

EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

CAMINHOS, OBSTÁCULOS
E TRAVESSIAS

ARILDA INÊS MIRANDA RIBEIRO
IRINEU ALIPRANDO TUIM VIOTTO FILHO
MONICA FÜRKOTTER
YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE
(ORG.)

EDUCAÇÃO
CONTEMPORÂNEA

Conselho Editorial Acadêmico
Responsável pela publicação desta obra

Alberto Albuquerque Gomes
Divino José da Silva
Fátima Aparecida Dias Gomes Marin
Gilza Maria Zauhi Garms
Maria Suzana de Stefano Menin
Mauro Betti
Paulo César de Almeida Raboni
Renata Junqueira de Souza

ARILDA INÊS MIRANDA RIBEIRO
IRINEU ALIPRANDO TUIM VIOTTO FILHO
MONICA FÜRKOTTER
YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE
(ORG.)

EDUCAÇÃO
CONTEMPORÂNEA
CAMINHOS, OBSTÁCULOS
E TRAVESSIAS

CULTURA
ACADÊMICA 

Editora

© 2011 Editora UNESP

Cultura Acadêmica

Praça da Sé, 108

01001-900 – São Paulo – SP

Tel.: (0xx11) 3242-7171

Fax: (0xx11) 3242-7172

www.editoraunesp.com.br

feu@editora.unesp.br

CIP – Brasil. Catalogação na fonte
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

E26

Educação contemporânea : caminhos, obstáculos e travessias
/ Arilda Inês Miranda Ribeiro (org.) ... [et al.]. – 1.ed. – São Paulo :
Cultura Acadêmica, 2011.
318p. : il.

Inclui bibliografia
ISBN 978-85-7983-216-1

1. Educação – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais. I. Ribeiro,
Arilda Inês Miranda I. Título.

11-7981.

CDD: 370.981
CDU: 37(81)

Este livro é publicado pelo Programa de Publicações Digitais da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)



Asociación de Editoriales Universitarias
de América Latina y el Caribe



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

*Solto a voz nas estradas, já não quero parar
Meu caminho é de pedras, como posso sonhar
Sonho feito de brisa, vento vem terminar*

*Vou seguindo pela vida me esquecendo de você
Eu não quero mais a morte, tenho muito que viver
Vou querer amar de novo e se não der não vou sofrer
Já não sonho, hoje faço com meu braço o meu viver*

M. Nascimento e F. Brant, “Travessia”

SUMÁRIO

Apresentação 11

PARTE I – PROCESSOS FORMATIVOS, DIFERENÇA E
VALORES 21

- 1 Violência e indisciplina escolares:
um complexo objeto de pesquisa em Educação 23
Juliana Aparecida Matias Zechi
Maria Suzana De Stefano Menin
Alberto Albuquerque Gomes
- 2 Educação Sexual, escola e juventude: conceitos e
abordagens em pesquisas acadêmicas 43
Fábio Henrique Gulo
Maria de Fatima Salum Moreira
- 3 Reflexões sobre a superação de concepções
individualizantes sobre o *bullying* escolar 61
Marcos Vinicius Francisco
Renata Maria Coimbra Libório

- 4 Religião não se discute? Professoras pentecostais, gênero e cidadania nos bastidores do espaço escolar 79

Iranilde Ferreira Miguel

Arilda Inês Miranda Ribeiro

PARTE II – PRÁTICAS E PROCESSOS FORMATIVOS
EM EDUCAÇÃO 99

- 5 Uso do computador no processo de ensino e aprendizagem: norteadores teórico-metodológicos da prática docente 101

Analígia Miranda da Silva

Cláudia Maria de Lima

- 6 Sequência didática: possibilidades no ensino de Estatística 121

Everton José Goldoni Estevam

Monica Fürkotter

- 7 Concepções sobre uso de TIC: uma investigação a partir da prática dos professores de Matemática 143

Mônica Fernandes de Souza

Maria Raquel Miotto Morellati

- 8 Interações verbais e o uso de atividades práticas no ensino de Física 161

Guilherme da Silva Lima

Paulo César de Almeida Raboni

- 9 A dinâmica das interações verbais em sala de aula 179

Rosana Ramos Socha

Fátima Aparecida Dias Gomes Marin

- 10 Educação Física: o jogo como proposta de conteúdo na formação de valores 197

Silvio Sena

José Milton de Lima

PARTE III – INFÂNCIA E EDUCAÇÃO 217

- 11 Políticas públicas para educação infantil: construção de um projeto educativo 219

Rosângela Aparecida Galdi da Silva

Gilza Maria Zauhy Garms

- 12 Concepções e práticas de professores de educação infantil sobre educação e desenvolvimento humano na escola 239

Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho

- 13 Formar leitores: mediação e espaços de leitura 257

Mariana Revoredo

Renata Junqueira de Souza

PARTE IV – POLÍTICAS PÚBLICAS, ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES 277

- 14 O início da carreira docente: dificuldades, preocupações e sentimentos de professores iniciantes 279

Naiara Mendonça Leone

Yoshie Ussami Ferrari Leite

- 15 Justiça restaurativa na escola: teoria e prática no contexto de uma escola da Grande São Paulo 299

Clóvis da Silva Santana

Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi

APRESENTAÇÃO

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)/Campus de Presidente Prudente, teve início em 2001 a partir do interesse de um grupo de investigadores que já atuava no campo da formação de professores, tanto nos cursos de licenciatura como em projetos de desenvolvimento profissional dos docentes. Hoje, após dez anos de atividades, o programa oferece o mestrado acadêmico e o doutorado. O livro *Educação contemporânea: caminhos, obstáculos e travessias* apresenta a produção de docentes e alunos. Ele foi organizado a partir das linhas de pesquisa do programa, configurando os caminhos percorridos em direção da construção de uma educação de qualidade e voltada para atender às necessidades dos seres humanos na escola e em outras instituições educativas, tendo em vista o pleno desenvolvimento dos indivíduos, enfatizando a importância da educação nesse processo.

A proposta do livro permite vislumbrar uma perspectiva de mudança do mundo contemporâneo, tendo em vista que a educação representa uma possibilidade real, ainda que não exclusiva, de transformação da condição humana e da realidade objetiva. As reflexões aqui enunciadas consideram a educação um fenômeno

humano, social e histórico essencial, que precisa ser continuamente escrito, avaliado e superado. O processo educativo precisa construir caminhos que permitam superar obstáculos e pensar novas e diferenciadas travessias para se conduzir no mundo contemporâneo.

Esses significados implicam pensar a educação no seu movimento dialético e, como afirma Freitas (2005), há que se pensar a educação a partir da dialética da esperança, visando vencer os efeitos desmobilizadores das incertezas do mundo atual e construir uma nova ordem, um novo mundo, no qual a educação tenha papel primordial.

O livro foi organizado em quatro blocos temáticos, de acordo com as linhas de pesquisa do PPGE.

O primeiro bloco aborda *Processos formativos, diferença e valores*. Ele enfatiza estudos interdisciplinares sobre processos formativos históricos, culturais, socioeducativos e psicológicos implicados na produção de práticas, representações, valores e preconceitos relacionados às diversas abordagens teóricas da “diferença” nos estudos em educação. Também prioriza estudos sobre os principais problemas relacionados a classe social, raça, etnia, sexualidade, geração e gênero, identificados nas práticas e discursos dos agentes de educação e nos processos de formação de professores.

O primeiro capítulo desse bloco é intitulado “Violência e indisciplina escolares: um complexo objeto de pesquisa em educação”, de Juliana Aparecida Matias Zechi, Maria Suzana De Stefano Menin e Alberto Albuquerque Gomes. Os autores buscam compreender a violência e a indisciplina escolares a partir da análise de teses e dissertações defendidas entre os anos de 2000 a 2005, em programas de Pós-Graduação em Educação de universidades públicas do Estado de São Paulo e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Campinas. Constatam que grande parte dos trabalhos traz elementos novos ao investigar esses fenômenos e julgam necessário fazer uma crítica ao universo geográfico das investigações, já que se sabe que os episódios de violência e indisciplina escolares não são específicos da escola pública. Acreditam

que a escola tem um importante papel na prevenção e contenção desses fenômenos, desde que deixe de usar medidas repressivas para o enfrentamento do problema, procurando compreender o que os alunos querem transmitir com seus comportamentos violentos e indisciplinados.

O segundo capítulo, denominado “Educação Sexual, escola e juventude: conceitos e abordagens em pesquisas acadêmicas”, de autoria de Fábio Henrique Gulo e Maria de Fatima Salum Moreira, enuncia discussões teóricas sobre sexualidade na juventude e suas relações com a educação escolar nas pesquisas em educação no Brasil. Os autores têm como objetivo compreender quais são as principais questões discutidas sobre o tema, bem como as diretrizes que apontam para o enfrentamento das dificuldades da Educação Sexual no país.

No terceiro capítulo, “Reflexões sobre a superação de concepções individualizantes sobre o *bullying* escolar”, os autores Marcos Vinicius Francisco e Renata Maria Coimbra Libório procuram compreender o *bullying* como uma dentre várias manifestações de violência e propõem a superação de uma perspectiva individualizante/biológica no enfrentamento da questão. Essa opção pela compreensão do *bullying* em articulação com a estrutura social mais ampla se justifica a partir da ideia de estudar a manifestação de determinado fenômeno com múltiplas determinações em sua totalidade. Defendem a adoção de uma perspectiva crítica que analise o *bullying* para além de determinismos biológicos e como um fenômeno social que deve ser abordado a partir de uma concepção que rompa com os individualismos e sensacionalismos. Por fim, reforçam a necessidade de que a compreensão do real seja algo que possa potencializar o entendimento de nossas ações diante do *bullying*, na busca por estratégias que facilitem o processo de emancipação dos sujeitos, os quais possam perceber o seu papel como sujeitos históricos na dinâmica social.

