerável com essa tarefa. Nenhum estranhamento de nossa parte com a situação. A tradição de trabalharem com propostas prontas, definidas, previamente elaboradas por professores das disciplinas, justificava aquelas atitudes. Insistimos, instigamos. Paulatinamente, alguns tímidos indícios de que estávamos no caminho certo foram se delineando, aflorando. As começaram a ser sistematizadas e registradas.

Discutimos e reforçamos a importância de construirmos conjuntamente o trajeto a ser perseguido, problematizando as práticas a serem desenvolvidas no tempo do Estágio. Num certo momento, ponderamos: ou participamos conjuntamente colaborando na preparação de um roteiro programático provável para as atividades de Estágio ou, as velhas práticas de caráter conservador seriam impostas, assumiriam implacavelmente o contorno e o desenho das ações a serem praticadas no período. Restar-nos-iam, então, as alternativas da reprodução, da obediência. Esta aula não foi suficiente para o alcance do que intentávamos. Pedimos-lhes que pensassem, individualmente, numa proposta preliminar; alvo de discussão no encontro seguinte.

Na sequência das aulas o objetivo fora a apresentação e discussão da tarefa encomendada. Nada fora em vão. Foram respingando nas falas as primeiras aproximações e tantas outras. Desse estoque de opiniões, um primeiro roteiro foi se evidenciando. Insinuamos que para atender a essa demanda deveríamos buscar na pedagogia de projetos o seu ancoradouro. Destacamos a necessidade de firmar um diferencial para o que planejávamos: optar por realizar ações coletivas onde se propusessem colaborar com o Projeto Pedagógico da Escola. Nesse movimento, estaríamos envolvidos com compromisso e responsabilidade em relação aos seus objetivos e intenções. Também fomos entendendo que essa prática se concretizaria através do que denominamos 'ação colaborativa' a ser abrangida pelos diversos grupos ou pessoas participantes do Estágio Supervisionado do curso de especialização em Gestão Escolar sob nossa orientação.

Os estudos teóricos propostos tiveram como base os textos do livro "Dialogando com a escola" (ALMEIDA; SILVA; LIMA, 2004), cada aluno dele recebeu um exemplar. Dessa obra vários artigos foram lidos e debatidos em sala, com o intuito de aprofundar e refletir sobre o Estágio e a ação docente, sobre função social da escola, interação escola comunidade e o campo de Estágio, gestão democrática como fundamentação teórica para as análises. O vídeo "Vida Maria" mediou essa etapa, propiciando uma

análise crítica de questões do cotidiano e das implicações de ordem econômica política e social. Esse movimento foi se desenrolando com os estudos teóricos e o acompanhamento das atividades de campo. Naquelas ocasiões, ponderávamos e refletíamos sobre o que estava, ou não, dando certo. Era o momento de pensar ou de repensar o planejado. As ações de ir ajustando, redefinindo comportavam reflexões sobre o que precisava ser alterado. Essa flexibilidade não aceitava o que não comportasse justificativa plausível.

Na continuidade, um ponto alto do planejamento foi a preparação para a inserção mais efetiva no campo de Estágio com a elaboração, já nos pequenos grupos, de uma minuta do plano de Estágio, oportunidade de os alunos pensarem sobre o papel do Estágio, relacionando-o ao conhecimento prévio de que partiram, associado às leituras realizadas. Discutimos sobre as alunas que residiam em outros municípios e das dificuldades de locomoção e de despesas que acarretaria. Neste sentido, acatamos as reivindicações para que realizassem as atividades de campo em seus municípios de origem. Prontificamo-nos em pedir e aceitar a colaboração do núcleo gestor das escolas campo de estágio para que nos dessem um *feedback* em relação ao cumprimento dos atividades realizadas nas unidades escolares em que estagiariam. Resultou desta tarefa a definição de objetivos para as atividades na escola, compreendidos por:

- Observar o cotidiano da escola e detectar problemas, dificuldades e benefícios que a escola oferece para a comunidade escolar;
- Observar a estrutura e a dinâmica de funcionamento da escola;
- Apreender, refletir e entender a natureza das ações realizadas pelo núcleo gestor no cotidiano escolar;
- Identificar questões para a elaboração do projeto de intervenção (ação colaborativa).

Compreendemos que os alunos, nesses momentos, iam desencadeando e intensificando um processo reflexivo sobre o significado do estágio para sua formação, bem como sobre as ações que pretendiam realizar nas escolas, recomendando uma atitude de corresponsabilidade pela disciplina e da importância de assumirem uma postura contrária à visão de projeto como mera técnica, estratégia (PIMENTA; LIMA, 2004).

Encerramos a série de encontros previstos para acontecerem na universidade nesta etapa com a apresentação e compartilhamento, por parte de cada grupo, das observações resultantes das investigações realiza-

das nas escolas. Nesses momentos de socialização ficou claro que as visitas foram importantes para que os grupos já definissem o seu campo de Estágio e, também, para que já sinalizassem para a intenção de desenvolverem ações colaborativas que contribuíssem com a melhoria da prática da gestão no âmbito da escola. Sendo assim, cada grupo foi convidado a organizar o seu próprio roteiro de Estágio, mesmo conscientes de sua provisoriedade, tendo em vista ser possível a sua reformulação no processo de execução.

A disciplina transcorreu como já informado, com momentos intercalados entre os encontros na universidade e a ida à escola. Na universidade, os compartilhamentos, as decisões foram tomadas no coletivo por meio de rodas de conversas para o relato das vivências de como estavam executando o cronograma, o que tinham observado e investigado da dinâmica da escola, das necessidades de replanejamento, enfim, relatando e refletindo no que a experiência estava sendo significativa no sentido do que pretendiam concretizar.

Em um desses encontros abordamos e discutimos intenções em torno da realização de um projeto denominado inicialmente, por nós professoras, de Projeto de intervenção. Entretanto, a palavra intervenção poderia soar nas escolas como uma intromissão no seu cotidiano, pois alguns alunos tiveram dificuldade de argumentar com a gestão a realização dessa atividade. Diante dessa situação, pensamos em ações de natureza colaborativa, uma possiblidade de cumprir objetivos e metas demandadas pelo projeto da escola. A designação de Projetos de Ação Colaborativa foi mais bem aceita, tanto pelos alunos, quanto pelas escolas.

Acordamos que para a elaboração do projeto, os alunos deveriam cumprir as seguintes etapas: a) Conhecimento da realidade escolar, através de observação participante e de entrevista semiestruturada e de modo formal e também informal com os gestores, professores e alunos; b) Produção de um diagnóstico da realidade escolar com o levantamento de necessidades e problematização da realidade; c) Elaboração, apreciação e execução do projeto de ação colaborativa.

Tendo em vista a problematização e os objetivos propostos, identificamos na pesquisa-ação subsídios para melhor se adequar as etapas levantadas, porque como afirma Miranda (2008, p. 21)

> [...] fundamentada em princípios dialéticos, essa modalidade de pesquisa qualitativa é mediadora da teoria e da prática, a partir do momento em que problematiza a realidade e propõe alternativas

> de ação que, pautadas no conhecimento teórico, possam transformar a realidade (2008, p.21).

A mesma autora reforça ainda que a pesquisa-ação compreende algumas premissas básicas, que podem ser observadas nessa experiência: a) Trabalho de grupo; b) Participação e cooperação; c) Situação concreta e não abstrata; d) Problematização definida no campo; e) Intervenção com atividades diversificadas; f) Planejamento coletivo. É também o que afirma Barbier (2002, p. 14), quando realça que na pesquisa-ação o pesquisador descobre que "não se trabalha sobre os outros, mas com os outros". Thiollent (1997, p. 14) corrobora com essa reflexão ao definir a pesquisa-ação

> Como um tipo de investigação social com base empírica, que consiste essencialmente em relacionar pesquisa e ação em um processo no qual os atores e pesquisadores se envolvem, participando de modo cooperativo na elucidação da realidade em que estão inseridos, não só identificando os problemas coletivos como também buscando e experimentando soluções em situação real. A dimensão ativa do método manifesta-se no planejamento de ações e na avaliação de seus resultados.

Ficou acertado também que os alunos estagiários se organizassem para acompanhar, observar e avaliar a execução do projeto de outros colegas. A plataforma Sócrates/UFC foi o mecanismo que ajudou para que tivessem acesso das datas da concretização dos projetos dos colegas e, assim pudessem se planejar de acordo com a sua disponibilidade a ida a escola. Nela, foram postados os projetos e as datas de suas realizações.

Para a sistematização dos resultados da experiência foi prevista a elaboração de relatórios reflexivos ou artigos científicos que refletissem sobre as atividades vividas durante o Estágio. Sugerimos aos alunos que detalhassem: o que observaram na escola, o projeto de ação colaborativa, a descrição reflexiva da execução do projeto, bem como traçassem considerações individuais sobre a disciplina e o Estágio. Esses relatórios foram apresentados para o coletivo dos estagiário são, ao final da disciplina, com a recomendação da produção de pôsteres como recurso didático para as apresentações.

4. O QUE REVELARAM OS DADOS

A disciplina contou com uma matrícula de 39 alunos que se dividiram para desenvolver 21 Projetos de Ação Colaborativa (Quadro 1), atingindo 21 escolas entre públicas estaduais e municipais e apenas uma par-

ticular, tendo como público alvo professores, alunos, pais e funcionários. Pelos relatórios dos alunos não foi possível precisar quantas pessoas foram abarcadas pelos projetos.

Compreendendo o Estágio como "uma ação educativa e social, uma forma de intervir na realidade" (MIRANDA, 2008, p.16), elencamos no Quadro 1 os títulos dos projetos trabalhados.

Quadro 1: Relação dos 21 Projetos de Ação Colaborativa desenvolvidos na disciplina Estágio Supervisionado,

Turma 25, do curso de Especialização em Gestão Escolar.

GRUPO OU INDIVIDUAL	PROJETO DE AÇÃO COLABORATIVA	METODOLOGIA UTILIZADA
1. Individual	EJA: motivação contra evasão	Ciclo de palestras
2. Grupo	Organização do horário de estudo na Escola estadual de educação Profissional	Reunião com os professores
3. Grupo	Oficinas de Leitura para P2	Oficinas
4. Grupo	Motivação e autoestima na Educação de Jovens e Adultos	Roda de conversas
5. Individual	Indisciplina e relação com o ambiente escolar	Palestras e debates
6. Individual	Projeto de leitura: reinventando o ato de ler	Oficinas
7. Grupo	Gestão democrática: uma perspectiva de intervenção cidadã	Roda de conversa
8. Grupo	A informática educativa como suporte à prática docente	Oficina
9. Grupo	Uso de comunidades virtuais de aprendizagem na atividade de planejamento	Estudos e discussões
10. Individual	A importância da família na educação dos filhos com dificuldade de aprendizagem	Ciclo de Palestra
11. Individual	Importância da assiduidade e participação na escola	Exibição de vídeo e roda de conversas
12. Individual	ECA: ferramenta de garantia dos deveres e direitos de criança e adolescentes	Palestra e oficinas

13. Individual	Entre na roda de brinquedos cantados	Oficina
14. Grupo	Uma análise crítica da relação professor-aluno diante da atual conjectura educacional	Roda de conversas
15. Individual	Indisciplina e relação com o ambiente escolar	Roda de conversas
16. Individual	Motivação docente na sala de aula	Oficina e estudo com os professores
17. Grupo	Questões de prova	
18. Grupo	PRONATEC	Ciclo de palestra
19. Grupo	Educação ambiental e cidadania	Ciclo de palestras
20. Individual	Como você pode contribuir em casa com o desempenho escolar do seu filho	
21. Individual	Relação família e escola	Palestra e entrevistas

Estas temáticas foram definidas após observação do cotidiano das escolas, da discussão com gestores incluindo-se as conversas formais e informais para detectar as necessidades problematizadas. Desta forma, todas explicitam pontos que necessitam de cuidado nas escolas como a questão da tecnologia, da leitura, motivação, ensino-aprendizagem, indisciplina, relação família-escola. Justificaram as escolhas os argumentos expostos a seguir para a definição das ações desenvolvidas nas unidades escolares. Identificamos em suas análises os relatos de que:

> *Sem a participação dos pais nesse processo de aprendizagem dos filhos, fica difícil manter um bom desenvolvimento, porque a escola tem uma linha de aprendizado e os pais precisam dar continuidade a esse processo de aprendizagem, pois todo pai é um educador* (Projeto 20).

> *Iniciamos a intervenção a partir das observações realizadas no período de estágio, onde pudemos perceber que há na escola uma sala direcionada a informática bem estruturada, em que os professores poderiam utilizá-la com eficácia, porém eles pouco utilizam* (Projeto 8).

> *Antes de escolhermos o tema das oficinas de leitura, realizamos uma análise e uma pesquisa do tema em que a escola teria mais necessidade de aprofundar. Ao entrarmos em contato com a realidade da escola, percebemos um quadro novo de funcionários que havia entrado recentemente, as professoras conhecidas*

> *como P2. Dai veio a necessidade de as introduzirmos melhor no seu ambiente de trabalho, apresentando recursos da escola que podem ser trabalhados por elas e oferecendo dicas de se trabalhar a leitura de forma lúdica* (Projeto 3).

Isso reforça que o Estágio como atividade de pesquisa desenvolve um olhar mais sensível, que procura ver além das aparências, como reflete Miranda (2008, p. 17), "nessa direção, os fatos são compreendidos e explicados para além das aparências ou evidências habituais, favorecendo a tomada de consciência do real, e, consequentemente, o fazer mecânico cede lugar ao fazer reflexivo".