O quarto e último capítulo desse bloco, “Religião não se discute? Professoras pentecostais, gênero e cidadania nos bastidores do espaço escolar”, de Arilda Inês Miranda Ribeiro e Iranilde Fer-

reira Miguel, analisa o quanto religiosidade e relações de gênero são questões que provocam tensões e conflitos no espaço escolar. As autoras justificam seu interesse pelas professoras pentecostais porque, embora invisibilizadas nos estudos acadêmicos, provocam e são provocadas nos bastidores do espaço escolar, e salientam que a docência é a profissão que mais atrai as mulheres da Congregação Cristã. Apresentam a propositura de desvelar, através de narrativas, como as professoras pentecostais se movem habilmente nos jogos de poder que se instalam no cotidiano escolar e apontam que caberá à escola a desconstrução de mecanismos de poder que atuam contra os indivíduos e, para isso, defendem uma educação voltada para a alteridade.

O segundo bloco temático refere-se à linha de pesquisa *Práticas e processos formativos em educação*, que enfatiza estudos sobre práticas e processos formativos relacionados aos sujeitos e contextos socioculturais em diversos espaços educativos. Visa contribuir para a produção de conhecimentos sobre fundamentos e concepções teórico-metodológicas presentes nos processos de ensino e aprendizagem em diferentes modalidades de ensino e áreas do conhecimento, assim como realizar análise, delineamento e avaliação de práticas educativas, formação inicial e continuada de professores e ainda a presença de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e das mídias em processos educativos.

O primeiro capítulo desse bloco temático é intitulado “Uso do computador no processo de ensino e aprendizagem: norteadores teórico-metodológicos da prática docente” e tem a autoria de Analigia Miranda da Silva e Cláudia Maria de Lima. As autoras analisam os pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a prática de professores dos anos iniciais no uso do computador no processo de ensino e aprendizagem. Procuram entender a inserção do computador na educação escolar, assim como suas relações com a formação docente, através das representações sociais dos sujeitos. Identificam que os professores tendem a utilizar o computador no processo de ensino e aprendizagem de acordo com as suas representações sociais sobre abordagens de aprendizagem humana.

O segundo capítulo, “Sequência didática: possibilidades no ensino de estatística”, é de autoria de Everton José Goldoni Estevam e Monica Fürkotter. Os autores, a partir da Educação Estatística, propõem-se a elaborar, aplicar e avaliar a viabilidade de uma sequência didática para o tratamento da Estatística no ensino fundamental, assumindo que a ordenação articulada das atividades pode ser o elemento diferenciador nas questões metodológicas e didáticas. Nesse cenário, optam pelos fundamentos da metodologia da teoria das situações didáticas e do construcionismo, a partir de uma proposta de investigação estatística que segue as orientações do *Guidelines for Assessment and Instruction in Statistics Education (Gaise) Report: a Pré-K-12 Curriculum Framework*, acreditando que o trabalho pode constituir um referencial para a abordagem de conceitos estatísticos no ensino fundamental, visando a contribuir para uma aprendizagem significativa dos alunos.

O terceiro capítulo, “Concepções sobre uso de TIC: uma investigação a partir da prática dos professores de Matemática”, de autoria de Mônica Fernandes de Souza e Maria Raquel Miotto Morelatti, discute as concepções de professores de Matemática sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo de ensino e aprendizagem. As autoras defendem que as TIC são um recurso extra e seu uso, um prolongamento das propostas didáticas dos professores para conquistar a motivação dos alunos. Constatam que o uso das TIC não tem afetado significativamente o fazer docente e seus modelos de ensino, pois a postura do professor preserva as características da cultura tradicional, com o docente, mesmo utilizando-se de TIC, assume o papel de transmissor de informações.

O quarto capítulo, “Interações verbais e o uso de atividades práticas no ensino de Física”, é de Guilherme da Silva Lima e Paulo César de Almeida Raboni. Os autores tomam como objeto as interações verbais que são estabelecidas entre professor e alunos e entre os próprios alunos em situações práticas de ensino de Física. Tomam como base a teoria de enunciação de Mikhail Bakhtin e suas análises apontam para outras dimensões das interações verbais no

espaço escolar, dimensões que destacam um problema na constituição da interação verbal e na cultura existente nas instituições formais de ensino. Constatam que as práticas docentes e discentes se constituem segundo concepções cotidianas ou de senso comum; que as atividades práticas no ensino de Física não são apenas úteis, são necessárias, e qualquer avanço na área passa pelo conhecimento de como funcionam ou o que condiciona as interações verbais em sala de aula. Defendem a incorporação, na formação de professores, de algumas ferramentas de análise das interações verbais como um caminho para a consciência sobre o que efetivamente fazer quando se ensina Física.

O quinto capítulo, intitulado “A dinâmica das interações verbais em sala de aula”, é de autoria de Rosana Ramos Socha e Fátima Aparecida Dias Gomes Marin. As autoras discutem as dificuldades de professores de Física em adequar os conteúdos às necessidades dos alunos, tendo em vista que é comum os alunos não considerarem relevante o que é ensinado, e aqueles que mostram domínio do conteúdo muitas vezes não conseguem resolver problemas mais complexos de seu cotidiano que envolvam conhecimentos de Física. A partir da análise das interações, constatam que muitos alunos não interagem com o professor e, quando o fazem, a interação não esclarece que os alunos estão construindo conhecimentos sobre os temas abordados. A partir dessa constatação, defendem que o professor dê mais espaço às manifestações dos alunos e privilegie a construção do conhecimento em sala de aula.

O sexto e último capítulo do segundo bloco, “Educação Física: o jogo como proposta de conteúdo na formação de valores”, de autoria de Silvio Sena e José Milton de Lima, enfatiza a incorporação de valores a partir da orientação teórico-metodológica da Educação Física escolar, com vista ao desenvolvimento global da criança na escola. Defendem o jogo como recurso pedagógico na formação de valores humanos e valorizam o professor de Educação Física como sujeito fundamental no processo de acrescentar valores positivos na dimensão atitudinal da criança, bem como nas demais dimensões e aspectos envolvidos na globalidade do desenvolvimento humano.

O terceiro bloco temático do livro discorre sobre a linha de pesquisa *Infância e educação*, e discute aspectos relacionados à criança de 0 a 12 anos e seu entorno, valorizando os processos educativos desses sujeitos e suas relações com a família, escola e outras instituições educativas. Tem como objetivo pensar aspectos teórico-metodológicos, práticas educativas sócio-históricas e investigações sobre as variadas linguagens, expressões e formas de comunicação, assim como sobre modalidades de ensino, processos de aprendizagem e desenvolvimento humano em instituições educativas. Enfatiza também a formação profissional do professor, a utilização de instrumentos didático-pedagógicos e processos de avaliação de aprendizagem.

O primeiro capítulo desse bloco, “Políticas públicas para educação infantil: construção de um projeto educativo”, de Rosângela Aparecida Galdi da Silva e Gilza Maria Zauhy Garms, tem por objetivo investigar a problemática da formação inicial considerando as crianças como sujeitos de direitos. Para tanto, as autoras analisam a política educacional para a infância e para a formação de professores a partir do diagnóstico das mudanças legais ocorridas desde a promulgação da LDC nº 9.394/96, das Diretrizes Curriculares Nacionais que fundamentam o curso de Pedagogia. As autoras identificam avanços, impactos e desafios a serem assumidos a partir das políticas públicas e afirmam sua importância para a formulação de ações e estratégias para implementação do projeto educativo brasileiro. No entanto, alertam que somente o discurso, com a publicação de documentos, não supre as necessidades das crianças, da sociedade e muito menos dos profissionais.

O segundo capítulo, de autoria de Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho, é intitulado “Concepções e práticas de professores de educação infantil sobre educação e desenvolvimento humano na escola”. O autor apresenta os dados de uma pesquisa de natureza materialista histórico-dialética e realizada com professores de educação infantil. A partir da fala dos sujeitos e observações participantes na escola, constata que os pressupostos teóricos e metodológicos que respaldam o trabalho do professor estruturam-

-se a partir de visões positivistas de ciência e conhecimentos do senso comum que possibilitam compreensões naturalizantes e ingênuas acerca do ser humano. Esse fato torna a atividade educativa um processo permeado por concepções e práticas voltadas para um ser humano abstrato e concebido a partir de habilidades e capacidades naturais, tornando a ação do professor imediatista, limitada e ideológica na escola, tendo em vista que não atende às necessidades dos estudantes e tampouco compreende a sua totalidade histórico-social.

O terceiro e último capítulo desse bloco é intitulado “Formar leitores: mediação e espaços de leitura”, e é de autoria de Renata Junqueira de Souza e Mariana Revoredo. As autoras, ao analisarem os resultados do Brasil nos estudos de avaliação internacionais e nacionais, identificam os baixos níveis de letramento em leitura, fato que suscita a discussão sobre a importância do mediador na formação dos leitores. Tomam como pressuposto a afirmativa de que a família deve ser a primeira mediadora de leitura, dado que é o primeiro elo da criança com o mundo. As autoras estabelecem uma relação entre família e escola e mostram, ao fim de uma experiência numa escola pública de Presidente Prudente, a importância da família como mediadora fundamental da formação do leitor.

O quarto e último bloco temático do livro discute as questões da linha de pesquisa *Políticas públicas, organização escolar e formação de professores* e analisa os impactos das políticas educacionais definidas por organismos nacionais e internacionais no âmbito do espaço escolar. Analisa também as correlações existentes entre o processo de globalização e políticas públicas, o papel e a organização da escola, assim como a formação de professores e a identidade docente.

O primeiro capítulo, intitulado “O início da carreira docente: dificuldades, preocupações e sentimentos de professores iniciantes”, é de autoria de Naiara Mendonça Leone e Yoshie Ussami Ferrari Leite. Tem como objetivo apresentar e discutir as principais dificuldades, preocupações e sentimentos vivenciados por um grupo de professores iniciantes que atua nos anos iniciais do ensino

fundamental em escolas públicas da rede municipal de ensino. Evidenciam que as dificuldades vividas pelos professores possibilitam questionamentos sobre sua escolha profissional e, em casos mais extremos, levam, sobretudo os professores iniciantes, ao abandono da profissão. Defendem a necessidade de uma formação contínua específica que os auxilie a enfrentar os problemas encontrados no processo inicial do trabalho docente.

O segundo e último capítulo, intitulado “Justiça Restaurativa na escola: teoria e prática no contexto de uma escola da Grande São Paulo”, de autoria de Clóvis da Silva Santana e Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi, analisa os reflexos do modelo de resolução de conflitos denominado Justiça Restaurativa sobre a prevenção da violência, a indisciplina grave e a promoção da cultura de paz numa escola da rede pública da região metropolitana de São Paulo. Os autores constataam que, embora as práticas restaurativas sejam muito antigas, sua recente sistematização e estruturação a tornam um modelo atual e ainda pouco explorado no Brasil, especialmente quando aplicada ao cotidiano escolar. Concluem que, apesar dos avanços significativos dessa forma dialogada de resolução de conflitos, ainda assim se percebem os fortes traços da cultura de cunho retributivo/punitivo no tratamento das questões de violência e indisciplina grave no cotidiano escolar.

Acreditamos que os capítulos que compõem o livro poderão nos ajudar a pensar e questionar o sentido de uma educação no mundo contemporâneo que necessita se posicionar enquanto crítica objetiva às condições que desumanizam a própria sociedade. Adorno (1988) afirma que a educação crítica é tendencialmente subversiva e que é preciso, pois, romper com a mera apropriação técnica e receituária de conhecimentos voltados somente para a eficiência. É preciso insistir no aprendizado mais aberto à elaboração da história e ao contato com o outro, o diferente. É esse sentido que queremos tatuar neste livro e enfatizar uma educação humanizada e voltada à reconstrução da alteridade. O diferente, o outro, até há pouco tempo excluídos, adentram os espaços da escola, desafiam os medos, os preconceitos e se tornam presentes no processo de reelaboração da nossa cultura.

Defendemos, portanto, a proposta deste livro: encontrar caminhos, avançar, superar obstáculos e propor novas travessias diante das dificuldades contemporâneas presentes no campo da educação.

Presidente Prudente, junho de 2011

Arilda Inês Miranda Ribeiro

Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho

Monica Fürkotter

Yoshie Ussami Ferrari Leite

Referências bibliográficas

ADORNO, T. W. *Dialética negativa*. Madri: Taurus, 1988.

FREITAS, L. C. *Uma pós-modernidade de libertação: reconstruindo as esperanças*. Campinas: Autores Associados, 2005.

PARTE I

**PROCESSOS FORMATIVOS,
DIFERENÇA E VALORES**

1

VIOLÊNCIA E INDISCIPLINA ESCOLARES: UM COMPLEXO OBJETO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Juliana Aparecida Matias Zechi¹
Maria Suzana De Stefano Menin²
Alberto Albuquerque Gomes³

Vandalismo, ameaças aos professores, agressões físicas ou verbais entre alunos, rebeldias, situações de conflitos representam cenas que, frequentemente, podem ser encontradas no ambiente escolar. Escolas com clientela de todos os níveis sociais defrontam-

-
1. Graduada em Pedagogia, mestre e doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT – UNESP/Presidente Prudente. Membro dos Grupos de Pesquisa Valores, Educação e Formação de Professores e Representações Sociais e Formação Docente.
 2. Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Pós-doutorados na École des Hautes Études en Sciences Sociales (1996 e 2004). Professora titular do Departamento de Educação e Pós-Graduação em Educação da FCT – UNESP/Presidente Prudente. Líder dos Grupos de Pesquisa Valores, Educação e Formação de Professores e Representações Sociais e Formação Docente.
 3. Graduado em Ciências Sociais, mestre e doutor em Educação pela FFC – UNESP/Marília. Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação de Educação da FCT – UNESP/Presidente Prudente. Coordenador do Grupo de Pesquisa Profissão Docente: Formação, Identidade e Representações Sociais e membro do Grupo de Pesquisa Representações Sociais e Formação Docente.

-se com problemas diários de violência e/ou indisciplina envolvendo sobretudo professores e alunos. Assim, não se pode dizer que seja um problema unicamente de ordem econômica e social, nem tampouco específico da escola pública. O que podemos inferir é que são fenômenos decorrentes da sociedade e de seu sistema de ensino. Por outro lado, a violência e a indisciplina, provocadas pelas tensões próprias da relação educativa e da dinâmica da sala de aula, também se manifestam no interior da escola (Estrela, 1992).

Estudos realizados (Sposito, 2001; Zechi, 2005, 2008; entre outros) revelam que os problemas no cotidiano escolar têm se diversificado de tal forma que ações mais assemelhadas à indisciplina de alunos têm sido confundidas com casos de violência antes comuns às ruas das grandes cidades. De acordo com Sposito (2001), a violência em meio escolar manifesta-se com várias faces no dia a dia do ambiente escolar e algumas ações, embora vislumbradas como violentas, são mecanismos da indisciplina e da transgressão às regras e normas institucionais frequentes no ambiente escolar, mas que, em nossos dias, chegam a atemorizar professores, pais e demais sujeitos ligados à educação que não sabem como lidar com essa problemática.

O quadro delineado antes, no que diz respeito à questão disciplinar e à violência, demonstra que isso se tornou uma das principais dificuldades para o trabalho docente. A situação agrava-se quando consideramos a precariedade da formação profissional de alguns professores e a falta de preparo psicológico para enfrentar a violência e a indisciplina em sala de aula.

Tais preocupações despertaram nosso interesse para realizar uma pesquisa de levantamento bibliográfico que trate dos temas violência e indisciplina em meio escolar. Assim, para diagnosticar e compreender esses fenômenos, realizamos no ano de 2008 pesquisa de mestrado (Zechi, 2008) que teve como objetivo analisar a produção acadêmica com relação aos temas de violência e indisciplina escolares, verificar que metodologias têm sido utilizadas nos trabalhos (tipos de estudos, métodos, técnicas e populações analisadas), como essas temáticas têm sido analisadas e explicadas nas diferentes

abordagens teóricas nas dissertações e teses encontradas e analisar as proposições apresentadas com a finalidade de prevenção e contenção da violência e da indisciplina escolares.

Para a realização dessa pesquisa, fizemos um levantamento bibliográfico de teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação em Educação de universidades públicas do Estado de São Paulo (USP, UNESP, Unicamp, UFSCar) e na Pontifícia Universidade de São Paulo e de Campinas (PUCs), entre os anos de 2000 e 2005. Realizamos o levantamento bibliográfico através da Internet e em acervos bibliotecários das instituições selecionadas. Após o levantamento, realizamos a leitura de todos os trabalhos, analisando-os segundo os objetivos propostos.

Neste texto, relatamos os dados de nosso estudo, descrevendo as pesquisas encontradas e apresentamos uma análise metodológica e teórica das teses e dissertações sobre violência e indisciplina escolares.

As pesquisas em Educação sobre violência e indisciplina escolares

Encontramos, no período de 2000 a 2005, 25 teses e dissertações sobre a temática “violência e indisciplina escolares”. Dessas, selecionamos 21 trabalhos que atendiam a nossos objetivos de análise.

Analisando a quantidade de trabalhos por ano, notamos que há um número expressivo de trabalhos realizados no período, em especial no ano de 2005, demonstrando um aumento na produção acadêmica sobre violência e indisciplina escolares. A problemática não é um fenômeno recente, já que constitui uma preocupação de todas as épocas (Guimarães, 2005); contudo, como afirma Sposito (2001), torna-se objeto de preocupação na pós-graduação em Educação muito tardiamente.

Estudos realizados por Nogueira (2000), Sposito (2001) e Zechi (2005), que fizeram levantamento bibliográfico de pesquisas sobre violência escolar, dão-nos apoio para afirmarmos que os estudos

sobre a temática vêm despertando o interesse acadêmico nos últimos anos, gerando um aumento significativo da produção de estudos sobre violência e indisciplina escolares a partir da década de 1990. Podemos relacionar como um dos fatores que colaboraram para esse aumento a maior visibilidade da questão ocorrida no fim da década de 1990 pela ampla divulgação através da mídia de ocorrências de episódios de violência na escola. Como pondera Sposito (2001), “a mídia, sobretudo a imprensa escrita e a televisão, age como espaço possível de ressonância de denúncias que afetavam a vida dos estabelecimentos escolares situados na periferia de cidades como São Paulo” (p.90).

Quanto às instituições pesquisadas, podemos constatar que há maior concentração de pesquisas na PUC-SP e UNESP. Contudo, a problemática da violência e da indisciplina tem sido assunto de interesse de pesquisadores de todos os programas de pós-graduação. A maioria desses trabalhos tem sido realizada em pesquisas de mestrado, 16 no total, e cinco pesquisas de doutorado.

Considerando a temática investigada, é preciso destacar, primeiramente, que os objetos “violência escolar” e “indisciplina escolar” têm grande relevância social, uma vez que episódios de violência e/ou indisciplina em meio escolar têm sido considerados dos maiores obstáculos ao trabalho pedagógico, afligindo o cotidiano de escolas públicas e privadas. Por outro lado, a temática da violência e da indisciplina em meio escolar se constitui como um complexo objeto de pesquisa. Conforme afirma Charlot, o pesquisador que trabalha com a temática da violência na escola precisa refletir cuidadosamente sobre a forma de colocar as questões, de definir o objeto e de recolher os dados, visto que ele adentra um terreno sensível ao abordar um sofrimento generalizado que atinge professores, alunos e seus familiares e, também, remete a fenômenos difíceis de delimitar e estritamente relacionados às representações dos sujeitos envolvidos (Charlot, 1997 apud Camacho, 2000).

Nas teses e dissertações analisadas, tanto a temática da violência quanto a da indisciplina se têm tornado objeto das pesquisas. Con-

tudo, esses objetos não estão claramente delimitados. Em muitos momentos, eles se confundem, permitindo-nos identificar em pesquisas que analisam o fenômeno da violência a mesma conceituação adotada para o fenômeno da indisciplina. Os próprios pesquisadores revelam a dificuldade em diferenciar a violência e a indisciplina em meio escolar. Desse modo, analisaremos os objetos “violência” e “indisciplina” sem diferenciá-los, considerando que esses fenômenos se mesclam nas teses e dissertações pela dificuldade em defini-los e por sua multiplicidade de conceitos, o que possibilita que a indisciplina se confunda, muitas vezes, com a violência.