Quanto a metodologia utilizada pelos alunos estagiários percebemos que a escolha ficou entre oficinas, rodas de conversa, estudos e palestras/debates. Evidenciam-se escolhas mais democráticas, que abrem espaço para o diálogo, dando voz e vez aos atores escolares. Pela descrição nos relatórios, mesmo nas palestras era estabelecido um diálogo, onde os alunos-estagiários experimentaram metodologias mais ativas e participativas.

Quanto ao significado da atividade para os alunos-estagiários, fica evidente a importância do Estágio e a execução do projeto de ação colaborativa para sua formação, conforme fica explícito nestes depoimentos:

> *Durante o período do estágio, tive a oportunidade de aliar à teoria a prática, percebendo assim a importância de se ter uma boa fundamentação teórica que embase a prática de Gestão Escolar. Percebi que apesar das dificuldades encontradas é possível sim, construir uma gestão participativa e democrática. Vale ressaltar ainda que a oportunidade de desenvolvimento da ação colaborativa no intuito de ajudar o núcleo gestor em uma necessidade da escola também fez com que eu me sentisse parte da comunidade escolar e ainda útil no processo construção pedagógica coletiva. Percebi também com a execução do projeto que todos os objetivos foram alcançados e que realmente o estágio e a escola assumem a mesma função social e de formação. Enfim, essa troca de saberes contribuiu para o meu crescimento tanto como ser humano quanto como futura gestora. Como diz Cora Coralina "O saber se aprende com os mestres. A sabedoria, só com o corriqueiro da vida"* (Aluna A).

> *Esse trabalho foi muito importante, pois através dele pudemos perceber as mais variadas dificuldades enfrentadas pelos gestores escolares, assim como pudemos vivenciar uma rica experiência que muito contribuiu para o nosso aprendizado e prática pe-*

> *dagógica. O grupo docente teve uma boa aceitação em relação às sugestões dadas por nós, colocando-as em prática no cotidiano de sala de aula. Ao término do nosso trabalho, pedimos aos professores que relatassem os resultados das oficinas de leituras sugeridas por nós. Na avaliação feita por eles, tivemos relatos positivos dos resultados alcançados* (Aluna B).

> *A vivência desse estágio, com certeza, têm me possibilitado um grande enriquecimento acadêmico e profissional, permitindo-me um novo olhar sobre a dinâmica da prática da gestão escolar, que compreende não só os aspectos administrativos e financeiros, mas também pedagógicos, ou seja, da prática educativa em sala de aula. Fez-me compreender ainda, que o papel do professor é proporcionar aos educandos um ensino de qualidade, através de aulas que busquem fazer relações com seu cotidiano, valorizando as experiências que estes possuem. Permitiu ainda, ter uma visão dos problemas e dificuldades que permeiam o cotidiano da escola, mostrando ser necessário um trabalho coletivo, desde o porteiro até o diretor, onde todos façam parte do processo, trabalhando de forma conjunta com um objetivo único de promover o aprendizado dos alunos* (Aluna C).

Estes são depoimentos das estagiárias que expressam o sentimento dos participantes denotando resultados de uma experiência que podemos aquilatar como significativa para os estagiários e, também, para nós professoras.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das nossas indagações iniciais: Como não fazer do Estágio uma repetição da graduação? Como inserir o aluno na dinâmica da prática da gestão, sem ficar resumida a observação instrumental, mas de uma forma colaborativa, unindo ensino, pesquisa e Estágio? Como aguçar o olhar "sensível e pensante" do aluno estagiário para olhar além do que ver no cotidiano da escola?

Percebemos que a vinculação do Estágio a um projeto de ação demonstrou ser uma atividade positiva, porque ampliou a discussão deste componente curricular como campo de formação, tendo como eixo central a pesquisa, interligada ao ensino. Além disso, a colaboração se fez presente tanto entre os alunos, que mesmo ao realizar o seu projeto individual con-

tou com a cooperação dos colegas no debate no momento do planejamento, como também ao ser observado pelo colega na execução.

Outro ponto evidenciado pelos projetos e pelos depoimentos dos alunos nas rodas de conversa diz respeito à complexidade do cotidiano escolar e como foi significativo para os alunos-estagiários o contato com as situações concretas das escolas, através da prática investigativa, proporcionando um olhar diferenciado sobre esta realidade, especialmente em relação ao papel do gestor, porque muitos dos alunos são professores e percebiam essa realidade sempre da sua vivência como docente. Fato que se modificou ao assumir a experiência como gestor estagiário.

Embora tenham existido dificuldades em desenvolver o trabalho, tanto pelo acúmulo de tarefas dos alunos-estagiários, quanto das escolas em abrir espaço para uma ação concreta em seus espaços, muitas vezes pelas condições objetivas e sociais, mesmo assim alunos-estagiários demonstraram cumprir com responsabilidade e seriedade o projeto de Estágio. As implicações da não aceitação de estagiários em algumas escolas exigiu a mudança de campo de Estágio o que não inviabilizou a execução do projeto, mas uma redefinição de propostas. Não houve registro de desistências.

Por fim, consideramos relevante refletir sobre o registro dos resultados das investigações, neste caso os relatórios reflexivos. Percebemos que as análises realizadas pelos alunos ainda merecem uma atenção especial, porque muitos deles se limitam a descrever o acontecido, o vivido sem uma reflexão sobre esse vivido de forma crítica e formadora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. B.; SILVA, S. P.; LIMA, M. S. L. [et al]. **Dialogando com a escola**: reflexões do estágio e da ação docente nos cursos de formação de professores, 2 ed. Fortaleza : Edições Demócrito Rocha, 2004.

ARAÙJO, U. F. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.

BARBIER, R. **Pesquisa-Ação**. Brasília: Ed. Plano, 2002.

BRAGA, M. M. S. de C.; SILVA, S. P. Por uma cultura de pesquisa no ensino

superior: a associação pesquisa e estágio no curso de Pedagogia. In: OLINDA, E. M. B.; FERNANDES, D. G. **Práticas e aprendizagens docentes**. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

FREIRE, P**. Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, M. S. L. **Estágio e Aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

LUCKESI, C. C.; PASSOS, E. S. **Introdução a Filosofia**. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1992.

MACHADO. N. **Educação: projetos e valores**. São Paulo: Escrituras, 2004.

MIRANDA, M. I. Ensino e pesquisa: o estágio como espaço de articulação. In: SILVA, L. C.; MIRANDA, M. I. (Orgs.). **Estágio supervisionado e prática de ensino**: desafios e possibilidades. Araraquara, São Paulo: Junqueira& Marin: Belo Horizonte: FAPEMIG, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez. Brasília, UNESCO, 2000.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

UECE. **Programa da disciplina Estágio Supervisionado do Curso de Especialização em Gestão Escolar – Turma 25**. Fortaleza: UECE/CED, 2016 (mímeo).

O PROFESSOR DE CIÊNCIAS E A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Clara Virgínia Vieira Carvalho Oliveira Marques[1]
Johanna Camacho Gonzalez[2]
Heline Maria Furtado Silva[3]

"De tudo ficaram três coisas
A certeza de que estamos sempre começando…
A certeza de que preciso continuar…
A certeza de que podemos ser interrompidos ates de terminar…
Façamos da interrupção um novo caminho:
Da queda um passo de dança ...
Do medo, uma escada…
Do sonho, uma ponte ...
E da procura … um encontro."

*(**Fernando Sabino**)*

1. INTRODUÇÃO

O século XXI está marcado pela velocidade de avanços tecnológicos, mudanças socioeconômicas e afirmações culturais, apresentando uma sociedade mais claramente diversificada, além de inserida em um panorama científico-tecnológico mais próximo de todos e todas, com fácil e instantâneo acesso a artefatos e as informações variadas, além de estar

[1] Doutora em Ensino de Ciências pela Universidade Federal de São Carlos – (UFSCar/ São Carlos/SP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/UFMA) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Maranhão (PPCEM/UFMA). E-mail: clara.marques@ufma.br

[2] Doutora em Educação das Ciências pela Pontífica UniversidadeCatólica do Chile. Docente do Departamento de Estudios Pedagógicos (DEP) da Universidade do Chile. Docente do Programa de Pós-graduação em Estudios de Género y Cultura mención Humanidades, do Centro de Estudios de Género y Cultura en América Latina (CEGECAL). E-mail: jpcamacho@uchile.cl

[3] Graduada em Pedagogia pela Universidade Uniceuma. Discentedo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/UFMA).

mergulhada no desejo de consumo das inovações oriundas das ciências e tecnologias. Esta nova sociedade, denominada de sociedade do conhecimento, encontra-se calcada em um contexto de incertezas e fragilidades em relação às informações adquiridas, influenciando assim, contundentemente, na formação de posturas, valores, juízos e ações da vida individual e em conjunto. (NUNES, 2001; CORTESÃO, 2003; DIAS e LOPES, 2003).

É dentro deste cenário, de rápidas mudanças provocadas pela globalização e pelas modificações econômicas, globais e locais que se observa que o campo escolar se apresenta com funções mais abrangentes em diversos aspectos, passando a ter papel bem mais amplo e complexo, estendendo este panorama ao campo docente, uma vez que o professor é peça fundamental na formação dos indivíduos, na medida em que media e sistematiza o conjunto de saberes a serem construídos na rede de significados dos aprendizes (GARCIA, 1999; MARQUES, 2003; MIZUKAMI, 2005; CORTESÃO, 2003; SAVIANI, 2008).

Sob esta ótica, a profissão de ensinar torna-se uma missão social múltipla, uma vez que a preparação dos indivíduos significa fazê-los encontrar e desenvolver todas as suas habilidades, compreender e conceituar o mundo no qual estão inseridos, numa contínua modificação do conteúdo cognitivo, apresentando coerências entre os significados das informações que estão sendo assimiladas (BARROS, 1998; MIZUKAMI, 2002; DA ROSA, 2003; ADÃO e MARTINS, 2004; MEDEIROS e CABRAL, 2006; ALARCÃO, 2008, MARQUES, 2010).

Neste contexto, o meio social atual exige dos professores a compreenderem o indivíduo e sua formação em sua totalidade, e assim direcione ações que se mostrem bem eficazes para a construção de uma sociedade justa, comprometida e cidadã. Para tanto, o professor deve ter um perfil, construído numa base de identidade profissional preparada não só de conhecimento específico das áreas e subáreas, mas também de competências na transposição didático-pedagógica que lhe de condições de trabalhar questões e situações problemas na formação social e humana.

Desta forma, formar professores para atuar de forma bem sucedida na sociedade do conhecimento é tarefa bastante complexa. Perrenoud (2001) defende a ideia de que ensinar é confrontar-se com um grupo heterogêneo, para tanto, é preciso ignorar as diferenças, sancioná-las ou tentar neutralizá-las, fabricar o sucesso ou o insucesso através da avaliação informal ou formal, construir identidades e trajetórias. Para tanto, muitos

pesquisadores têm se dedicado ao estudo de processos formação de professores (NÓVOA, 1992; SCHÖN, 1992; PERRENOUD, 1993; GARCIA, 1999; NUNES, 2000; PERRENOUD, 2001; PÉREZ GÓMEZ, 2001; CARVALHO e GIL-PÉREZ, 2001; MIZUKAMI, 2005; ZEICHNER e PEREIRA 2005; ALARCÃO, 2008; PIMENTA, 2008).

Concordando com Mizukami et al (2002), o processo de formação de um professor não pode ser afirmado como concluído, após alguns anos de estudos de um conjunto de teorias, seguido de regras de técnicas de transmissão destes. Assim, chama-se atenção para a formação da docência num sentido de ter adquirido saberes profissionais para atuar de forma bem sucedida perante a sociedade do conhecimento. A aquisição de saberes docente induz a construção de uma identidade pautada no delineamento de concepções de reflexão profissional, caminhando sempre no sentido da possibilidade de resoluções criativas para os problemas cotidianos do processo de ensino (CHAKUR, 2002; GARCIA, 2005; PEREIRA, 2007; FERREIRA, 2014).

Nos últimos anos, uma grande parte da literatura acerca da formação de professores vem abordando, num sentido bem amplo, as questões relacionados aos saberes docentes que fundamentam o ato de ensinar, considerando que a construção de uma identidade profissional está intimamente ligada a construção de saberes profissionais, em acordo com a cultura, com os conhecimentos apreendidos na vida pessoal, do mundo e contexto sócio histórico (TARDIFF, 2002; TARDIFF e LESSARD, 2005; CORTESÃO, 2003).

Logo, formar-se professor ou professora iniciante e constituir uma identidade docente, não é tarefa simples e não está pronta e acabada no final dos anos de formação inicial. Defende-se assim, a ideia de que para mediar situações de aprendizagem significativa é indispensável que o professor domine saberes diferenciados e seja capaz de apresentar o conhecimento ao seu aluno, sob múltiplas aparências, em contextos variados, sempre relacionando os estudos específicos com a própria vivência de seu aluno (MIZUKAMI, 2005).

Pontualmente, no campo do conhecimento das ciências exatas, os objetivos formativos para os alunos incluem compreender as ciências da natureza como construção humana, incluindo a relação entre o conhecimento científico-tecnológico e a vida social e produtiva. Portanto, fez-se necessária a inclusão nos currículos disciplinares a sugestão de temas que

propiciem o desenvolvimento da capacidade de comunicação, da capacidade de investigação e compreensão e da contextualização sociocultural (BRASIL, 1998).

Entende-se assim que, a formação do professor para atuar na área das ciências da natureza no que tange à construção de sua identidade, perpassa os muros da academia, uma vez que necessita interagir com os fenômenos naturais e o ser social, plural, participativo, integrador e pessoal.Assim, a preparação dos professores para essas áreas assume uma dinâmica de trabalhos integrados entre todas as áreas de conhecimento, o que caracteriza um novo ensino que contemple questões como: globalização, ética, flexibilidade intelectual, incentivo para o trabalho em equipe interdisciplinar, atualização e ampliação constante dos conhecimentos, incluindo, entre outros, aspectos do contexto regional.Os modelos tradicionalmente utilizados para preparar professores de ciências já não se apresentam com condições de fornecer subsídios para a construção de posturas profissionais condizentes com o novo perfil de sociedade e, em consequência, não o subsidiarão para que estes cumpram o seu papel de forma bem sucedida.

Neste percurso de discussão, o presente texto tem a intensão de discorrer sobre a construção da identidade da docência para atuar de forma bem sucedida no ensino da docência das ciências naturais sob olhares do delineamento da aquisição dos saberes docente, perante uma nova sociedade do conhecimento, na perspectiva da formação inicial e permanente e dentro de um contexto histórico de preparação acadêmica, tradições e mudanças de paradigmas.

2 IDENTIDADE, IDENTIDADE SOCIAL E PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA

A constituição da identidade de um indivíduo e de uma sociedade é um acontecimento largamente discutido por diversas áreas das ciências, apresentando significados variados, diferenciando-se em vertentes e de questões de constituição, dependendo do autor que se toma como referência. A retórica da literatura conceitua de uma maneira geral que identidade é um processo que ocorre a partir do momento em que nascemos e vai se construindo ao longo da vida das pessoas (MIZUKAMI, 2005; MOGONO, 2001; CIAMPA, 2012; LAURENTE, 2016).

Para Fortes (2008), a identidade é um processo inacabado de continuidade, ruptura e superação da constituição de um sujeito nas suas relações biográficas e relacionais, mediadas pelos significados e sentidos que ele atribui a si, ao seu ser e agir, bem como ao seu lugar no mundo. Por tal motivo, podem ser encontradas relações conflitantes quanto à demarcação do discurso, por se tratar de um conceito que possui vários sentidos. Conforme Mogone (2001, p.19):

> [...] identidade se caracteriza como um processo de mudança e alteridade, onde os papéis sociais assumidos vão sendo tecidos de acordo com os contextos sociais podem ser negociados entre os atores envolvidos no processo de identificação, mas não são, de forma nenhuma, uma característica estática ou acabada.

Sob esta ótica, entende-se que a identidade de um indivíduo é composta por atributos únicos ao sujeito e é produzida por meio da consciência, de interações e estrutura social na qual o indivíduo está inserido, sendo assim, a identidade é considerada um fenômeno proveniente da dialética que ocorre entre o indivíduo e a sociedade. (CIAMPA, 2012).

Desta forma, pode-se afirmar que a construção de uma identidade faz-se sucessivamente, à medida que se desenvolve as diferenças e similaridades individuais e coletivas das diversas sociedades e de acordo com o movimento constitucional dos grupos sócios, políticos culturais aos quais os indivíduos fazem parte, dando suas especificidades e particularidades. Portanto, e concordando com Ciampa, (2012), a primeira noção de identidade é a verificação da*"diferença e igualdade e essa* construção é essencialmente social, marcada de polissemias que devem ser entendidas circunscritas ao contexto que lhe conferem sentido.

Por conta deste entendimento, emerge uma discussão mais pontual, sobre a *Identidade Social*, entendendo-se que esta vislumbra uma multiplicidade de papéis a serem atribuídos e desempenhados por seres intencionalmente classificados dentro de uma sociedade (CIAMPA, 2012). Na execução de um papel social, como o de pai, por exemplo, está "introjectado" nesta figura de pai, a dimensão social em sua totalidade, desde a formação da palavra pai e sua suposta função colocada pela sociedade, bem como a dimensão individual, que por sua vez se constitui também no social. Para Laurente e Barros (2000, p.5):

> Não há separação, mas sim uma articulação, em que os limites, se é que realmente existem, entre o social e o individual se confun-

> dem. Para existir um, são necessários dois, não apenas do ponto de vista da concepção, da genética, da sobrevivência, mas, sobretudo em se tratando do homem ser reconhecido como tal; o homem só se vê como homem, se os outros assim o reconhecerem. Sob essa perspectiva, é possível conceber a identidade pessoal como, e ao mesmo tempo, social, superando a falsa dicotomia entre essas duas instâncias.

Assim sendo, a visão de identidade e identidade social, tanto individual como coletiva são essenciais para a definição da identidade profissional de um indivíduo. Pimenta (1999) parte da premissa de que a identidade profissional é construída a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Nessa perspectiva, concordando com PAPI (2005), a identidade profissional é alcançada a partir de "[...] uma construção que perpassa a vida profissional, desde a etapa de escolha da profissão, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão [...]".

No que concerne para docência, NÓVOA (2002) identifica que a identidade docente não é um dado adquirido ou um produto, mas "[...] um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão [...]". Na visão de GARCIA et al (2005) a construção de uma identidade docente refere-se ao agrupamento das representações sociais colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores no exercício de suas funções em instituições educacionais. Na mesma vertente, o entendimento de Mizukami (2002, p.45), considera que:

> [...] Coerentemente com o novo perfil do professor, o conceito de formação docente é relacionado ao de aprendizagem permanente, que considera os saberes e as competências docentes como resultado não só da formação profissional como do exercício da docência, mas também de aprendizagens realizadas ao longo da vida, dentro e fora da escola [...].

Mediante esse contexto, um dos aspectos levantados pela literatura refere-se ao questionamento da construção de um conceito de identidade ou perfil profissional que os professores precisam obter desde a formação inicial e que sejam condizentes ao cenário de constantes mudanças.

Assim, os saberes profissionais exigidos para os o profissionalização do professor, convergem para a investigação de prática pedagógica assimi-

ladas, construída e reconstruída pelo professor ao longo de toda sua trajetória profissional. Pereira (2007) levanta discussões de forma enfatizadora para a tendência bastante forte e recorrente de se culpabilizar os professores por todas as mazelas da educação escolar, ou pelo menos da maioria delas, por conta da falta de saberes profissionais da educação. No discurso de Sacristán (1993) sobre este panorama, verifica-se a defesa sobre mudanças nas bases da profissionalidade no sentido de implementação de novos e viáveis programas de formação docente que não somente venham a suprir as lacunas formativas de conhecimentos de um professor, mas que esta prática seja compreendida como "um modelo de desenvolvimento pessoal, profissional e humano", pautado em situações concretas.

Segundo Tardif (2000), perpassando pelos motivos que acirraram para a procedência das discussões sobre assuntos de formação de professores, refere-se ao movimento de profissionalização do ensino e suas consequências para a questão do conhecimento dos professores, os saberes profissionais, enquanto busca de um repertório de conhecimentos, na garantia da legitimidade da profissão, havendo a partir daí uma ampliação tanto quantitativa, quanto, posteriormente, qualitativa desse campo. Segundo Nóvoa (1995):

> Profissionalismo significa compromisso com o projeto político democrático, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, dedicação ao trabalho de ensinar a todos, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito à cultura dos alunos, assiduidade, preparação de aulas etc"(NÓVOA, 1995, p73).

Neste sentido, a análise de Papi (2005) defende que a profissionalização de professores pode ser considerada como "[...] preparação e emancipação profissional da docência, para realizar de forma crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-ação inovador [...]". Nesta linha de pensamento, Tardiff e Raymond (2000), afirmam que formação de professores estão ligados aos saberes necessários para a formação de uma identidade a(o) professor(a) que estes provêm de fontes diversas, como por exemplo: formação inicial e contínua, currículo e socialização escolar, conhecimento da disciplina a ser ensinada, experiência na profissão, cultura profissional, etc..

Assim, a preparação profissional do professor, tanto inicial como continuada, passa a ter importância no sentido de um conjunto de componentes de formação, baseados em perspectivas de estratégias mais amplas

de profissionalização, onde cada uma assume, em tempo e espaço, seu papel crucial dentro do processo de formação, na perspectiva de construir e reconstruir os saberes que possibilitam o desenvolvimento de competências necessárias para formar um novo profissional que poderá atuar neste novo cenário.

Já para autores como Pimenta (1999), Tardif (2014), Lüdke (2004) e Garcia (2009), a identidade profissional docente pode ser compreendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando em uma série de representações que o docente faz de si mesmo e de suas funções, e que o mundo faz dele. Ele estabelece, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte sua trajetória, sua condição concreta de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes. Segundo Pimenta (1997, p. 07) a identidade profissional docente:

> [...] se constrói a partir da significação social da profissão [...] constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos, e em outros agrupamentos.

As novas concepções de profissionalização docente levam à uma ideia de que as instituições formadoras de professores, em qualquer nível ou disposição, precisam passar por mudanças no seu interior. A reestruturação dessas instituições deve pautar suas transformações no sentido de garantir formação integrada e de alta qualidade aos futuros docentes, quer no plano da preparação científico-pedagógica, quer no plano da articulação teórico-prático (REGO e MELO, 2002).

O que se observa na literatura é que as discussões sobre a construção dessa identidade profissional do professor, no contexto atual, vêm tendo como suporte teórico-metodológico o desenvolvimento dos processos de reflexão do professor sobre sua própria prática docente, devendo começar do processo inicial de sua formação,versando para questões dos saberes necessários à docência, como a experiência, os conhecimentos específicos e pedagógicos, os quais devem estar intimamente ligados ao processo de ensino-aprendizagem que desenvolvem.

Pimenta (2006, p. 40) ressalta a importância da definição dessa nova identidade profissional do professor ser construída a partir "[...] da revisão das tradições e da significação social da profissão, do confronto teórico-prático, das análises sistemáticas das práticas a luz das teorias, do significado que cada um dá à sua atividade, das representações dos futuros professores, assim como das relações estabelecidas com outros profissionais [...]".

Libâneo (1998, p. 25) ressalta que "[...] a construção e o fortalecimento da identidade profissional precisam fazer parte do currículo e das práticas de formação inicial e continuada [...]". Nesse mesmo sentido, em relação ao papel e importância da construção da identidade profissional, a formação inicial dos professores se compõe, segundo Papi (2005, p. 41), em "[...] um elemento fundamental, embora não único, para o exercício profissional [...]". Vê-se que a formação inicial assume um papel de suma importância para o início de construção de identidade e da profissionalização docente, logo merece atenção especial, enquanto desencadeadora do perfil profissional.

Para tanto, é necessário que a fundamentação da construção dessa identidade, a partir da esfera inicial, já se produza sobre os saberes profissionais com bases fundamentadas nos âmbitos sócio-politico-cultural. (NUNES, 2001).

Nóvoa (2002, p. 51) defende que os professores necessitam se apropriar de saberes próprios da docência e de que os trabalhem do ponto de vista teórico e conceitual, pois "[...] a complexidade da docência não permite que esses saberes sejam explicitados de antemão [...]".

Tardif e Raymond (2000) consideram que o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação. Portanto, Profissionalismo docente é comprometimento com o ato de ensinar que ultrapassa os limites da sala de aula.

3. O PROFESSOR DE CIÊNCIAS: SEUS SABERES E A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Para se compreender a formação de professores para o ensino de Ciências Naturais, faz-se necessário uma breve reflexão acerca de ques-

tões historicamente construídas a partir de intencionalidades que nortearam as iniciativas direcionadas ao ensino de ciências no contexto educacional brasileiro. Nas últimas décadas do século XX, os desafios do mundo contemporâneo provocaram em todo o processo de ensino, a ocorrência de mudanças conceituais, procedimentais e atitudinais, e esse panorama vem exigindo investimentos na formação inicial e continuada de professores, com vistas à formação de uma profissionalização da docência, buscando superação da racionalidade técnica (modelo de formação docente enraizado no imaginário formativo) que por muito tempo presidiu a formação de professores, na perspectiva de que estes seriam meros executores de tarefas que tinham como base, um currículo fragmentado e com pouca ou nenhuma ligação com a vida prática dos educandos. (TARDIF, 2014).

Segundo Bejarano e Carvalho (2003), professores novatos ao observarem a realidade de seu trabalho buscam apoio em suas crenças e modelos de professores bem sucedidos em sua historia como aluno, portanto podem desenvolver preocupações educacionais ou conflitos, especialmente em contextos que afrontem essas crenças, ao depararem outras situações e outras exigências temporais.

Em um sentido amplo da profissão da docência, Gauthier (2013, p. 31), defende que o professor:

> [...] Em suma, possui um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros das outras profissões. É um saber profissional específico, que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria socializados da mesma maneira. Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente.

No campo do conhecimento das ciências naturais, os objetivos formativos desta área para os aprendizes incluem compreender as ciências da natureza como construção humana, estabelecendo relações entre o conhecimento científico-tecnológico e a vida social e produtiva (BRASIL, 1998).

Segundo Sanmartí (1995, p.43),

> [...] em uma perspectiva sócio-construtivista, o conhecimento é uma construção fundamentalmente social e que se realiza por processos onde os modelos interpretativos iniciais dos alunos

> podem evoluir com a implementação de atividades educacionais que favoreçam explicações do próprio ponto de vista, contrastando com outros pontos de vista e com experiências vividas [...].