Assim, quanto aos objetos das pesquisas selecionadas para análise, encontramos estudos voltados para a investigação das relações entre violência e indisciplina com o universo escolar (Alves, 2000; Berton, 2005; Lara, 2001; Longarezi, 2001; Nogueira, 2000; Peres, 2005; Rebelo, 2000; Silva, 2004; Zandonato, 2004). Esses trabalhos enfocam as práticas internas aos estabelecimentos escolares, acompanhando o cotidiano das escolas por meio de observações, entrevistas e questionários com professores, alunos e equipe técnico-administrativa (diretores, coordenadores, inspetores e demais funcionários). Suas análises versam sobre a cultura escolar, as práticas institucionais, as práticas docentes, as relações interpessoais (professor-aluno) e suas influências nos episódios de violência e/ou indisciplina ocorridos em sala de aula e na escola.

Encontramos, também, estudos que investigam o tema a partir da concepção dos professores (Alves, 2002; Martins, 2005; Pacheco, 2005; Pappa, 2004; Souza, 2005). Esses trabalhos têm como objeto de estudo a concepção e prática do professor sobre violência e/ou indisciplina em meio escolar e sua atuação diante dessa problemática.

Outro enfoque presente nas teses e dissertações é a análise da temática através das interações entre os alunos. Esses estudos (Carmacho, 2000; Castilho, 2001; Malavolta, 2005; Rodrigues, 2003) trazem como objeto de pesquisa as práticas de violência e/ou indisciplina nas relações discentes e as concepções dos alunos sobre a temática.

Por fim, temos um trabalho (Andrade, 2001) que tem como objeto de estudo a interferência da relação familiar no comportamento indisciplinado da criança na escola. Temos, também, um trabalho (Toresan, 2005) que analisa a violência escolar no contexto de escolas que atendem jovens infratores cumprindo medidas socioeducativas de liberdade assistida, enfocando as práticas institucionais e as concepções desses alunos, dos seus professores e da equipe administrativa sobre a violência escolar. Há, ainda, um trabalho (Nogueira, 2003) que analisa a questão da violência escolar a partir de revisão bibliográfica em teses e dissertações dos programas de pós-graduação da USP e PUC-SP no período de 1990 a 2000.

Observando os trabalhos, podemos inferir que os pesquisadores têm realizado estudos com temas engajados na prática social que trazem grandes contribuições ao conhecimento, confirmando sua relevância científica e social. As teses e dissertações analisadas trazem novos elementos para a constituição das temáticas enquanto objeto de investigação.

Por um lado, a complexidade do tema mostra que os estudos realizados não esgotam a explicação a respeito da violência e da indisciplina escolares. Por outro, as pesquisas aqui analisadas nos revelam dados positivos: os pesquisadores em Educação estão direcionando seus olhares para o interior das instituições escolares; alguns estão analisando as relações e práticas presentes no cotidiano escolar como possíveis geradoras e/ou potencializadoras dos episódios de violência e indisciplina; esses estudiosos têm procurado ouvir tanto as vozes dos professores como as dos alunos, não acentuando apenas um dos polos dessa conflituosa relação.

Análise metodológica das pesquisas

Ao analisar os capítulos metodológicos das pesquisas selecionadas, verificamos a predominância de estudos com abordagem qualitativa. A maioria dos trabalhos indica a realização de pesquisa de campo com diferentes abordagens: etnográfica, estudo de caso e pesquisa-ação, predominando os estudos de caso. Encontramos so-

mente uma pesquisa bibliográfica. Esses dados demonstram que os pesquisadores interessados em investigar a temática da violência e indisciplina têm dirigido seus olhares para a instituição escolar, analisando a problemática a partir dos episódios vivenciados em seu cotidiano, confirmando uma tendência da pesquisa em Educação, que surge a partir dos anos 1980, voltada à análise de problemáticas localizadas e que investiga fatores intraescolares, isto é, “estudos que se debruçam sobre o cotidiano escolar, focalizam o currículo, as interações sociais na escola, as formas de organização do trabalho pedagógico, a aprendizagem da leitura e da escrita, as relações de sala de aula, a disciplina e a avaliação” (André, 2001, p.53).

Quanto aos sujeitos participantes dos estudos, como citado anteriormente, os pesquisadores estão analisando a problemática da violência e indisciplina enfocando o cotidiano escolar. Ao focar a escola, têm procurado ouvir a voz tanto dos professores como dos alunos, principais envolvidos nos episódios de violência e indisciplina escolares.

Considerando a totalidade dos estudos analisados, inferimos que grande parte dos trabalhos traz elementos novos ao investigar a violência e indisciplina que acontecem dentro dos muros escolares, as práticas violentas contra os pares e, também, a escola nas suas relações institucionais como fonte de violência, diferentemente de estudos anteriores realizados nas décadas de 1980 e 1990 que privilegiavam as ações violentas vindas de fora dos muros escolares e a violência e indisciplina do aluno contra o patrimônio e contra os docentes e a instituição (Sposito, 2001). Porém, julgamos necessário fazer uma crítica ao universo geográfico das investigações.

Verificamos que os pesquisadores estão investigando a temática no contexto de escolas de ensino fundamental (1ª a 4ª série), presente em seis trabalhos, ensino fundamental (5ª a 8ª série), lócus de dez trabalhos, e ensino médio presente em sete deles. Contudo, entre as vinte teses e dissertações que realizam pesquisas de campo, somente duas investigam a problemática em escolas da rede particular. A maioria dos trabalhos investiga as instituições públicas

(municipais e estaduais), sendo parte destas localizadas em bairros periféricos e considerados com altos índices de violência.

Acreditamos que, para além do reconhecimento dos fenômenos cotidianos de violência sofridos pelos moradores de periferias e sua influência no cotidiano escolar, os estudos deveriam se direcionar também para as escolas da rede particular, analisando as práticas e relações de sociabilidade presentes nessas instituições; pois é consenso entre alguns pesquisadores (Debarbieux, 2001; Charlot, 2002; Sposito, 1998; Zechi, 2005, entre outros) que os episódios de violência e indisciplina escolares não são específicos da escola pública e de países pobres. Dentro dessa hipótese, destacamos a tese de Camacho (2000), que traz relevante contribuição ao estudo da temática ao analisar a violência ocorrida intramuros escolares em instituições públicas e privadas que atendem alunos de classe média.

Outro dado a ser observado é a tendência de alguns pesquisadores em escolher como objeto escolas e alunos considerados violentos e/ou indisciplinados. É preciso questionar que elementos levam a essa classificação e como são escolhidos esses sujeitos. Faz-se necessário, ainda, analisar se essa classificação se confirma, tendo em vista que alguns autores, como Zandonato (2004), verificaram que esses estereótipos de escolas e alunos violentos e indisciplinados são rótulos nem sempre comprovados.

Análise teórica das pesquisas

Apresentamos aqui uma análise da produção científica, considerando a abordagem teórica que os autores adotam. Essa análise considera os aspectos enfatizados (psicológicos e/ou sociológicos) nos estudos, os autores de referência e o que os pesquisadores compreendem por violência e/ou indisciplina, apresentando as definições e as causas desse fenômeno.

Inicialmente, cabe destacar que, ao analisarmos as teses e dissertações, uma das maiores dificuldades por nós enfrentadas foi quanto à definição da abordagem teórica usada pelos autores. Por se tratar de um objeto de pesquisa ainda em construção (Sposito,

2001), constatamos que as abordagens teóricas são difusas. Consideraremos na análise a definição indicada pelos autores.

A partir da leitura do conjunto de teses e dissertações, optamos pela elaboração de um conjunto de categorias que nos possibilitasse a análise da produção. Os critérios adotados foram:

- quando nos referimos à abordagem sociológica, estamos considerando os trabalhos que analisam a violência e indisciplina tendo como referência estudos fundamentados num enfoque sociológico e educacional. Eles observam a violência dentro da instituição, relacionando-a à sociedade, aos aspectos culturais, econômicos e políticos e, também, acentuando a relação entre os pares escolares;
- agrupamos na abordagem psicológica as pesquisas que analisam a problemática a partir de diferentes enfoques da Psicologia educacional, investigando os indivíduos e seu comportamento, sem dar ênfase à determinação social;
- consideramos como abordagem psicossociológica os trabalhos que utilizaram abordagens psicológicas e sociológicas, relacionando a violência e indisciplina a aspectos individuais e à relação de sociabilidade entre os pares.

Definidas essas categorias, procedemos à análise teórica dos trabalhos. Aqui, observamos que os pesquisadores têm se apoiado em diversas abordagens teóricas. No entanto, a ênfase maior foi dada à abordagem sociológica (nove trabalhos se agruparam nessa categoria), seguida da psicossociológica (com oito trabalhos). A psicológica contou com somente três trabalhos.

Esse dado revela que a temática da violência e da indisciplina tem sido analisada com maior frequência num enfoque da Sociologia educacional que investiga a problemática no interior da instituição, relacionando-a à sociedade, aos aspectos culturais, econômicos e políticos e também às relações de sociabilidade entre os pares escolares. As pesquisas que dão ênfase ao aspecto individual aparecem em menor proporção. Esse dado também foi evidenciado em

investigação realizada por Nogueira (2003), demonstrando uma tendência de análise da problemática em meio educacional a partir de determinantes sociológicos. Nesses estudos, a questão da subjetividade é analisada relacionando-a com os fatores sociais.

Os trabalhos classificados na abordagem sociológica fazem referência a vários teóricos que analisam o fenômeno da violência, como Sérgio Adorno, Bourdieu, Debarbieux, Durkheim, Elias, Foucault, Maffesoli, entre outros, buscando referendar discussões acerca da relação entre escola e sociedade; violência, indisciplina e práticas escolares; violência, indisciplina e sociabilidade entre os pares escolares.

As pesquisas com abordagem psicológica têm se baseado no arcabouço conceitual proposto por Piaget e Kohlberg, buscando analisar a violência e a indisciplina a partir da teoria do desenvolvimento sociomoral.

Por outro lado, aqueles estudos que se apoiam em referenciais psicológicos e sociológicos privilegiam, como define Souza (2005), uma abordagem psicossociológica sobre o tema, considerando as dimensões social, histórica, subjetiva, relacional e moral/ética. Esses estudos analisam a violência e a indisciplina escolares a partir de diferentes ângulos, apresentando maior complexidade do ponto de vista teórico.