Para tanto, foram sugeridos a inclusão nos currículos disciplinares temas que propiciem o desenvolvimento da capacidade de comunicação, da capacidade de investigação e compreensão e da contextualização sócio-cultural. (BRASIL, 1998).

Neste contexto, vislumbra-se um ensino das ciências da natureza sob forte referências e influências dos avanços científicos e tecnológicos, porém, a literatura da área relata que os processos de ensino mais utilizados pelos docentes ainda são efetuados comumente sob aspecto conservadores, baseados em transmissão-recepção, descontextualizados, disciplinarmente isolados, e apresentação de uma ciência de cientista, sendo assim considerado como motivos que levam ao baixo índice de sucesso escolar nesta área. (CHASSOT, 2003; PIMENTA, 2008).

No tocante a presença de atividades experimentais nas aulas de ciências, na maioria das vezes, não se constituem em experimentação, pois em algumas situações o que se percebe, é o exercício de atividades práticas que se esgotam em si mesmas, assumindo um caráter puramente empirista, daí porque a importância de se analisar o percurso do ensino de ciências, a fim de se avaliar seus desafios e suas possibilidades teóricos práticos (KRASILCHIK, 2000).

Porém, o que a literatura revela é que a ciência, como conhecimento construído e interpretado em linguagem cientifica, é vista com dificuldade pelos educandos tanto de área urbana, quanto de área rural, pois igualmente, estes constroem lentamente uma rede de significados e apropriação de conceitos, prosseguindo timidamente ao processo de relacionar fatos de seus cotidianos com o conteúdo proposto nos currículos de ciências da natureza (FAZENDA, 1999; CHASSOT, 2003; VASCONCELOS, 2003).

No Brasil a adoção de tendências mundiais de renovação nos diversos aspectos do ensino na área das ciências naturais seguem ritmos tímidos, quase insignificativos, permanecendo prioritariamente um ensino metodologicamente caracterizado em cima do técnico e tradicional de exposição teórica de informações científicas (CHASSOT, 2003).

Segundo Freitas (2002), um dos motivos para essa resistência decorre do fato de que a prática docente é permeada por teorias, valores,

concepções e crenças pessoais que muitas vezes se apresentam inadequadas ao cotidiano escolar.

Krasilchik (2000) toma como marco inicial do ensino de ciências no currículo escolar a década de 1950, para destacar os movimentos que refletem diferentes objetivos da educação científica, modificados evolutivamente em função de transformações no âmbito da política e economia, tanto nacional como internacional, tendo em vista que, com o reconhecimento da Ciência e da Tecnologia como essenciais no desenvolvimento econômico, cultural e social das nações, o ensino das Ciências em todos os níveis foi igualmente crescendo em importância.

Por oportuno, ressalta-se que, tais modificações com repercussões, inclusive na Lei nº 4.024/61, que possibilitou a ampliação das Ciências no Currículo Escolar, sob a crença do desenvolvimento do espírito crítico através do exercício do "método científico", que na prática não houve mudanças significativas, pois o ensino de Ciências no país apresentou-se contraditório, fato que se estendeu pelos anos seguintes e seguiu na Lei nº 5.692/71, que mesmo valorizando as disciplinas científicas, o período a elas disponibilizado fora reduzido por força de um currículo de viés tecnicista, fortemente impregnado por um caráter profissionalizante.

Além do exposto até o momento e apesar dos currículos enfatizarem a aquisição de conhecimentos atualizados e vivências do método científico, o ensino de ciências, continuou como antes, descritivo, segmentado e teórico. A crítica à concepção de Ciência como neutra, especialmente no contexto da redemocratização do país, no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, fez surgir o movimento CTS – Ciência, Tecnologia e Sociedade, enfocando Ciências como processo social. Então, as conexões entre as Ciências e a sociedade pretendiam que o ensino não se limitasse aos aspectos internos à investigação científica, mas a correlação destes com aspectos políticos, econômicos e culturais. (CHASSOT, 2003; ROSA 2003; BEJERANO E CARVALHO, 2003).

Porém, as lacunas na formação docente para o ensino de ciências foram ampliadas diante do constante e natural movimento de inovações e mudanças na construção de conhecimentos e da educação cientifica. Em casos específicos das atividades da docência, o trabalho do professor, em termos de qualidade esperada, ou seja, eficácia e eficiência deveriam desenvolver competências para gerar um ambiente de aprendizado, de tal forma que, os ensinamentos possam ser assimilados pelo conjunto dos

alunos juntamente, sem exceções, além de ter capacidade para resolver os problemas emergentes no exercício da função e transferir conhecimentos, habilidades e destrezas que já possui para outros contextos profissionais. (ROSA, 2003; MIZUKAMI, 2005; CORTESÃO, 2006).

Assim, adentra-se às questões que discutem sobre competências para ensinar. Perrenoud (2002) de uma maneira geral, define competência dentro de aspecto para além de uma escolha ser seguida, perpassando por um movimento adquirido como resultado de adequação do homem às suas condições de existência. Para tanto, todas as pessoas desenvolvem competências de acordo com o reconhecimento de situações problemas, com a intenção de resolvê-lo.

Os conceitos de competências a serem adquiridas pelo professor de ciências tomam uma posição nuclear na organização curricular, na qual toda sistematização de aquisição de competências requeridas ao professor deverá ser articulada com o saber fazer e o todo fazer, articulado a processos de reflexão (CARVALHO, 1998; NUNES, 2001; DIAS e LOPES, 2003; ALVES, 2007).

Para Lellis (2003), tais proposições não se converteram em alterações na formação docente, de modo que, a maioria dos cursos de licenciaturas, ainda hoje formam professores com dificuldades de fazer articulações com conteúdos que ensinam com outros campos do conhecimento, assim como realizar atividades com colegas de outras disciplinas. E mais, ainda persiste a ênfase aos conteúdos desprovidos de significados no contexto social do aluno; o foco na memorização; o excesso de aulas expositivas e uso da experimentação como mera ilustração, dissociada de uma estratégia de ensino mais ampla.

No cenário nacional, as influências das modificações da sociedade contemporânea levaram as políticas públicas a suscitarem reformas educacionais em diferentes aspectos da educação nacional, como por exemplo, promovendo mudanças nos eixos curriculares dos diferentes níveis de formação do cidadão, num sentido de privilegiar o desenvolvimento das pessoas e da sociedade como um dos elementos essenciais para favorecer as transformações sociais necessárias (BRASIL, 1996). Em decorrência dessas mudanças promovidas pela LDB, os cursos de Licenciatura na área das ciências exatas/naturais foram desvinculados das diretrizes de seus bacharelados, como praticado anteriormente, passando, cada modalidade, a necessitar de uma reformulação no sentido de definir características próprias.

Assim, a preparação dos professores para atuar nessas áreas assume uma dinâmica de trabalhos integrados entre todas as áreas de conhecimento, o que caracteriza um novo ensino que contemple questões como: globalização, ética, flexibilidade intelectual, incentivo para o trabalho em equipe interdisciplinar, atualização e ampliação constante dos conhecimentos, incluindo, entre outros, aspectos do contexto regional. Analisando o fato que os futuros professores passaram grande parte de suas vidas dentro de salas de aula, é compreensível que os estudantes carregam exemplos ao construírem sua própria identidade, portanto para o alcance de uma identidade própria precisam mais que construir uma carreira, mas sim, reconstruir totalmente suas crenças anteriores, pois uma vez que essa familiaridade leva o novo professor a desenvolver conflitos, maiores que em outras profissões.

Sob esta ótica, toda e qualquer ação docente deve refletir uma formação profissional ancorada em uma base que priorize a crítica e a reflexão do fazer pedagógico, frente a complexidade decorrente das constantes transformações sociais, a fim de reverter antigas práticas que foram consolidadas a partir do paradigma da racionalidade técnica que marcou todo o século XX e persiste, de modo a não considerar as especificidades da sociedade atual, que exige um novo posicionamento que priorize reflexões contextualizadas para ação educativa. Entende-se que um profissional reflexivo tem ações profissionais centradas na redefinição dos aspectos técnicos do seu trabalho docente, com base nos conhecimentos fundamentados nas ações desenvolvidas na prática docente, tornando-se um professor pesquisador de sua prática. (NÓVOA, 1992; PERRENOUD, 1993; PIMENTA, 2008).

Nesse sentido, tendo a reflexão na e sobre a ação docente, enquanto movimento teórico de compreensão e redefinição da prática docente, a elaboração do planejamento de desenvolvimento de prática reflexiva nos processos de ensino-aprendizagem torna-se fator crucial para a efetivação do ensino reflexivo.

Alarcão (2008, p.43) comenta que:

> [...] os formadores de professores têm uma grande responsabilidade na ajuda ao desenvolvimento dessa capacidade de pensar autônomo e sistematicamente [...]", portanto necessitam inserir, de forma articulada entre as instâncias formadoras do professor, "[...] uma metodologia de intervenção social cientificamente apoiada e desenrolada segundo ciclos de planificação, ação, observação e reflexão [...].

As diversas formas de encarar o ensino de ciências e a profissão docente inicial estão diretamente alicerçadas nas interpretações que cada profissional construiu ao longo de sua formação para a docência, onde as ações que implementarão na sala de aula implicarão que os professores sejam capazes de justificar as decisões que tomam, a partir do desenvolvimento de suas atitudes/capacidades de reflexão na e sobre a ação que desenvolvem para o alcance da qualidade do serviço social que oferecem. Porém, ao usar estratégias pessoais de resolução dos problemas só observados dentro de uma sala de aula, numa perspectiva de longo prazo, depara-se com um genuíno desenvolvimento profissional desses professores (ROSA, 2003; MIZUKAMI, 2005; CORTESÃO, 2003).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto, ao considerar como foco principal de discussão a identidade, identidade social e profissional de um professor de ciências, defende inicialmente que a construção da identidade de um indivíduo é um processo sócio, histórico e cultural. Assim, é fato que, sobre o professor e a construção de sua identidade, permeiam várias expectativas e entre elas o reconhecimento de elementos que vão contribuir para a edificação de uma identidade ligando harmoniosamente o social ao profissional.

A aquisição de saberes especializados para a docência, no âmbito de competências para o exercício do magistério e da formação de uma identidade profissional exigem articulações constantes entre instituições formadoras de professores e o ambiente de trabalho, entre ideário de construção das culturas e de conhecimentos de construção social, de análise e reflexão da prática pedagógica de cada professor. É a partir do reconhecimento dessas conjunturas que o professor constrói e vislumbra pouco a pouco uma identidade profissional, entendendo que o saber fazer firma-se com experiências adquiridas na sua formação ligadas às novas experiências produzidas no exercício do magistério, uma vez que as diferentes situações são compreendidas e dominadas progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada pessoa e cenário de trabalho.

No quadro das ciências naturais, é certo que esse professor precisa dominar não só saberes específicos, ("da ciência 'dura"), mas também, e de igual magnitude, os saberes pedagógicos. Ressalta-se ainda que os

conteúdos das ciências naturais sejam construídos numa perspectiva de método cientifico, quem ministra precisa entender sua dimensão social, portanto, apresentá-los de maneira pedagogicamente transformados e contextualizados. Portanto, os saberes docentes para a área de ciências devem estar constantemente inter-relacionados entre o *saber e o saber fazer*, de modo que em momento algum o conteúdo pedagógico ou o específico sejam negligenciados, ou um evidente suplantando o outro, fato que quando acontece pode distanciar a realidade educacional o sucesso profissional do futuro professor.O professor de ciências precisa assumir novos papéis num cenário de construções constante, na qual todos podem participar de acordo com suas realidades e experiências, tendo o aluno como parceiro de trabalho. A mudança de postura diante da sala de aula e de atitude perante o processo educativo da educação cientifica é o que acaba por ditar a qualidade do ensino, uma vez que o professor não fique prisioneiro de métodos e receitas infalíveis.

Esse saber fazer também inclui a necessidade de se familiarizar com métodos e instrumentos com potencial positivo para a motivação e eficácia no ensino-aprendizagem. Nas últimas décadas, as instituições de ensino superior vêm se adequando a mudanças nos seus projetos políticos pedagógicos de formação docente, com vistas a garantir um professor pesquisador de sua própria prática. Na verdade, o que as pesquisas comprovam é que a situação pode ser completamente diferente quando o professor entende, absorve postura e saiba se fazer pesquisador de sua própria prática e coloca realmente um viés cientifico na sua área de atuação. Dar continuidade aos estudos através da formação continuada é uma das necessidades básicas para o bom desempenho do professor diante do complexo cenário onde atua profissionalmente.

Pode-se refletir que o professor de Ciências condizente com a nova sociedade está preocupado com a sua formação, que busca conhecer sempre mais sobre a sua área de atuação e sobre novas teorias que fundamentam a prática pedagógica, assim como as novas descobertas científicas da área. Sabe-se, com base em nossa fundamentação teórica que, a formação continuada faz elo entre a profissão e a construção da identidade profissional do professor de Ciências.

Percebe-se assim que para ensinar ciências não é só preciso haver reprodução ou divulgação de feitos das ciências, a utilização de laboratórios sofisticados, materiais de alto custo, artefatos que deslumbrem a

apresentação de um conhecimento, o importante mesmo é construir entendimento socio-cientifico, humanizar as descobertas, ajudar a construir posicionamento criativo e reflexivo sobre avanços e usos tecnológicos, e ter um objetivo pontual para a construção do conhecimento de ciências na perspectiva de uma alfabetização cientifica voltada antes de tudo, para cidadania.

Finalizando, esta discussão buscou incitar as discussões pela busca de compreender melhor o universo docente de ciências naturais e pela preocupação em fazer o melhor pela educação e para a educação cientifica, pois somos nós, educadores que temos o dever de desenvolver na sociedade cidadãos justos, críticos e humanos capazes de inovar diariamente a capacidade de lutar e de sonhar e reconstruir, e usufruir da natureza de maneira responsável e parafraseando as ideias de Montessori: "[...] um novo cidadão para uma nova sociedade [...]". Não se encerra aqui, estadiscussão, mas abre a possibilidade de novos debates, pesquisas, estudos com a finalidade de refletir e colaborar com o processo educacional da educação cientifica.

REFERÊNCIAS

ADÃO, A.; MARTINS, E. Os professores: identidades (re)construídas. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2004. 130 p.

ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. 102 p. (Coleção Questões de Nossa Época).

BEJARANO, N. R. R., CARVALHO, A. M. P. de. **Tornando-se professor de ciências:** crenças e conflitos. Ciência & Educação, v. 9, n. 1, p. 1–15, 2003.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PERÉZ, D. Formação de professores de Ciências. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões de Nossa Época).

CHAKUR, C.R de S.L. **A profissionalidade docente em uma abordagem construtivista.** Cadernos de pesquisa, n.117, p.149-176, nov 2002.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: questões e desafios para a educação. 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 2002. 440p.

CORTESÃO, L. **Ser professor:** um ofício em risco de extinção?, 2ª ed., Editora Cortez: São Paulo, 2006.

DIAS, R. E., LOPES, A. C., Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003.

FERREIRA, Jacques de Lima (Org.). **Formação de professores:** teoria e prática pedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GARCIA, M. C. Formação de professores: para uma mudança educativa. 1ª ed. Porto: Porto editora, 1999.

GARCIA, M. M. A., HYPOLITO, A. M., VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GATTI, B.A.; NUNES, M.M.R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental:** estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas. Textos FCC, São Paulo, v. 29, 2009. 155p.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Editora UNIJUI, 2013.

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf, acesso em 28 de Julho de 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9 ed. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões de nossa época; vol.14).

KRASILCHIK, M. **Reformas e realidades:** o caso do ensino de Ciências. São Paulo. V. 14, n.1, p. 85-93, 2000.

LANE, S.T.M.; CODO,W (Orgs). **Psicologia Social: O homem em movimento**. In: Identidade. CIAMPA, A.C. São Paulo: Brasiliense, 2012.

LAURENTE, C.; BARROS, M. N. F. de. **Identidade: questões conceituais e contextuais.** Ver. Psicol. Soc. Instituc., v.2, n.1, p.24, 2000. Disponível em :http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n13.htm>. Acesso em 29 de Marco de 2016.

MARQUES, C.V.V.C.O. **"Perfil dos Cursos de Formação de Professores dos Programas de Licenciatura em Química das Instituições Públicas de Ensino Superior da Região Nordeste do Brasil".** Tese de Doutorado, 2010. UFSCar.

MIZUKAMI, M.,G.,N., et al. **Escola e Aprendizagem da Docência:** processos de investigação e formação. EDUFSCAR, São Carlos, 2003, 203p.

MIZUKAMI, M.,G.,N., et al. **Processos Formativos da Docência:** conteúdos e práticas. EDUFSCAR, São Carlos, 2005, 330p.

MOGONE, J.A. **De alunas a professoras: analisando o processo da construção inicial da docência**. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Unesp, Araraquara-SP,2001.

NÓVOA, A (Org). **Os professores e sua formação.** 1. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992. 158 p.

NÓVOA, A. **Profissão professor.** Lisboa: Porto Editora, 1995.

NUNES, C. S. C. Os sentidos da formação contínua de professores: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil. 2000, 152f.Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Campinas, Campinas, 2000.

NUNES, C.M.F. **Saberes docentes e formação de professores:** Um breve panorama da pesquisa brasileira. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

PAPI, S. de O. G. **Professores: formação e profissionalização.** 2ª ed. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2005.

PEREIRA, J.E.D. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões. **Educação e Linguagem**, nº15 82-98, jan-jun 2007.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A cultura escolar na sociedade neoliberal. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: **perspectivas sociológicas.** 1ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, P. P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?**, 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. **A Prática reflexiva no oficio de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002. 232 p.

PIMENTA, S. G. **Formação de Professores:** Saberes da Docência e Identidade do Professor. Nuances, vol III, Presidente Prudente, 1997, p.05 – 14.

PIMENTA, S. G. Saberes pedagógicos e atividade docente. 1ªed São Paulo: Cortez, 1999. 246 p.

PIMENTA, S. G.**Professor reflexivo no Brasil: gênese e critica de um conceito**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. 224 p

ROSA, S. S.**Construtivismo e mudança**. 9ª ed., Editora Cortez: São Paulo, 2003.

SANMARTÍ, N. Evaluar para aprender.1ª ed. Barcelona: Graó, 2007. 142 p. (Coleção Ideas Clave).

SAVIANI, D. Educação brasileira: estrutura e sistema. 10ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008. 161 p.

SCHÖN, D. **La formacion de profissionales reflexivos: haciaunnuevodiseño de laenseñnaza y aprendizajeenlasprofisiones**. 1ª ed. Barcelona: Paidós, 1992.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem no magistério. Educação e Sociedade, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 2ªed Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2ªed Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 16ª ed. Petrópolis--RJ. Editora Vozes, 2014.

ITINERÁRIO DO ENSINO INICIAL DA LEITURA E DA ESCRITA

Samuel Luis Velázquez Castellanos[1]
Noyra Melônio da Fonseca[2]

1. INTRODUÇÃO

A história da alfabetização traz em si uma trajetória marcada por tensões e disputas decorrentes da aprovação, adoção, implantação e/ou imposição dos métodos de ensino, especificamente, aqueles que orientaram o ensino inicial da leitura e da escrita proposto por diferentes especialistas de diversas áreas do conhecimento, interessados em resoluções eficazes que mobilizassem saberes e práticas norteadoras da aprendizagem do ler e do escrever em diferentes sujeitos, mediados por diferentes textos e operacionalizados em diversos contextos, que se estenderam, materializaram e se legitimaram por indivíduos e/ou grupos de indivíduos no decorrer de sua própria história.

As transformações pelas quais a sociedade brasileira foi passando exigiu dos governantes e intelectuais, maior atenção e preocupação para os problemas educacionais do país, haja vista que a aprendizagem das primeiras letras se manteve no centro das discussões devido a sua relevância incontestável. Nesse sentido, a preocupação com a fase inicial da escolarização se deu em virtude da importância estratégica que se lhe atribuiu no Brasil, a "[...] dois processos históricos correlatos: [a] organização de um sistema público de ensino e [a] constituição de um modelo específico de escolarização das práticas pedagógicas culturais de leitura e escrita". (MORTATTI, 2000, p.17).

[1] Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paullista Júlio de Mesquita Filho (Unesp/Ataraquara). Docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão(PPGEEB/UFMA). E-mail: samuel@ufma.br

[2] Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Discentedo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/UFMA). E-mail:noyra.fonseca@hotmail.com.br

No presente texto propomos não apenas discutir a instituição dos métodos de alfabetização no espaço escolar, mas descortinar os interesses implícitos na implantação que possibilitem inferir nas novas configurações derivadas da imposição e do uso em contextos históricos determinados. Estes aspectos podem auxiliar-nos a compreender o processo de consolidação da alfabetização, como também a refletir sobre a história das práticas de leitura e da escrita à luz da história cultural; exercício de reflexão que nos obriga a tentar abrangê-las sustentando-nos na historicidade de tais práticas. Tentar abordar o ensino inicial da leitura e da escrita nesta perspectiva significa debruçarmos em identificar as táticas de apropriação usadas pelos consumidores culturais nas suas caças furtivas do ler e nas formas de escrever (DE CERTEAU, 1994) e o entendimento do nível de variação da ação pedagógica arbitrária dos professores no trabalho pedagógico de alfabetizar em função das estratégias de imposição usadas pelo poder instituído, seja pelos agentes gestores, seja pelas instituições educacionais em cada momento histórico (BOURDIEU, 2001); consumidores que "[...]traçam trajetórias indeterminadas, aparentemente desprovidas de sentido porque não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentam" (DE CERTEAU, 1994, p. 97).

Compreender como a alfabetização se foi configurando na perspectiva da historia cultural pode possibilitar a apreensão de aspectos imanentes que malogram o ensino inicial da leitura e da escrita e, por conseguinte, apontar elementos intrínsecos no fracasso escolar, como também pautar a natureza das inúmeras tentativas que foram pensadas e executadas para erradicar-se este fenômeno que continua assolando os alunos, os professores alfabetizadores e as próprias escolas.

O atraso educacional e as dificuldades de diferentes ordens no ensino inicial da leitura e da escrita a nível nacional e local são evidentes, como manifesto é o aprendizado inadequado de crianças na fase primeira de escolarização. Esta realidade obriga-nos, como professores alfabetizadores e como formadores de leitores, a questionarmos em que medida os métodos selecionados são eficazes para alfabetizar, se a utilização pré-estabelecida repercute negativamente no desenvolvimento de alguns aprendizes e, no último dos possíveis, se o processo de alfabetização se reduz a uma questão de método.

A polêmica em torno dos métodos e das cartilhas é bem presente, na medida em que o debate entre defensores e opositores continua

profícua. Uns arraigados a esta prática, outros a condenando por considerá-la fora de contexto e por desprezar os conhecimentos sobre a leitura e a escrita que a criança adquire antes mesmo de ingressar na escola, fazendo-se referência ao conhecimento prévio adquirido no trabalho pedagógico primário, que embora não seja sistematizado em função de objetivos definidos por se construírem nos vínculos estabelecidos na família, ainda assim se articulam e consolidam com o trabalho pedagógico secundário que acontece no processo de escolarização primária no âmbito da escola; "[...] ações pedagógicas posteriores à primária [que] são denominadas secundárias e os trabalhos pedagógicos respectivos, secundários [...] que dependem de sua produtividade, enquanto *durabilidade*, *transferibilidade* e *exaustividade do habitus*" (BOURDIEU, 2001, p. 213, grifo do autor).

É nesse equilíbrio de tensões e nessas congifurações forjadas que o presente texto aborda o percurso histórico da institucionalização da alfabetização, tendo em vista as disputas pela hegemonia dos métodos, bem como a sua adoção/imposição e as próprias táticas de apropriação dos sujeitos. Num segundo momento, fazemos uma análise crítica dos métodos sintéticos e analíticos, ressaltando os pontos divergentes e convergentes implícitos no uso para o ensino inicial da leitura e da escrita e as respectivas polêmicas em torno deles, como também alguns apontamentos que marcam as contribuições do construtivismo e de outros aportes teóricos relativos à aprendizagem da língua escrita.

2. A INSTITUIÇÃO DOS MÉTODOS DE ENSINO INICIAL DA LEITURA: um recorte histórico

O processo de alfabetização iniciou-se com a sistematização do ensino público e com a consequente implantação dos métodos de ensino da leitura no final do século XIX. As discussões em torno de possíveis soluções para o problema da não aprendizagem das crianças na fase inicial de escolarização desde aquela época, especialmente na escola pública, já ocupavam um lugar de destaque na política educacional nacional em fase de constituição. (MORTATTI, 2010; CASTRO, CASTELLANOS, 2009).

As constantes disputas entre os métodos mais apropriados ou indicados para o ensino das primeiras letras provocou a proliferação de uma multiplicidade de temas norteadores referentes ao assunto, uma variedade de normas que orientavam a instrução e as regras que regulavam a sua es-

pecificidade, assim como os diversos dispositivos que concretizaram ditos métodos possibilitando diversas formas de entender-se e compreender-se o processo de alfabetização. (CASTELLANOS, 2010; 2012).

Tematizações, normatizações e concretizações que se caracterizavam "[...] como um importante aspecto dentre os muitos outros envolvidos no complexo movimento histórico de constituição da alfabetização como prática escolar e como objeto de estudo/pesquisa" (MORTATTI, 2006, p.1). Nesse sentido, a análise da trajetória dos métodos e das práticas de alfabetização permite compreender como se deu o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita a partir da transmissão das técnicas, bem como das práticas engendradas pelos sujeitos e grupos sociais em torno desse processo e de suas implicações na sociedade (FRADE, 2012).

Antonio da Silva Jardim, positivista e professor da Escola Normal de São Paulo, como pioneiro defensor do ensino inicial da leitura no Brasil, promove o método João de Deus para o ensino da língua por meio da Cartilha Maternal que fora publicada no final do século XIX em Portugal. A inserção deste método marcou o início das disputas entre os adeptos ao ensino tradicional pautado nos métodos sintéticos e os defensores do método analítico caracterizado por suas concepções inovadoras. No entanto, embora não tenha tido a mesma durabilidade na instrução brasileira que manteve em Portugal, o método João de Deus contribuiu significativamente para a constituição da alfabetização como objeto de estudo no nosso país na medida em que os métodos passaram a ser vistos como o único meio capaz de tornar possível a aprendizagem da leitura na fase inicial de escolarização. (MORTATTI, 2000).