Entre as teses e dissertações analisadas, os autores clássicos que mais aparecem como referência são: Arendt, Bourdieu, Bourdieu & Passeron, Durkheim, Norbert Elias, Foucault, Kant, Kohlberg e Piaget. Além desses autores, comparecem autores contemporâneos como Sérgio Adorno, Ariès, Chauí e Maffesoli.

É necessário observarmos que a maioria das dissertações utiliza como referência outros estudos sobre a violência e sua relação com a escola e sobre indisciplina e disciplina escolar, tais como: Aquino, Guimarães, Debarbieux, La Taille, Sposito, entre outros. Esses autores trazem considerações importantes sobre o tema da violência e da indisciplina, possibilitando aos pesquisadores uma ampla discussão que caracteriza o fenômeno e identifica suas causas.

Assim, apresentamos as definições e explicações às causas de violência e indisciplina adotadas nas teses e dissertações, segundo o referencial teórico.

Considerando todos os trabalhos analisados, constatamos que a adoção de uma abordagem teórica não implica uma definição específica dos termos, já que diferentes abordagens apresentam, muitas vezes, a mesma conceituação. Tais compreensões são constituídas por referenciais teóricos que não se excluem e sim se complementam, contribuindo para uma visão mais completa da questão, avaliando tanto os aspectos intra como os extraescolares.

As conceituações mais mencionadas nos trabalhos analisados são *indisciplina positiva* (definição presente em 12 trabalhos) e *violência institucional* (adotada em 11 trabalhos). Tal dado revela que os autores estão abordando uma discussão sobre a violência praticada pela instituição escolar e compreendendo a indisciplina como uma manifestação positiva contra essa forma de violência.

Pesquisa realizada por Sposito (2001) de levantamento bibliográfico em trabalhos sobre violência e escola realizados nas décadas de 1980 e 1990 já apontava práticas de incivilidades que sinalizariam um conjunto de insatisfações manifestado pelos alunos diante de suas experiências escolares, indicando a necessidade de análise da escola enquanto campo de conflito. Já na pesquisa realizada por Nogueira (2003), que analisa 14 teses e dissertações sobre a temática da violência escolar realizadas na década de 1990, essa análise da violência institucional começa a aparecer, porém com menos destaque.

Comparando os dados dessas pesquisas com os aqui levantados, podemos constatar que as pesquisas realizadas a partir do ano de 2000 têm avançado quanto ao entendimento e à percepção dessa forma de violência institucional. Consideramos importante essa análise e crítica à escola, principalmente entre autores de Educação.

Outro dado que merece destaque é quanto à adoção de uma definição ampla de violência como produto de uso da força e provocação de dano ao outro (presente em oito trabalhos). Nessa concepção, al-

guns autores tendem a apontar as manifestações de violência física e não física que surgem em meio escolar, mas a ênfase maior é dada à violência não física (psicológica, moral, simbólica), seja de forma direta ou indireta.

Para além do reconhecimento de formas de sociabilidade entre os pares escolares marcadas pela violência física e não física, os trabalhos denunciam, em meio escolar, tensões cotidianas que tendem a aproximar-se da noção de incivilidade e indisciplina. Porém, mesmo que alguns autores apresentem uma diferenciação entre os conceitos de violência, incivilidade e indisciplina, a maioria não o faz, reconhecendo que há uma interseção entre esses conceitos.

Consideramos que é possível diferenciar os atos de violência, enquanto fenômenos de criminalidade e delinquência, de micro-violências, incivilidades ou indisciplina. Contudo, quando estamos analisando as manifestações do dia a dia escolar, essas definições são frágeis. As pesquisas aqui analisadas estão tentando compreender a violência e a indisciplina cotidianas que, como aponta Debarbieux (2007), não são necessariamente criminosas, o que não significa que elas sejam suportáveis. Essas teses e dissertações, ao analisarem a problemática da violência e da indisciplina de diferentes perspectivas, priorizam a complexidade da temática do ponto de vista teórico, que se justifica não pela impossibilidade de explicá-la, mas pela infinidade de variáveis que interferem nas relações de sociabilidade e nos comportamentos dos pares escolares.

Quanto às variáveis que influenciam a ocorrência, ou não, de atos de indisciplina e violência em meio escolar, observamos que muitas vezes, apesar de utilizarem referenciais teóricos diferentes, as teses e dissertações trazem apontamentos semelhantes sobre as causas desencadeadoras e potencializadoras dessa problemática em meio escolar, comprovando que a adoção de uma abordagem teórica também não implica necessariamente uma explicação específica sobre os fatores que geram a violência e/ou a indisciplina escolares.

Os estudos analisados revelam que as causas da indisciplina e da violência escolares não podem ser relacionadas a um único fator. A problemática presente em meio escolar é reflexo da violência social, das mudanças socioeconômicas ocorridas na sociedade e no sistema de ensino, da educação familiar. Mas é também gerada e potencializada no interior das escolas e, nesse caso, podemos apontar a violência simbólica praticada pela instituição, o estabelecimento de regras e normas injustas e as condutas docentes inadequadas como fatores influenciadores da dinâmica escolar.

Cabe destacar que, nas teses e dissertações aqui analisadas, essa manifestação de violência e indisciplina da escola foi o tema mais abordado; 17 trabalhos apresentam uma análise da instituição escolar como geradora e potencializadora de práticas de violência. Assim, podemos perceber que os pesquisadores aqui investigados estão pensando a violência dentro da escola, sendo que esta é também responsável pelas tensões presentes em seu cotidiano e ela própria exerce uma violência contra seus alunos, diferentemente de outros estudos que analisaram a produção do conhecimento sobre a temática no período de 1980 e 1990 (Sposito, 2001; Zechi, 2005), em que se constatou que a instituição escolar e suas práticas eram pouco analisadas como fatores responsáveis pela violência e indisciplina escolares.

Consideramos indispensável a integração das variáveis escolares como geradoras da violência e indisciplina escolares e, como considera Debarbieux (2007), os estudos que delas procedem são de uma particular riqueza. Não se trata de culpabilizar a escola e seus atores (professores, diretores e demais funcionários), mas de identificar sua responsabilidade, que pode até ser limitada, mas é real.

Considerações finais

As pesquisas em Educação por nós analisadas trazem novos elementos para a constituição do tema da violência e indisciplina esco-

lar. Os objetos de investigação identificados nas teses e dissertações não esgotam a explicação sobre violência e indisciplina no cotidiano das escolas, mas apresentam indicações relevantes, capazes de caracterizar a problemática escolar.

O que encontramos nessas teses e dissertações é uma série de pontos de vista que abordam de maneira diversa aquilo que é o fenômeno da violência e da indisciplina em meio escolar. Dessa forma, o tema é uma constante construção e reconstrução social. Esses pontos de vista formam um rico campo científico que pode dar respostas e criticar as diferentes abordagens.

As teses e dissertações revelam que os pesquisadores em Educação estão direcionando seus olhares para o interior das instituições escolares, avaliando as relações e práticas presentes no cotidiano escolar como possíveis geradoras e/ou potencializadoras dos episódios de violência e indisciplina. Esses estudos vão além do exame da violência extramuros, a violência social que invade a escola, e enfocam a violência e indisciplina intramuros escolares, isto é, aquela que surge na escola.

Ao analisarmos a problemática, não podemos desconsiderar que a violência e indisciplina presentes no interior das escolas não só reproduzem parte do ambiente externo aos seus muros e das diferenças sociais e culturais existentes entre os sujeitos escolares, como revelam os conflitos internos existentes nas relações de sociabilidade entre os pares e na prática didático-pedagógica. Também julgamos necessário que a escola, enquanto espaço potencializador de uma violência manifesta – simbólica ou não – aos seus atores sociais, deve ser objeto de investigação dos estudiosos da Educação.

Acreditamos que não podemos relacionar as causas da problemática escolar a um único fator. A violência social que adentra a escola tem grande importância na constituição das tensões escolares, porém não podemos atribuir unicamente a ela as causas da problemática, tendo em vista que, se os problemas sociais, entre eles a exclusão social, por si só gerassem a violência e indisciplina, não saberíamos explicar por que temos alunos que vivem em ex-

tremas situações de exclusão e não são violentos na escola. Portanto, como revela Debarbieux (2007), “não existe uma causa da violência. Cada fator em si não é, de modo algum, uma explicação suficiente. Encontramo-nos num sistema hipercomplexo e será necessário encontrar respostas diferenciadas para a pluralidade das causas” (p.148-9).

Dessa forma, entendemos que, ao mostrar a pluralidade de causas, estamos rejeitando a ideia de que a violência e a indisciplina em meio escolar é resultado único de um processo social, familiar ou biológico, compreendendo a temática a partir de uma abordagem complexa e não determinista. Por outro lado, estamos apontando, juntamente com Debarbieux (2007), a importância de uma análise contextual que considere as tensões cotidianas ligadas ao próprio estabelecimento escolar e as relações de sociabilidade que emergem no interior da instituição. Essa abordagem é necessária para uma compreensão mais esclarecedora das possibilidades de prevenção e contenção da problemática escolar.

Na verdade, acreditamos que a escola tem um importante papel na prevenção e contenção da violência e da indisciplina escolares. Em decorrência, ela precisa adotar novas atitudes, deixando de usar medidas repressivas para a superação do problema, gerando ela própria a violência. É preciso negociar com a violência e a indisciplina, buscando compreender o que os alunos querem transmitir com seus comportamentos violentos e indisciplinados.

Referências bibliográficas

- ALVES, C. M. S. D. *(In)disciplina na escola: cenas da complexidade de um cotidiano escolar*. Campinas, 2002. 176f. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas.
- ALVES, L. M. R. *Gestão escolar e violência na tensão fundadora entre poder e potência*. São Paulo, 2000. 121f. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo.