Nesse sentido, vale ressaltar o primeiro paradoxo na história da alfabetização brasileira. Embora o ensino público estivesse instituído e o problema do analfabetismo fosse visto como um entrave ao progresso, denunciando-se o alto índice de indivíduos sem saber ler nem escrever, próximos dos 80%, em 1876; mesmo assim, a educação não foi concebida como direito, e tanto "as reformas do ensino [como as] soluções dos problemas educacionais [estiveram] longe do que a nação necessitava". (FREIRE, 1989, p.117).

Nesses termos, a instrução continuava mais no campo das ideias do que das concretizações, se materializando num discurso pautado em leis pouco expressivas e de aplicabilidade mínima ou inexistente, que contribuíram sobre medida para o crescimento alarmante deste fenômeno.

Segundo Freire (1989, p. 161-162):

> O projeto de lei para reformar o ensino primário no Brasil, apresentado por Rui Barbosa à Câmara dos Deputados, em 12 de setembro de 1882, juntamente e calcado no seu Parecer sobre a matéria, jamais foi discutido, muito menos implantado, apesar de seu cunho 'realista', isto é, dentro do liberalismo ilustrado, 'desejado' por grande parte da população de então. O Brasil-Império cresceu economicamente, teve relativa tranquilidade política, mas a educação popular continuou estacionária, determinando o crescimento do analfabetismo. Estava estabelecida a ***res-publica***, mas o povo, a grande população brasileira, continuava fora das decisões políticas e do acesso aos bens culturais.

De acordo com Ferraro (2014), as dificuldades em solucionar este problema no país se deu pelo entendimento equivocado, que comprometeu as propostas e as campanhas de alfabetização, além de afetar de forma negativa o processo de escolarização da camada popular. Os analfabetos excluídos do processo eleitoral por, serem vistos como incapazes de pensar ou tomar decisões lhes foram negados todos os direitos e privilégios (MOLL, 1996).

Sem embargo, após a Proclamação da República, volta-se novamente a atenção para este fenômeno, pois com a reforma eleitoral brasileira da década de 1870, onde se pretendeu excluir as pessoas que não sabiam ler e escrever do processo eleitoral evidenciou-se que o analfabetismo não figurava apenas como um problema educacional, também era de natureza social e política; isto é, uma ameaça para o avanço e o desenvolvimento (FRADE, 2012). Nessa direção, o processo educacional perpassa pelo otimismo, que se resumia "[...] em última instância, na ideia de expansão da rede escolar e na tarefa de desanalfabetização do povo" (MOLL, 1996, p. 20) pela via do espaço escolar.

De fato, durante a República verifica-se certo adiantamento do ensino primário, porém nada que significasse melhorias ou ampliação no atendimento, se considerarmos a inacessibilidade permanente da maioria da população em idade escolar à instrução.

Em que pese, é precisamente nesse período de pouca acessibilidade das crianças com idade escolar à escola que se fortalecem as disputas pela supremacia das tematizações, das concretizações e das normatizações em relação os métodos de ensino da leitura, instaurando-se assim, o segundo paradoxo na história da alfabetização. Nesse contexto, o método

João de Deus surge como uma promessa de mudança e inovação, e a sua superioridade decorre da sua cientificidade sustentada pela harmonia estabelecida com as áreas da linguística, da pedagogia e da psicologia. Nessa direção, a atuação de Silva Jardim se torna relevante no sentido de que, ao apresentar e divulgar o método João de Deus funda uma nova tradição, pois suas tematizações são as primeiras de caráter programático e com base científica em relação ao ensino da leitura. (MORTATTI, 2000).

A partir desse momento, surge uma geração de normalistas formada pela Escola Normal de São Paulo, que passa "a ocupar cargos na administração educacional, liderar movimentos associativos do magistério, assessorar autoridades educacionais e produzir material didático e de divulgação das novas ideias, especialmente no que diz respeito ao ensino da leitura" (MORTATTI, 2000, p. 78).

Dessa forma, novas disputas passaram a configurar o cenário educacional, marcado pelas inúmeras tentativas de inovações pedagógicas advindas dessa geração que adquire o status de especialista. Nesse sentido, temos em Silva Jardim o início das disputas pela hegemonia dos métodos de ensino de leitura, mediante o entrelaçamento das tematizações, das normatizações e das concretizações referentes ao método analítico (MORTATTI, 2000).

A supremacia do método analítico para o ensino da leitura se deve à reforma da instrução pública paulista em meados de 1890, que visava orientar a preparação teórica e prática do professor moderno em sintonia com os avanços da pedagogia nova, possibilitando-lhe que inferisse da psicologia da infância formas de ensinar crianças. (MORTATTI, 2000). Nessa lógica, ao ganhar novos adeptos e populariza o método analítico, tornando-se o mais apropriado e incontestável para o ensino inicial da leitura.

De acordo com Soares (2016) a trajetória histórica da alfabetização será marcada pela alternância contínua de métodos e práticas que, por um momento são inovadores e logo se tornam tradicionais ou vice-versa.

> [...] um 'novo' método é proposto, em seguida é criticado e negado, substituído por um outro "novo" que qualifica o anterior de 'tradicional'; este outro 'novo' é por sua vez negado e substituído por mais um 'novo' que, algumas vezes, é apenas o retorno de um método que se tornara 'tradicional' e renasce como'novo', e assim sucessivamente (SOARES, 2016, p. 17)

Nesse equilíbrio de tensões, a intenção de se alfabetizar gravitou na procura de métodos de ensino que facilitassem o aprendizado inicial da leitura e da escrita, objetivando-se a superação do fracasso escolar no começo da escolarização.Métodos, ora tradicionais, ora inovadores que revolucionaram em algum momento as formas de ensinar. Os mais divulgados, os sintéticos e os analíticos, se tornaram os protagonistas/antagonistas da história da alfabetização no Brasil, fundando-se uma nova tradição nessas disputas que envolviam no ensino da leitura, necessariamente, uma questão de método. No entanto, embora atualmente sejam vistos apenas como tradicionais, paradoxalmente sua vigência nos espaços escolares e na fase inicial do processo de escolarização é comum e comungada pelos professores alfabetizadores e pelos formadores de leitores ainda hoje no âmbito da escola, constituindo o terceiro paradoxo do processo de alfabetização, nos limites deste fazer histórico.

A sustentação e a disseminação dos métodos de ensino é consequência da produção e da divulgação de inúmeras cartilhas que passaram a ser largamente utilizadas no nosso país, como também dos processos de aprovação, adoção, indicação e veto da cultura material escolar registrada nos dispositivos legais que referenciavam as leis e os regulamentos da Instrução Pública do século XIX e da forma escolar da escola primária do século XX (CASTELLANOS, 2012; CASTRO, CASTELLANOS, 2011).

Entre as décadas de 1960 e 1990, o número de cartilhas adotadas nos grupos escolares de São Paulo era consideravelmente significativo, pelas permanentes e crescentes solicitações dos professores para seu uso nas práticas pedagógicas; no entanto, a disseminação de pré-livros apenas movimentou o mercado editorial. (BARBOSA, 2013)[3].

Se as cartilhas passaram a ser produzidas em grande escala; na contramão, não se cumpriu o propósito de “alfabetizar” as crianças com idade escolar: os textos apresentados não tinham qualquer proximidade com o cotidiano dos alunos;os artefatos da cultura material continham frases curtas e soltas sem sentido;as orações eram obsoletassem coesão e coerência que visavam apenas a decodificação e a memorização de letras e palavras; enfim sustentar-se á aprendizagem na reprodução mecânica dos sons e dos signos, em detrimento da apropriação da leitura e da escrita conotada pelo seu uso social.

[3] Segundo Barbosa, “o nome cartilha, em vários casos, tem sido substituído pela expressão pré-livro” (2013, p.72).

2.1 Os métodos e as práticas de alfabetização

O ensino no Brasil até o final do Império necessitava de urgente reforma e organização. As escolas eram salas adaptadas em espaços que não ofereciam a mínima condição para o seu funcionamento, e os alunos (com idades e séries diversificadas) eram acolhidos num mesmo ambiente de ensino. Diante das dificuldades, o ensino dependia diretamente do empenho e da dedicação de professores e alunos, haja vista que o material disponível era escasso e de má qualidade.

Nessa época, utilizavam-se os métodos da marcha sintética para o ensino inicial da leitura: 1) o de soletração (ou alfabético) que parte do nome das letras, centrando a atenção nas unidades menores e abstratas a serem combinadas progressivamente; 2) ofônico, que se inicia pelos sons e as formas correspondentes das letras, sílabas e palavras numa sequência de aprendizagem e; 3) o método de silabação, no qual se emitem os sons das sílabas, partindo-se de sua apresentação visual, sem se destacar as partes que as compõem.Nessa perspectiva, o ensino começa pelas famílias silábicas, respeitando a ordem crescente das dificuldades, e o aprendizado da escrita resume-se à caligrafia e à ortografia, pautado na cópia, nos ditados e na elaboração de frases. (MORTATTI, 2000).

Anteriormente ao aparecimento desses métodos, a questão metodológica referenciando o ensino da leitura e da escrita não era proeminente. O reconhecimento das letras e sua consequente junção, sem levar-se em conta a relação grafia-som, foram suficientes para se acreditar que o ato de ler e de escrever se concretizara direcionando-se essas duas operações mentais. Não obstante, apesar do desenvolvimento dessas habilidades, também se priorizou o valor sonoro das letras e sílabas, surgindo assim os métodos fônicos e silábicos, classificados por sua estrutura e função como sintéticos.

Tais métodos, sustentados numa prática pedagógica empirista e pautados em operações como a repetição e a memorização, partem da discriminação do som para em seguida se fazer a associação com o sinal gráfico; concepção de reconhecimento e de operacionalização que torna o processo de aprendizagem mecânico e descontextualizado (BARBOSA, 2013; FRADE, 2012; MOLL, 1996; SOARES, 2016).

Assim, os métodos sintéticos resumem o processo de aquisição da língua escrita apenas ao aprendizado de letras e das sílabas, distanciando-

-se da realidade social, conduzindo a uma decodificação automática e, por consequência, suscitando o desinteresse pela leitura. Em outras palavras, os pressupostos que sustentam tais métodos em nada contribuíram para o desenvolvimento da leitura crítica pelo total esvaziamento conceitual dos textos. (MOLL, 1996).

Com a implantação da reforma da instrução pública paulista, na década de 1890, passou-se a difundir novos métodos para o ensino de leitura, em especial o inovador método analítico, que inicialmente fora disseminado por meio do método João de Deus. Com a reforma iniciada pela reformulação organizacional da Escola Normal de São Paulo e da criação da Escola-Modelo Anexa, o método analítico para o ensino da leitura passou a ser amplamente divulgado e defendido, tornando-se obrigatório mais tarde nas escolas públicas de todo o país (MORTATTI, 2000).

Dessa forma, diferentemente dos métodos da marcha sintética, o ensino da leitura mediado pelo novo método, que considera a realidade psicológica da criança, dar-se-ia do todo para as partes, na procura de uma aprendizagem significativa em oposição à decifração, pois a linguagem funciona como um todo devido à existência de um princípio de sincretismo no pensamento infantil. (FRADE, 2005).

Os métodos analíticos compreendem os métodos da palavração, sentenciação e global. Na palavração evidencia-se a palavra que posteriormente será decomposta em sílabas; as palavras são apresentadas em agrupamentos e os alunos aprendem a reconhecê-las pela visualização e pela configuração gráfica. Já no método de sentenciação, a ênfase é dada à frase, que após ser reconhecida e compreendida globalmente, será decomposta em palavras e finalmente em sílabas. Por fim, temos o método global, no qual se defende que a leitura é uma atividade de interpretação de ideias, que parte do todo para posteriormente dar-se a análise das partes Em outras palavras, tanto os métodos sintéticos como os analíticos apresentam diferentes formas de ensino e, consequentemente, de aprendizagem; mas, em contrapartida possuem certas convergências em suas abordagens que serão apresentadas a continuação. (FRADE, 2005).

Quadro 1: Quadro comparativo dos métodos de ensino: características e abordagens

MÉTODO	CONCEITO GERAL	CLASSIFICAÇÃO	CARACTERÍSTICAS
SINTÉTICO	Vão das partes para o todo. Privilegiam as correspondências fonográficas	ALFABÉTICO	O mais antigo dos métodos. Empregado até meados do século XX. Toma como unidade a letra
		FÔNICO	Ensino das relações entre sons e letras. Unidade mínima de análise é o fonema.
		SILÁBICO	Parte da análise da sílaba.
ANALÍTICO	Vão do todo para as partes. Privilegiam a percepção e a compreensão	PALAVRAÇÃO	Ênfase na palavra, a qual é decomposta em sílabas.
		SENTENCIAÇÃO	A unidade é a sentença, que posteriormente é decomposta em palavras e finalmente em sílabas.
		GLOBAL	A unidade de análise é o texto. Parte do reconhecimento do texto, que em seguida é memorizado e lido.

Fonte: (BARBOSA, 2013; FRADE, 2005; MOLL, 1996; MORTATTI, 2010; SOARES, 2016).

Como podemos perceber, os métodos sintéticos priorizam a correspondência fonográfica e, dessa forma, enfatizam a análise da escrita mediante o processo de decifração ou decodificação. Dos métodos sintéticos, o mais antigo e mais utilizado é o método alfabético, que consistia em apresentar as partes mínimas da escrita, no caso as letras, as quais ao serem agrupadas, formariam sílabas para em seguida se formarem as palavras.

Os alunos inicialmente decorariam as letras do alfabeto encontrando as partes que formariam a sílaba, e por fim, ao juntar as sílabas, esses

elementos dariam origem à palavra. Posteriormente, criou-se o procedimento de soletração, onde eram aplicados exaustivos exercícios para a fixação de letras e sílabas por meio de cantigas, tratando-se, portanto de uma atividade mecânica e sem significado. Nesse sentido, tínhamos um método pautado na repetição, que não levava em conta os conhecimentos prévios da criança; método voltado para a memorização sem qualquer contextualização que não respeitava os saberes adquiridos pelo aluno antes mesmo dele ingressar na escola. Contudo, pouco se tem conhecimento quanto à existência de cartilhas ou de outro material escrito que desse suporte à aplicação do método alfabético; a saber, apenas as Cartas de ABC são as que coincidem com o referido uso (BARBOSA, 2013; FRADE, 2005).

O método fônico, por sua vez, ao partir da análise do som, o aprendizado se dá por meio da associação entre fonemas e grafemas (sons e letras), acreditando-se que a criança decodificaria mais rápido, pelo fato de haver uma correspondência direta entre o fonema e sua representação escrita; entretanto, o princípio de relação direta da fala com a escrita não se aplica, pois algumas letras podem representar diversos fonemas (FRADE, 2005).

Nessa direção, o método fônico, tanto como o método alfabético, também não mantém nenhuma relação com o contexto, tornando a aprendizagem um processo mecânico de decodificação, embora menos extenuante que o processo de soletração. Por outro lado, o método silábico é desenvolvido a partir de uma lógica de entendimento que vai do mais simples para o mais complexo, pretendendo-se que a aprendizagem ocorra por meio do conhecimento das letras, iniciando-se pelas vogais, para depois estudar-se as sílabas, ou mais precisamente, as famílias silábicas. Nesse método, as cartilhas trazem os fonemas e seus grafemas correspondentes no intuito de evitarem-se confusões auditivas e visuais, o que poderia facilitar o aprendizado, sendo utilizados textos para o treino da leitura, porém sem qualquer uso social ou contextualizado.

Até aqui, o que notamos em relação aos três métodos da marcha sintética é que todos eles priorizam a decodificação; todavia, concordamos que “esses métodos, em seu conjunto, abordam uma dimensão importante e necessária para o aprendizado da escrita: a análise das relações entre unidades sonoras e grafemas” (FRADE, 2005, p. 30).

A criança aprende a ler e a escrever convivendo com a leitura e a escrita reais, mas também é fundamental que consiga relacionar o som com

a grafia para que avance nos processos seguintes, desenvolvendo diversas estratégias e, finalmente, a compreensão do uso social das linguagens.

Na contramão, embora os métodos analíticos para o ensino da leitura partam da síntese para a análise, contudo, não se distanciam totalmente dos métodos sintéticos, já que compreendem os processos de ensino e não os de aprendizagem, nos quais, o professor é responsável por transmitir uma técnica pré-programada e, o aluno, é avaliado mediante a sua capacidade de reprodução, sustentando-se esta tensão no uso de cartilhas descontextualizadas (BARBOSA, 2013).

Nos métodos analíticos, o de palavração, apresenta uma palavra que futuramente será decomposta em sílabas e apreendidas globalmente e por reconhecimento. A escolha das palavras não segue uma ordem crescente de dificuldades como acontece no método silábico. A relevância em compor-se e descompor-se uma palavra está no ato de construção e desconstrução; ação que deve ter um significado para o aluno, induzindo-o a perceber as nuances e associar a palavra à imagem. Nessas operações, embora se enfatize o significado e as ações inteligentes de busca de leitura como fonte de prazer e informação, não se lhe dá a devida atenção à análise das palavras, priorizando-se a memorização.

No entanto, com respeito ao método da sentenciação, o ensino da leitura inicia-se pela sentença (frase) que, após ser reconhecida globalmente e compreendida, será decomposta em palavras e por fim em sílabas, igualmente ao método da palavração, dando-se mais ênfase à memorização das sentenças do que à compreensão do próprio significado; embora se comparem as palavras e se isolem os elementos nelas reconhecidos, para em seguida (como estratégia de leitura) lerem-se e escreverem-se palavras novas (FRADE, 2005). Contudo, como se mantém a simples visualização, os alunos não eram estimulados a analisar e reconhecerem partes da palavra, o que acabava dificultando o aprendizado.

Por outro lado, o método global baseado no reconhecimento, coloca o texto como unidade de ponto de partida, utilizando-se os contos ou as historietas presentes nos pré-livros. Primeiramente, se estimula o reconhecimento global do texto que é memorizado para que se possa fazer a “leitura” e, dessa forma, o reconhecimento das sentenças e expressões, seguido do reconhecimento das palavras e, finalmente das sílabas. A linguagem é apresentada de uma forma que se aproxima mais do uso efetivo do que nos outros métodos; embora se usem textos artificiais, através dos

quais, o aluno tem acesso a uma significação por meio de uma compreensão global do texto, que focaliza também a memorização das sentenças, frases e palavras.

Dessa forma, assim como os métodos sintéticos, os métodos analíticos se configuram em etapas e procedimentos de ensino primando pela aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico da escrita (MOLL, 1996; SOARES, 2016).

Nesse sentido, também privilegiavam o ensino em detrimento da aprendizagem e, apesar de serem vistos como antagônicos, compartilham dos mesmos pressupostos e técnicas; ou seja, "embora tenham sido considerados opostos e até incompatíveis, os métodos analíticos inserem-se no mesmo paradigma pedagógico e no mesmo paradigma psicológico: o associacionismo" (SOARES, 2016, p.19-20).

Contudo, o método analítico foi o mais divulgado e amplamente utilizado, sendo considerado o mais apropriado para o ensino da leitura.

Segundo Mortatti (2000, p.134):

> Funda-se uma nova tradição segundo a qual o método analítico para o ensino da leitura é o melhor, porque sintetiza todos os anseios do 'ensino moderno', ou seja: é o mais adequado às condições biopsicológicas da criança, 'à marcha natural do desenvolvimento do espírito humano', proporcionando um aprendizado que tem o professor como guia e a 'redenção intelectual' da criança como fim.

De fato, os métodos analíticos avançaram significativamente em relação aos métodos sintéticos; porém o uso de um ou de outro tem relação direta com questões políticas e ideológicas implícitas. Isto se evidencia durante o período da Ditadura Militar, quando os métodos analíticos, até então vistos como revolucionários, perderam espaço para os tradicionais métodos sintéticos, com a justificativa de que estes últimos garantiriam maior rapidez e eficácia na aprendizagem (MOLL, 1996).

Quanto ao processo de alfabetização, especificamente, passou-se a orientar o uso dos métodos sintéticos, especialmente do método fônico, que justificava o alcance de resultados mais satisfatórios demandando-se menos tempo e dedicação; porém os reais motivos para a adoção não foram pautados em sua eficiência, mas sim em razões ideológicas, uma vez que a criança aprenderia mais depressa a decodificar, porém sem apre-

ender o significado do texto ou do contexto evidenciando-se que embora exista uma conotação técnica e didática na escolha do método, a dimensão política e ideológica é latente, presente e determinante para seu uso ou veto no âmbito da escola. (PELLANDA apud MOLL, 1996).

Segundo Frade (2005, p.7):

> Na história das políticas de alfabetização, a discussão de métodos foi e tem sido um dos aspectos mais polêmicos. Na trajetória de uma didática de alfabetização, ora a escolha por determinado método aparece como uma solução mágica para todos os problemas, ora acontece uma negação de sua necessidade, ocasionando desgaste ou desvalorização de práticas de sucesso baseadas nessa tradição.

As disputas entre defensores e detratores de ambos métodos começam a se dispersar com a rotinização do método eclético ou misto que surge a partir do "processo de hegemonização das bases psicológicas do processo de alfabetização" (MORTATTI, 2010, p. 212).

Nesse método, o ensino da leitura é proposto por meio do reconhecimento do símbolo gráfico (letras**,** sílabas) e do desenvolvimento da capacidade de compreensão e de interpretação, visando levar o aluno a ler e a interpretar mediante o treinamento intenso da linguagem e do pensamento, utilizando-se para o ensino as cartilhas e os manuais.

Todavia, a disputa entre os adeptos dos métodos sintéticos e os defensores dos métodos analíticos não deram por encerradas suas controvérsias; porém à medida que se relativizava a função/importância, tais disputas foram perdendo força dada a disseminação, repercussão e institucionalização das novas bases psicológicas da alfabetização. Os métodos passaram a ser questionados, secundarizados e classificados como tradicionais.

Nesse sentido, funda-se outra nova tradição na alfabetização, onde o saber ensinar subordina-se à maturidade da criança, que é a quem se deve ensinar; assim, as questões didáticas tornam-se dependentes de questões de ordem psicológica (MORTATTTI, 2010).

Nesse momento, a supremacia dos métodos de ensino é abalada e passa a se contestada; contudo, apesar de serem criticados, reconhecemos que os métodos nunca foram abandonados e continuam sendo utilizados de forma sub-reptícia ainda hoje nos limites da escola.

3. O ENSINO INICIAL DA LEITURA E DA ESCRITA: para além dos métodos

Pensar a alfabetização tendo em vista a historicidade das práticas de ensino de leitura e escrita requer refletir sobre as ações em torno desse processo multifacetado que se configurou como objeto de estudo a partir do final do século XIX. Os métodos de ensino amplamente divulgados e fortemente defendidos significaram um avanço na instrução pública, principalmente quanto ao aprendizado da leitura na fase inicial da escolarização. Contudo, passou-se a questionar a validade dos métodos, uma vez que não se levou em conta a forma como o aluno aprende,nem desenvolver sua capacidade crítico-reflexiva, priorizando-se apenas a decifração e a decodificação do sistema alfabético. (FRADE, 2005).

> É preciso também que os alunos façam uso da escrita em situações sociais e que se beneficiem da cultura escrita como um todo, apropriando-se de novos usos que surgirem, modificando seus níveis de letramento. [...] Reconhecer isso, no entanto, não retira da escola seu papel fundamental de ensinar o sistema de escrita e de propor situações autênticas de uso. Ao contrário, se concebemos a alfabetização num contexto mais amplo, que envolve a criança como um ser ativo e a escrita como objeto social, logicamente vamos adaptar as didáticas a essa nova postura (FRADE, 2005, p. 9-10).

Ao contestarem-se os métodos surgem os questionamentos quanto à necessidade ou não do seu uso no processo de alfabetização. Anteriormente os problemas se resumiam à busca de um método capaz de cumprir com os propósitos do ensino que garantisse de forma eficaz a transmissão dos conhecimentos da língua escrita Contudo, a partir do advento do paradigma cognitivista, tendo por base a epistemologia genética de Piaget, os métodos passaram a ser duramente criticados, por enfocarem metodologias de ensino em detrimento da aprendizagem, reduzindo o processo de alfabetização a uma questão de método. (BARBOSA, 2013).

Dessa forma, o novo paradigma pautado no cognitivismo piagetiano e fundamentado em objetivos/pressupostos divergentes afirmara o predomínio da aprendizagem sobre o ensino, fazendo com que o professor deixasse de ser o centro do processo e cedesse o lugar para o aluno; inversão de vetores que evidencia que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita se dá por meio da construção progressiva do princípio alfabético que permite à criança a oportunidade de construir por meio da interação com os materiais reais de leitura e escrita. (SOARES, 2016).

Essa nova abordagem teórica e conceitual desestabilizou a hegemonia dos métodos e rejeitou veementemente o uso de técnicas preestabelecidas para o ensino da leitura e da escrita. A língua escrita é concebida como um sistema de representação e como objeto cultural, sendo a aprendizagem resultante da interação do sujeito com o objeto (MORTATTI, 2010).

Nessa perspectiva, o construtivismo divulgado no Brasil por meio das pesquisas de Emília Ferreiro, ganhou espaço e adeptos, sendo oficializado no Estado de São Paulo e legitimado como fundamento teórico para a alfabetização. (HERNANDEZ apud MORTATTI, 2000).

A questão não era trazer ao debate qual método ou abordagem seria mais eficaz para erradicar os problemas da leitura e da escrita, mas sim de enfocar os processos de aprendizagem do aluno, concebido como ser pensante e crítico capaz de construir o seu próprio conhecimento, e de discutir-se sobre a necessidade de intervenção no ensino da leitura e da escrita na tentativa de resolver-se o problema do fracasso escolar na fase inicial de escolarização nas instituições públicas. (MORTATTI, 2000).

De fato, as pesquisas de Emília Ferreiro e de Ana Teberosky contribuíram significativamente para o avanço das práticas alfabetizadoras, haja vista que o construtivismo emerge não como um novo método a ser seguido, mas como uma mudança conceitual que passa a contestar as teorias e práticas tradicionais, operando sobre a desmetodização do ensino inicial da leitura e da escrita.

Segundo Moll (1996, p.188-189):

> O paradigma teórico representado pela psicogênese da língua escrita reveste-se de um caráter estruturalmente modificador da ação pedagógica em alfabetização. Não se constitui em método de ensino, mas em uma concepção do processo de aprendizagem da língua escrita que restitui ao aluno o caráter de sujeito do cotidiano pedagógico. Restitui, também, à língua escrita sua significação social e epistemológica.

Em que pese, nos últimos anos, outros estudos no campo da linguagem permitiram desvendar a complexidade do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, ajudando “a perceber que mesmo a aprendizagem da decifração ou decodificação só tem sentido se utilizada para cumprir diferentes funções sociais e quando é vivenciada em contexto de uso” (FRADE, 2005, p. 46).