- ANDRADE, S. T. P. *Indisciplina escolar: um estudo exploratório sobre a relação família e escola*. Marília, 2001. 147f. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.
- ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa (São Paulo)*, n.113, p.51-64, jul. 2001.
- BERTON, D. R. *Cultura escolar e indisciplina: um olhar sobre as relações na instituição educacional*. Rio Claro, 2005. 226f. Dissertação (mestrado em Educação) – Instituto de Biociências – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.
- CAMACHO, L. M. Y. *Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes*. São Paulo, 2000. 276f. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo.
- CASTILHO, T. C. *A virtude e a disciplina na escola a partir de uma leitura psicológica: um estudo empírico com base no modelo teórico de Kohlberg*. Marília, 2001. 143f. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.
- CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias (Porto Alegre)*, ano 4, n.8, p.432-43, jul.-dez. 2002.
- DEBARBIEUX, E. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). *Educação e Pesquisa (São Paulo)*, v.27, n.1, p.163-93, jan.-jun. 2001.
- _____. *Violência na escola: um desafio mundial?* Lisboa: Instituto Piaget, 2007.
- ESTRELA, M. T. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula*. 140p. Porto: Porto. 1992.
- GUIMARÃES, A. M. *A dinâmica da violência escolar: conflito e ambiguidade*. 2.ed. 172p. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Contemporânea).
- LARA, C. R. *Violência escolar: por um olhar diferenciado do problema no contexto escolar*. São Paulo, 2001. 298f. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo.

- LONGAREZI, A. M. *Os sentidos da indisciplina na escola: concepções de professores, equipe técnica e alunos das séries finais do ensino fundamental*. Araraquara, 2001. 260f. Tese (doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.
- MALAVOLTA, L. Z. *Sentido e significado da violência na escola para o aluno de 8ª série*. São Paulo, 2005. 147f. Dissertação (mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MARTINS, E. F. *Violência na escola: concepções e atuação de professores*. São Paulo, 2005. 147f. Dissertação (mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- NOGUEIRA, I. S. C. *Violência nas escolas: cidadania, parâmetros curriculares e ética*. Araraquara, 2000. 153f. Dissertação (mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.
- NOGUEIRA, R. M. C. D. P. A. *Escola e violência: análise de dissertações e teses sobre o tema na área de Educação, no período de 1990 a 2000*. São Paulo, 2003. 133f. Dissertação (mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- PACHECO, M. I. *O Estatuto da Criança e do Adolescente como um instrumento de superação da violência em meio escolar*. Presidente Prudente, 2005. 231f. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.
- PAPPA, J. S. A. *(in)disciplina e a violência escolar segundo a concepção de professores do ensino fundamental*. Marília, 2004. 171f. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.
- PERES, L. S. *A prática pedagógica do professor de Educação Física: atitudes de violência no contexto escolar*. São Paulo, 2005. Tese (doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

- REBELO, R. A. A. *Indisciplina escolar: multiplicidade de causas e sujeitos*. São Paulo, 2000. 154f. Dissertação (mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- RODRIGUES, L. A. *A violência em sala de aula, na percepção de alunos de oitava série do ensino fundamental de uma escola de confissão religiosa*. São Paulo, 2003. 119f. Dissertação (mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SILVA, J. B. *A escola enfrenta a violência: dos projetos às representações docentes*. Presidente Prudente, 2004. 210f. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.
- SOUZA, D. B. *Representações sociais sobre indisciplina em sala de aula dos professores em início de carreira da rede municipal de Presidente Prudente – SP: implicações para a formação inicial*. Presidente Prudente, 2005. 205f. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.
- SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. *Caderno de Pesquisa (São Paulo)*, n.104, p.59-75, jul. 1998.
- _____. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa (São Paulo)*, v.27, n.1, p.87-103, jan.-jun. 2001.
- TOREZAN, S. A. B. *Ser jovem em meio à violência: identidade × singularidade no confronto com a lei*. Campinas, 2005. 154f. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas.
- ZANDONATO, Z. L. *Indisciplina escolar e relação professor-aluno, uma análise sob perspectivas moral e institucional*. Presidente Prudente, 2004. 191f. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.
- ZECHI, J. A. M. *Violência e indisciplina escolar: uma análise a partir das publicações em periódicos científicos*. Presidente Prudente, 2005. 126f. Relatório de Iniciação Científica – Fundação de Am-

paro à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) – Faculdade de Ciências e Tecnologia/UNESP.

ZECHI, J. A. M. *Violência e indisciplina em meio escolar: aspectos teórico-metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005*. Presidente Prudente, 2008. 152f. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

2

EDUCAÇÃO SEXUAL, ESCOLA E JUVENTUDE: CONCEITOS E ABORDAGENS EM PESQUISAS ACADÊMICAS

Fábio Henrique Gulo¹

Maria de Fatima Salum Moreira²

Nos últimos meses, entre as corriqueiras tragédias e calamidades que alimentam as páginas dos jornais e os noticiários da TV, uma polêmica discussão tem chamado a atenção da sociedade brasileira: a distribuição pelo Ministério da Educação (MEC) de um conjunto de materiais pedagógicos componentes do programa Brasil Sem Homofobia, elaborado por entidades de defesa dos direitos humanos e da população formada por lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros (LGBT).³ Nomeado, por aqueles que o

-
1. Mestre em Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) – Universidade Estadual Paulista/UNESP – Presidente Prudente. Especialista em Educação Especial pela citada instituição de ensino superior. Professor de Educação Básica II da Secretaria de Estado da Educação do Governo do Estado de São Paulo.
 2. Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP. Membro do Grupo de Pesquisa Valores, Educação e Formação de Professores – FCT/UNESP e do Grupo de Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual – EdGES/Feusp.
 3. Informações contidas no sítio eletrônico do Ministério da Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=

idealizaram e os que o defendem como “Kit Antihomofobia”, esse conjunto de cartazes, livro e materiais audiovisuais tem sido apelidado de “Kit Gay” e se tornado objeto de espetacularização na mídia e por grupos que são contrários à sua distribuição.⁴

A principal discussão acerca desse *kit* está relacionada à sua finalidade e a seus possíveis desfechos. Para alguns, desmistificar uma temática evitada em inúmeras instituições de ensino, o que acarretaria, segundo seus defensores, a minimização de um contexto homofóbico existente no meio escolar e no cotidiano da população-alvo desse projeto. Para outros, a promoção de outras formas de manifestação da sexualidade em detrimento de um modelo padrão heterossexual ou, segundo um grupo mais radical, exercer influência sobre pessoas cuja sexualidade ainda não está solidamente estabelecida, motivando-a a se autodefinir homossexual.

Devido à reação de alguns setores da sociedade e à posição contrária assumida pela Frente Parlamentar da Família⁵ ao material a ser implantado em escolas do ensino básico em território nacional, tal programa, segundo informações do ministro da Educação, será reformulado para abranger outros tipos de preconceito e discussões como tolerância religiosa, questões étnico-raciais e de gênero (Haddad, 2011).

article&id=6374:&catid=202&Itemid=86> e em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16683:programa-escola-sem-homofobia-sera-estendido-a-outros-temas&catid=222&Itemid=86>. Acesso em 30/5/2011.

4. Duas dentre as maiores coberturas jornalísticas referentes ao citado material foram mantidas pela Rede Globo de Televisão e pela Rede Record de Televisão, que apresentaram, juntas, entre os dias 1^a de fevereiro de 2011 e 2 de junho do mesmo ano, quase sessenta matérias sobre o que denominam, em sua maioria, “Kit Gay”, todas disponibilizadas para acesso em seus sítios eletrônicos. Disponível em <<http://g1.globo.com/>> e <<http://noticias.r7.com/>>. Acesso em 3/6/2011.
5. Movimento idealizado pelo deputado federal Robson Rodovalho e lançado em 11 de maio de 2007, atualmente é composto por deputados e senadores ligados a questões religiosas. Disponível em <<http://todospelafamilia.com.br/quem-somos/>>. Acesso em 30/5/2011.

Apesar de entendermos que a não efetivação dessa proposta do programa Brasil Sem Homofobia possa representar um retrocesso no que se refere às ações concretas destinadas à implantação de uma política que enfrente os preconceitos e abranja as várias temáticas da sexualidade, pensamos que se trata de um importante momento no fortalecimento do processo de debate e de reconhecimento da legitimidade no enfrentamento de questões que se mantiveram adormecidas ou restritas a um pequeno grupo de interessados concentrado no meio acadêmico e em movimentos em defesa da diversidade.

Mesmo entre esses, entretanto, os debates sobre o modo como a sexualidade se relaciona com os processos formais de educação ainda representam um campo pouco explorado, principalmente no que tange às dinâmicas do trabalho escolar e às relações entre os diversos atores que as compõem. Essa constatação foi recentemente apresentada e discutida na dissertação de mestrado em que objetivamos, de modo mais amplo, discutir quais são as principais abordagens teóricas, temas e problemas que constituem o debate sobre Educação Sexual, juventude e escola na produção acadêmica brasileira, concentrada no período representado pelos anos entre 2000 e 2004 (Gulo, 2011).

Tal investigação, porém, não se caracterizou como um esforço único ou pioneiro, mas como parte de um projeto mais amplo, que engloba pesquisas que se propõem a debater as questões de gênero e sexualidade em contextos de educação formal, como a desenvolvida pelo grupo de pesquisa Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual (Edges), da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP),⁶ da qual resultou a base de dados Ariadne⁷ e o

6. Pesquisa coordenada pela professora Flavia Inês Schilling, da Faculdade de Educação – USP, financiamento CNPq, Edital 045/2005 – Relações de gênero, mulheres e feminismo, intitulada “Democratizando o conhecimento: construindo uma base de dados sobre gênero, sexualidade e educação formal como subsídio para a formulação de agendas e ações de políticas governamentais e não governamentais – Eagef” (Schilling et al., 2007).

7. Base de dados na qual estão organizados 1.213 resumos de artigos, dissertações e teses produzidos no Brasil entre os anos de 1995 a 2006, cujas temáticas se

projeto Escola e Sexualidade: Objetos, Problemas e Abordagens nas Pesquisas Educacionais (1995-2006),⁸ desenvolvido na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (FCT – UNESP).