O construtivismo, nesse sentido, ao permitir a desconstrução do enfoque linguístico pautado nos métodos de ensino e privilegiar o aspecto

psicológico da alfabetização, aponta-se "[...] como a perspectiva psicogenética [que] contribuiu para a 'desinvenção' da alfabetização" (SOARES apud PICOLLI e CAMINI, 2012, p. 19).

Esse novo paradigma não apenas se contrapôs aos métodos, mas, também produziu como verdade, que os mesmos se tratavam de metodologias tradicionais, mecânicas e arcaicas, e, portanto, insuficientes ou ineficazes para a alfabetização se iniciado assim as disputas entre os partidários do construtivismo e os adeptos dos tradicionais métodos de ensino e cartilhas. (PICOLLI; CAMINI, 2012).

Porém, o construtivismo como nova abordagem teórica e conceitual não é a única que aparece na década de 1980 com inovações ao respeito do processo de aquisição da leitura e da escrita. Concomitantemente, surgem outras interpretação e ações que partiram das tematizações de Smolka, que se fundamentam na relação entre pensamento e linguagem derivada das teorias de Vygotsky, de Bakthin e de Pêcheux, nas quais o pensamento interacionista em alfabetização vai gradativamente ganhando destaque, na medida em que e gera uma espécie de disputa entre seus defensores e os que advogam pelo construtivismo (MORTATTI, 2000).

Nesse sentido, Smolka, distingue pontos divergentes entre a concepção cognitivista e a interacionista ao referenciar a construção da aprendizagem pela criança:

> Ao falarem da construção individual do conhecimento, Piaget e Ferreiro enfatizam o ponto de vista da criança que aprende. Ao falar da 'internalização das formas culturais de comportamento' (papéis e funções sociais), Vygotsky enfatiza o papel do adulto como 'regulador' na relação com a criança. As implicações pedagógicas se distinguem e se esclarecem quando Piaget nos diz, por exemplo, que quando se ensina alguma coisa à criança, a impedimos de realizar uma descoberta por si mesma, enquanto Vygotsky, elaborando o conceito de 'zona potencial de desenvolvimento', afirma que a criança fará amanhã, sozinha, o que hoje faz com cooperação. [...] Nesse sentido, as análises epistemológicas de Ferreiro, Teberosky e Palácio não podem dar conta, em termos político-pedagógicos, do fracasso da alfabetização escolar. [...] Elas mostram mais um fator que precisa ser conhecido e observado no processo de alfabetização, mas não resolvem – nem pretendem resolver – o problema (SMOLKA apud MORTATTI, 2000, p. 275).

Essa abordagem alvitrada por Smolka fez com que o discurso interacionista ganhasse força e o discurso construtivista perdesse espaço em meio a múltiplos questionamentos e a um certo esgotamento; porém isso não implicará no seu abandono ou descrédito, na medida em que "acaba por resultar [em] um outro tipo de ecletismo, sintetizado nas expressões socio-construtivismo ou construtivismo-interacionista" (MORTATTI, 2000, p. 276).

Contudo, embora essas abordagens tenham sido apresentadas como a grande inovação no campo da alfabetização, devido as suas significativas contribuições para área, os métodos e as cartilhas de ensino da leitura e escrita não podem ser vistos como um mal dentro desta configuração, já que cumpriram sua função em condições históricas específicas por sujeitos históricos; lutas de representações que "[...] tem tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo se impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio" (CHARTIER, 2002, p.17).

Posto isto, fica evidente a rejeição desnecessária a tudo o que nos remete ao passado, como se para haver mudanças fosse preciso desconfigurar e desqualificar o conhecimento e a experiência anterior. A herança parece incomodar interpretando-se como um entrave que dificulta de alguma forma as inovações e a fundação do novo (MORTATTI, 2000). Neste sentido, não se constituindo, nenhum "[...] pecado nem 'tradicionalismo' adotar um método, desde que se saiba complementar aspectos deficitários de sua abordagem. [...] não [sendo um] retrocesso adotar um livro ou cartilha, desde que se faça a mesma coisa" (FRADE, 2005, p. 56), na medida em que a questão colocada não é sobre o uso desses materiais ou métodos e sim a forma e a intencionalidade como foram empregados em contextos específicos, em situações pedagógicas diversas por sujeitos situados. (CASTRO; CASTELLANOS,2009).

De acordo com Barbosa (2013), as metodologias tradicionais se sustentaram em procedimentos rígidos e limitados que impossibilitam ao professor desenvolver práticas e atividades criativas por serem cumulativas. O passo a passo dessas metodologias, ao não levar em conta as especificidades de cada aluno, pressupõe que todos evoluem de maneira homogênea, impedindo que o docente avance para uma etapa seguinte se alguma das crianças não domina a etapa anterior.

Nessa direção, são essas as limitações marcantes dos métodos que fazem com que os professores que os utilizam sejam acusados de repeti-

tivos e reprodutores, pois poucos inovam ou modificam suas práticas por incorporarem tais técnicas, sem relativizar a sua aplicabilidade e/ou funcionalidade (BARBOSA, 2013).

Contudo, é preciso compreender que o papel do professor nos momentos iniciais da aprendizagem não se resume à simples transmissão de conhecimentos e tampouco deve limitar-se à aplicação de métodos. Em todo caso, precisa agir em sala de aula de forma coerente, sem a necessidade de seguir uma "receita" ou um método específico, fazendo-se imprescindível a compreensão de como a criança aprende, mobilizando os fundamentos teórico-epistemológicos e metodológicos para analisar o processo de aprendizagem e fazer as inferências necessárias. Sendo assim, o professor deve oportunizar situações que sejam significativas e que permitam à criança se apropriar de um conhecimento ou de uma prática procurando-se desenvolver nela as estratégias de leitura e escrita, bem como a compreensão do uso social das linguagens, uma vez que se aprende a ler e a escrever convivendo com a leitura e a escrita reais. (BARBOSA, 2013).

Até aqui, percebemos que a alfabetização se configura como um campo controverso, uma vez que a multiplicidade de problemas enfrentados e a ausência de um aporte teórico necessário para consubstanciar a prática, vêm abrindo espaços para novas propostas de alfabetização pautadas em métodos tradicionais, como os sintéticos. Na verdade, estamos sempre à procura de teorias, métodos e práticas que sejam capazes de responder aos nossos anseios, enquanto professores alfabetizadores ou pesquisadores da área.

Portanto, é possível pensar que o complexo movimento histórico da alfabetização, marcado pela constante presença dos métodos e das inúmeras mudanças ocorridas, seja de fato regido pelo o interesse em se conceber a alfabetização como área estratégica e cada vez mais independente para a objetivação de projetos políticos e sociais; ao passo que reflexões e saberes acerca da escolarização do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita sejam produzidas, constituindo-se este campo de investigação, um cenário de intervenção. (MORTATTI, 2000).

4. CONCLUSÃO

Falar sobre a história da alfabetização requer discutir a respeito da história dos métodos de ensino e, por conseguinte, trazer ao debate as

inúmeras disputas acerca dos mesmos. A partir do final do século XIX as discussões em torno da problemática da não aprendizagem da leitura e da escrita na escola pública ganharam força e passou-se a produzir uma gama de teorizações, tematizações e normatizações que focalizaram esse problema. As dificuldades encontradas pelas crianças para aprender a ler e escrever, eram compartilhadas por professores no processo de ensino da língua materna.

Dessa forma, sustentados na história cultural, intentamos fazer uma análise crítica da história das práticas que foram sendo instituídas no processo de alfabetização no Brasil, a partir das sucessivas tentativas por alternativas metodológicas e teóricas que respondessem à não aprendizagem da leitura e da escrita, na tentativa de percebermos como a prática pedagógica se constituiu por meio de teorias, técnicas e procedimentos tradicionais e inovadores de ensino e de aprendizagem.

Nessa direção, buscamos abordar os aspectos relacionados à sistematização da prática docente em alfabetização em períodos diversos, uma vez que as mudanças de paradigmas também ocasionaram a reformulação das práticas alfabetizadoras. Quanto aos métodos de ensino, percebemos a sua relevância dentro do processo de constituição da alfabetização como objeto de estudo e pesquisa.

Durante a República, passou-se a dar mais atenção e enfoque ao ensino inicial da leitura e da escrita; e nesse período, instituiu-se o método analítico, o qual se contrapôs aos métodos da marcha sintética, fundando assim uma nova tradição no que se refere ao ensino da leitura. A partir desse momento, dar-se início às disputas entre os adeptos de métodos distintos, presenciando-se uma contínua alternância metodológica no campo da alfabetização, baseados intermitentemente em decisões políticas e ideológicas.

Contudo, a partir da década de 1980, com a introdução do pensamento construtivista, os métodos passam a ser questionados, propondo-se a desmetodização do ensino da leitura e da escrita, sustentada numa nova concepção de alfabetização, concebida como um mecanismo processual e construtivo. Com a chegada do Construtivismo no Brasil, iniciou-se uma ruptura com o pensamento e as práticas tradicionais de alfabetização, haja vista que métodos não conseguiam dar conta do fracasso nos anos inicias de escolarização, além de se constituírem em um mecanismo de seleção e exclusão social.

A partir da necessidade de mudanças em relação à alfabetização, surgem novas perspectivas, como o Interacionismo, que contribui com os pressupostos teórico-metodológicos e epistemológicos que o identificam. Contudo, ficou evidente que os métodos de ensino, embora não tenham conseguido dar conta do problema da não aprendizagem da leitura e da escrita e do consequente fracasso escolar, foram importantes no processo de constituição e consolidação da alfabetização como processo histórico no âmbito nacional.

Nesse sentido, entendemos que as metodologias de alfabetização foram evoluindo de acordo com as novas exigências e as necessidades sociais, e não somente por se perceber a ineficácia dos métodos e das práticas pedagógicas, tendo em vista o desejo já instaurado de se garantir a todos o acesso e o direito de participação na produção da cultura e da linguagem.

Por outro lado, ao reconhecermos que a discussão em torno dos métodos e das práticas de alfabetização é complexa e contínua, acreditamos que o entendimento do percurso histórico do processo, tendo em conta as rupturas, os desvios e as permanências possibilita analisar e avaliar as tentativas de legitimação de métodos e abordagens direcionados ao ensino da leitura e da escrita no âmbito da escola.

Dessa forma, refletir sobre a história do processo da alfabetização permite compreendermos como se consolidaram as formas de ensino, como se institucionalizaram os métodos e os percursos que foram traçados, e quais interesses estiveram envolvidos nessas trajetórias,como também desmistificar o pretenso domínio das estratégias de imposição sobre as táticas de apropriação estabelecidas entre sujeitos com interesses distintos inseridos na produção/consumo de cultura implícitas no ato de alfabetizar.

Em outras palavras, entender a tensão de equilíbrio interposta entre professores alfabetizadores e alunos por alfabetizar é uma questão de ordem que possibilita abordarmos por meio de diversas configurações o processo de alfabetização numa perspectiva da história cultural.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. – 3.ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

BERLOLETTI, Estela natalina Matovani. **Lourenço Filho, Alfabetização e Cartilhas**: percurso e memória de uma pesquisa histórica.In: MORTATTI, Alfabetização no Brasil: uma história de sua história. – 2. ed. – São Paulo: Editora Unesp; Marília, SP: Oficina Universitária, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CASTELLANOS, Samuel L. V.**Práticas leitoras no Maranhão na Primeira República**: entre apropriações e representações. São Luís: EDUFMA, 2010.

_____.**O livro escolar no Maranhão Império**: produção, circulação e prescrições. 450f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual paulista, 2012.

CASTRO, Cesar A.; CASTELLANOS, Samuel L. V. Apropriações e representações sócio-históricas do trinômio leitura-texto-leitor. **Enc. Biblio: R. Eletr. Bibliotecon. Ci. Inf**., Florianópolis, n. esp., p. 46-63, 2009.

_____. Educação e Instrução nas províncias do Maranhão e Piauí. In: GONDRA, José Gonçalves; SCHENEIDER, Omar (Org.). **Educação e instrução nas províncias e na Corte Imperial.** 1 ed. Vitória: EDUFES, 2011.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Trad. Maria M. galhardo. Lisboa: Difel; 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1990

_____. **Os desafios da escrita**. São Paulo: UNESP, 2002.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

FERRARO, Alceu Ravanello. **Alfabetização no Brasil**: problema mal compreendido, problema mal resolvido. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (orgs.). Alfabetização e seus sentidos : o que sabemos, fazemos e queremos? - Marília : Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização**: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor. - Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

_____. **História da Alfabetização e da Cultura Escrita**: discutindo uma trajetória de pesquisa. In: MORTATTI, Alfabetização no Brasil: uma história de sua história. – 2. ed. – São Paulo: Editora Unesp; Marília, SP: Oficina Universitária, 2012.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil**: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever

desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. – São Paulo: Cortez: Brasília, DF: INEP, 1989.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira (org.). **Leitura e escrita**: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos. – São Paulo: Contexto, 2009.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível**: reinventando o ensinar e o aprender. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. – São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **História dos métodos de alfabetização noBrasil**.Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006. Disponívelemhttp://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pd. Acessado em: 28/08/2016.

PICOLLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização**: espaço, tempo e corporeidade. – Erechim: Edelbra, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. – São Paulo: Contexto, 2016.