Vale destacar que esse tipo de pesquisa do tema tem antecedentes em trabalhos já realizados com propósitos semelhantes, dentre os quais destacamos dois. O primeiro é a dissertação de mestrado de Figueiró (1995), que analisou 122 trabalhos, sendo 33 publicações entre livros e capítulos de livros, 72 entre artigos, pesquisas e trabalhos apresentados em eventos, 14 dissertações e 3 teses, no período compreendido entre os anos 1980 e 1993. A autora analisou as seguintes questões: a área do conhecimento, tipo de pesquisa, tipo de abordagem da Educação Sexual (ES) adotada, o contexto dentro do qual a ES é abordada, o tipo de educando ao qual o texto se refere, os elementos-chave,⁹ os profissionais que devem assumir o papel de educador sexual, a terminologia adotada (se Educação ou Orientação Sexual) e as concepções tidas pela autora como questionáveis.

O outro trabalho é a dissertação de Silva (2004), que, para o período 1977-2001, levantou 165 obras acadêmicas entre dissertações e teses e analisou 65 delas quanto ao grau de titulação acadêmica, graduação do autor, orientador, ano de defesa, instituição de produção, nível escolar, modelos de formação inicial e continuada sugeridos, características e concepções/representações dos professores, e elementos teóricos, históricos e curriculares tratados nas pesquisas. É importante salientar também que ambas as pesquisas citadas se efetivaram como pesquisas do tipo estado da arte sobre a temática da Educação Sexual.

relacionam a mulheres, gênero e/ou sexualidade na interface com a educação formal (Schilling et al., 2007).

8. Projeto coordenado pela professora Maria de Fátima Salum Moreira, iniciado em 2009, contando com participação dos pesquisadores Fábio Henrique Gulo e Taluana Laís Martins Torres.
9. Adotamos, em nossas análises, o termo “temática” para nos referirmos ao que a autora define como “elementos-chave”.

Assim, principalmente por essas discussões representarem um campo de estudos amplo, levantamos e analisamos apenas os trabalhos que investigaram a sexualidade pela perspectiva dos processos de escolarização, com ênfase no estudo das práticas e relações entre os agentes escolares e nos modos como são discutidas as intersecções entre sexualidade e cultura escolar.

Essa preocupação, entretanto, não se deu de forma aleatória ou desconectada de um contexto mais amplo. As discussões sobre a importância da escola e dos processos que se concretizam em seu interior faziam parte das preocupações iniciais das quais este estudo se desdobrou. Pensamos que, se existe uma parcela dos pesquisadores que se propõe a adentrar os espaços educacionais para realizar seus estudos, é importante que se preocupe efetivamente com a organização escolar e com suas dinâmicas, espaços e atores, ou seja, que analise realmente a organização escolar em seus diversos aspectos, e não a veja apenas como um espaço onde se concentra o público-alvo de seus estudos. Assim como Altmann (2001), pensamos também ser importante questionar os modos como a sexualidade perpassa o espaço escolar, e que, “se a escola é uma das instituições onde se instalam mecanismos do dispositivo da sexualidade, há de se questionar como isto ocorre” (p.576) e qual é a relação existente entre esse processo e as diversas relações estabelecidas no interior das escolas.

Os primeiros resultados aos quais chegamos referem-se a quem eram os participantes das pesquisas selecionadas e ao tipo de análise que os pesquisadores faziam quanto à importância e aos significados atribuídos, pelo meio acadêmico, às experiências vividas pelos diferentes elementos que compõem a comunidade escolar no que se refere aos estudos, valores e práticas relacionados à sexualidade (Moreira & Gulo, 2009; Torres & Gulo, 2010). Quais seriam os participantes diretos das pesquisas ou, então, aqueles de quem se pretende falar ou investigar? Como são compreendidas as relações entre esses participantes e as questões relacionadas às iniciativas e práticas concretas no campo da Educação Sexual? Pensamos que esses dados, mesclados com outras análises, poderiam nos in-

dicar o que está sendo considerado relevante na produção de conhecimento no campo em estudo e quais seriam os rumos mais recentes nas tendências de análise apresentadas.

Iniciando a investigação pelos resumos das obras constantes da Base de Dados Ariadne, classificamos os participantes das pesquisas em três grandes grupos: crianças, adolescentes e jovens/adultos. Além disso, esses sujeitos foram classificados de acordo com suas posições nos processos de ensino e aprendizagem (alunos, professores, gestores, pais e profissionais que elaboram propostas para a educação).

Como resultado, em um montante de 122 obras,¹⁰ chegou-se a um número expressivo de sessenta estudos (49%), cujos principais participantes são adolescentes de 5^a a 8^a séries do ensino fundamental e alunos do ensino médio, superando o número também relevante de trinta estudos (24%) que estabelecem, como participantes, professores da educação básica, além do pequeno volume de trabalhos que versam sobre outros atores da educação, como crianças (nove obras – 7%), alunos de nível superior (três obras – 4%) e provedores de políticas públicas para a educação (uma obra – pouco menos de 1%). Outros sujeitos, como alunos de turmas de Educação de Jovens e Adultos, professores no nível superior, pais e outros responsáveis pelos educandos e gestores de escolas em todos os níveis de educação, estavam representados por duas obras (pouco menos de 2%) cada. Há ainda outros 11 textos (9%) em que os sujeitos não estavam claramente evidenciados (Moreira & Gulo, 2009).

De posse desse material, outras discussões se destacaram como importantes no que se refere ao público que então se apresentara

10. O total de 122 refere-se ao número real de trabalhos analisados, mas, se somarmos os resultados apresentados, teremos o total de 144, que se refere aos participantes das pesquisas, levando-se em consideração que algumas obras têm mais de um grupo envolvido. Pode-se, por exemplo, tratar de alunos e professores de educação infantil em um mesmo estudo. Nesse caso, contabilizou-se um participante em cada grupo correspondente, o que justifica o número total de grupos de participantes nas pesquisas ser maior que o número total de pesquisas analisadas.

como foco dessas pesquisas. Assim, apesar de se caracterizarem como um conjunto amplo e complexo, essas informações compuseram, cada uma, etapas distintas da pesquisa, razão pela qual foi possível observar particularidades importantes relacionadas a cada uma delas. Dentre elas destacamos três, que compõem os dados apresentados nas próximas seções deste estudo: 1) as diferentes conceituações adotadas para as expressões “Educação Sexual” e “Orientação Sexual”; 2) as áreas do conhecimento com maior destaque entre as pesquisas analisadas; 3) os principais enfoques temáticos apresentados e a importância atribuída aos processos de educação formal nas discussões sobre a Educação Sexual.

Educação Sexual ou Orientação Sexual?

Quais são os significados que carrega consigo uma determinada nomenclatura? Quais são os sentidos que podem ser atribuídos a uma determinada discussão a partir da forma como é abordada ou do modo como são articuladas as denominações e as concepções que se pretende enfatizar?

A partir dos estudos de Foucault (1984), o aumento na importância atribuída a questões como essas foi exponencial. O autor sustentava a existência de relações de poder, estabelecidas socialmente, a que denominou biopoder. Segundo Fiorin (2009), foi a partir dessas discussões que se pôde pensar em uma relação entre o termo “política” e o poder na forma como fora pensado por Foucault. “Assim, a política diz respeito ao poder, ou melhor, aos poderes. Isso permite incorporar à política [...] todas as relações de poder que se exercem na vida cotidiana” (ibid., p.148). Também para Bourdieu (1977), o poder pode ser exercido através da palavra, que mobiliza a autoridade acumulada pelo falante e a concentra num ato linguístico.

Portanto, pensamos que o uso de uma ou de outra terminologia pode representar mais que simplesmente a unificação de um nome como forma de se manter um diálogo coerente entre os diversos

grupos que se propõem a discutir determinada temática. Existem questões políticas fortes envolvidas nas disputas pelo controle da língua e da linguagem que podem estar implícitas também nas discussões acerca das terminologias aqui analisadas.

Ao deparar com uma vasta produção acadêmica, cujas discussões apresentadas nos resumos relacionavam de alguma forma o tema da sexualidade na juventude com a educação escolar, observamos que houve, no período analisado, uma considerável polêmica em torno das expressões “Educação Sexual” e “Orientação Sexual”, que ora foram pensadas como sinônimos, ora como conceituações distintas. Essa constatação já havia sido feita tanto por Figueiró (1995), como por Werebe (1998) e Silva (2004).

Assim como essas autoras, o que pudemos observar foi um evidente confronto teórico em que, de um lado, posicionam-se estudiosos que entendem a expressão “Orientação Sexual” como mais adequada a essa forma de se compreender as intersecções entre os processos formais de educação que ocorrem na escola e a sexualidade. De outro lado, estão os pesquisadores que justificam o uso da terminologia “Educação Sexual” para os mesmos processos educacionais sistematizados e que lidam com a mesma temática.

Observamos que, para um determinado grupo, a denominação Orientação Sexual como sinônimo de processo educacional formal se justifica por entender que Educação Sexual se refere aos processos de educação que se desenvolvem ao longo da vida, incluindo aqueles informais e não apenas os escolares, sistematizados e intencionais. Outro fato destacado para tal defesa é de que a expressão remete à ideia de “orientador educacional”, personagem que, segundo Altmann (2003), dividiu durante muito tempo tais funções com o professor de Ciências, e suas atribuições eram tidas como Orientação e então, no que se refere à sexualidade, Orientação Sexual.

Outra justificativa para o uso da citada denominação remete aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998) e outros documentos oficiais que utilizam a expressão “Orientação Sexual” para as questões referentes à sexualidade inseridas no contexto escolar. Assim, autores como Altmann (2001) e Sayão (1997), ao discu-

tirem os modos como esses documentos se relacionam com questões específicas da organização escolar, priorizam o termo “Orientação”, como forma de padronizar a nomenclatura usada a partir de documentos, textos e programas oficiais.

Nessas perspectivas, segundo autores e organizações como GTPOS,¹¹ Abia¹² e Ecos¹³ (1994) e Carradore (2002), “Educação Sexual”, uma denominação mais ampla, compreenderia toda a vida das pessoas, desde o nascimento, e se estenderia por todos os processos formais ou informais de educação e nas diversas vivências em sociedade, através da família, da religião, do grupo de amigos, da escola, da literatura, da mídia, etc., além de se manifestar tanto nos processos de ensino como na fala, nos gestos, nas expressões e até mesmo no silêncio.

Para o outro grupo, o principal problema identificado na utilização do termo “Orientação” é que seu significado remete ao direcionamento da sexualidade (heterossexualidade e homossexualidade, entre outras possibilidades), isto é, à diversidade sexual e não à escola. Ou, então, que tal palavra remete ao “aconselhamento”, como uma forma de guiar as decisões a serem tomadas. Nessa perspectiva, tanto os processos formais quanto os informais podem ser caracteri-

-
11. Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual. Organização não governamental, fundada em 1987 por psicólogos, pedagogos e psicanalistas interessados no estudo das questões da sexualidade, da qual surgiu proposta metodológica para a implantação de projetos de Orientação Sexual em escolas. *Fonte:* <<http://www.gtpos.org.br/index.asp?Fuseaction=Quem&ParentId=21>>. Acesso em 30/5/2011.
 12. Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids. Organização não governamental fundada em 1987, tem como objetivo mobilizar a sociedade contra a epidemia de Aids no Brasil e pelos direitos humanos das pessoas que vivem com o vírus HIV. *Fonte:* <http://www.abiaids.org.br/a_abia/quemosomos.aspx?lang=pt&fg=Quem%20Somos>. Acesso em 30/5/2011.
 13. Comunicação em Sexualidade. Organização não governamental que atua na defesa dos direitos humanos, com ênfase nos direitos sexuais e direitos reprodutivos, em especial de adolescentes e jovens, com a perspectiva de erradicar as discriminações relativas a gênero, orientação sexual, idade, raça/etnia, existência de deficiências, classe social. *Fonte:* <<http://www.ecos.org.br/oqfazemos.asp>>. Acesso em 30/5/2011.

zados como Educação Sexual. Para Figueiró (1995, p.8), “Educação Sexual não deve ser vista como uma ação que ocorre à parte da educação global do indivíduo, mas, pelo contrário, deve ser entendida como parte desse processo maior”. Ainda segundo a autora, a Educação Sexual compreende “toda ação ensino-aprendizagem sobre a sexualidade humana, seja ao nível de conhecimento de informações básicas, seja ao nível de conhecimento e/ou discussões e reflexões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes relacionados à vida sexual” (Figueiró, 1996, p.51).

Segundo Werebe (1998, p.155), o uso da expressão “Orientação Sexual” não é apropriado para o que se refere como Educação Sexual, visto que o termo pode se confundir com “a orientação que a pessoa imprime à sua sexualidade”, além de que “Educação Sexual” é uma expressão consagrada e usada internacionalmente para esse mesmo processo sistemático.

Observamos que, apesar de já haver sido sublinhada há mais de quinze anos, por Figueiró (1995, p.172), a existência de uma “miscelânea de terminologias e classificações”, continua notória a presença de tais controvérsias entre as dissertações e teses produzidas entre os anos de 2000 a 2004. Segundo observamos em nossas análises, são atribuídos novos sentidos para essas conceituações, acompanhados de uma falta de rigor ainda mais nítida que a observada anteriormente.

Entre os trabalhos analisados, alguns indicam estudos em que a Educação Sexual se refere à ação intencional realizada nas escolas, enquanto a Orientação Sexual seria aquela observada na família, no grupo de amigos, na mídia, etc. Outros evidenciam uma situação oposta, em que a Orientação Sexual é apontada como aquela que ocorre de forma sistematizada nas escolas e a Educação Sexual como a que se refere aos outros elementos do convívio social. Há alguns que classificam como Educação Sexual qualquer situação em que se evidencie o aprendizado de questões referentes à sexualidade, tanto na escola como nos demais espaços frequentados pelos jovens, enquanto a Orientação Sexual se refere à Diversidade Sexual. Há aqueles que se referem a ambos os modelos como Orientação Sexual, sem

que fossem explicitadas discussões sobre diversidade sexual. E há ainda os que, talvez pela confusão gerada pelo próprio meio acadêmico, transitaram entre dois ou mais dos grupos citados.

Diante dessas constatações, pudemos concluir que tais imprecisões representam obstáculos à busca de clareza e rigor científicos que exigem, entre outros fatores, alguns consensos na definição de termos, expressões e conceitos-chave utilizados com vistas a manter maior fluidez e coerência nas discussões apresentadas. A partir da comparação entre as constatações feitas por Figueiró (1995) e as que fazemos neste estudo, é possível observar que não houve um amadurecimento significativo nessas discussões no período que compreende os anos entre 1980, pelo qual Figueiró (1995) iniciou suas análises, e 2004, final do período abrangido por este estudo. Concordamos com a referida autora quanto ao fato de que o uso indiscriminado de denominações distintas, ora como sinônimos, ora com uma gama incontável de denotações, sem que se estabeleçam parâmetros norteadores para as pesquisas que se propõem a investigar questões relacionadas à sexualidade e à educação, demonstra o quanto esses campos podem ser vistos como ainda mais conflitantes e movediços do que já têm se apresentado.

Quem fala sobre a Educação/Orientação Sexual?

A sugestão de se levantarem as áreas do conhecimento das quais provêm os trabalhos que se propõem a estudar as conjunções entre a sexualidade, a educação e os jovens, surgiu a partir das seguintes questões: quem são os pesquisadores que estão mais comprometidos com as questões da Educação Sexual? Até que ponto a Educação Sexual na escola está sendo pensada, questionada e analisada por professores e pesquisadores da Educação? Quais são as suas intersecções com os pesquisadores de outros campos, tais como a Saúde e a Psicologia?

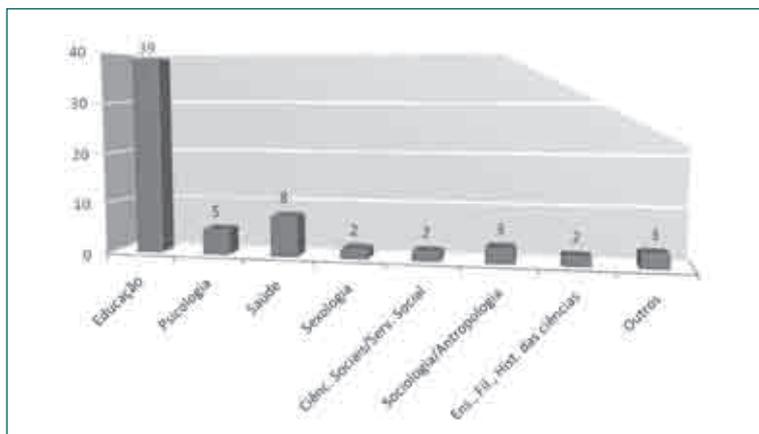
Essa etapa das análises demonstrou uma considerável predominância dos estudos da área da Educação entre as produções que

compõem sua fonte documental. Tal fato já havia sido averiguado por Figueiró (1995), ao classificar grande parte das dissertações e teses analisadas em seu estudo, publicadas entre 1980 e 1993, como provenientes desse campo. Segundo a autora, nessa ocasião, foi nítido o predomínio dessa área, com representatividade pouco acima de 70%. Também Silva (2004) fez tal constatação ao observar que 52,3% dos trabalhos analisados em sua pesquisa, publicados entre 1977 e 2001, eram especificamente do campo da Educação, número que chegaria a 63% se considerados outros cursos de pós-graduação a ele correlacionados.

Neste novo estudo, apresentamos dados semelhantes no que se refere à representatividade desse campo de pesquisa, mas com um aumento considerável em outro, o da Saúde, o qual não era representado por nenhum trabalho, dentre os estudados por Figueiró (1995), e por apenas quatro dentre os analisados por Silva (2004), enquanto pudemos observar, no período 2000-2004, a existência de oito pesquisas oriundas dessa área do conhecimento. Apesar de se tratar de um número não muito expressivo, esses trabalhos já superaram, em quantidade, os da área da Psicologia, que somaram cinco obras entre a fonte documental analisada. Esse outro campo, por sua vez, apresentou uma projeção maior nas outras duas pesquisas às quais esta se soma, com cinco e oito trabalhos (Figueiró e Silva, respectivamente), se comparado ao da Saúde.

O Gráfico 1 apresenta as citadas constatações, resumidamente, de acordo com o que foi observado por esta pesquisa.

Gráfico 1 – Distribuição dos resumos por áreas do conhecimento.



Fonte: Gulo (2011, p.158).

Como se discute a escola?

Dados os aspectos históricos, sociais e culturais atribuídos à escola e considerando-se que grande parte dos estudos acadêmicos provém de pesquisas no campo da Educação, fazia-se necessária a análise do modo como os espaços, processos e agentes escolares foram pensados nesses estudos que os relacionam às discussões sobre sexualidade.

Segundo Carvalho (2006), a Educação é considerada unanimemente um dos principais veículos de socialização e de promoção do desenvolvimento individual. Para o autor, por estarem inseridos num contexto mais amplo, os sistemas educativos ilustram bem os valores que orientam a sociedade e o que esta quer transmitir.

Para Mafra (2003), ao se referir às pesquisas que tomam a escola como objeto de estudo de forma efetiva, devem-se pensar:

os processos mais particulares e contingentes da escola, privilegiando as análises culturais do cotidiano, os acontecimentos, as in-

terações sociais, as relações de poder, as vivências escolares, os saberes constituídos, reproduzidos e transformados no seu interior, que fazem dessas escolas instituições marcadamente diferentes de outra. (p.127)

Diante disso, de início foram levantados os eixos temáticos trabalhados nas pesquisas e, em seguida, procuramos relacioná-los às discussões efetivamente ligadas às dinâmicas do trabalho escolar. Assim, a partir de análise transversal dos enunciados presentes na base documental, cruzando-os e comparando-os, buscando suas relações com temas, objetos e teorias diversas, chegamos à elaboração dos seguintes eixos temáticos: a) políticas (públicas), currículo e discurso; b) representações, concepções e práticas dos agentes escolares; c) identidade e diversidade sexual; d) formação docente; e) gravidez e saúde sexual/reprodutiva.

Analisados, organizados e classificados, os resumos demonstram, em primeiro lugar, um relativo equilíbrio entre os eixos (a) e (b), sendo superados quantitativamente apenas pelo eixo (e). Observamos também que os eixos (c) e (d) não tiveram uma representatividade tão significativa quanto os demais.

Assim, na mesma proporção em que os trabalhos na área da Saúde tiveram um significativo aumento nas discussões sobre Educação Sexual, houve também um aumento semelhante no conjunto de trabalhos que abordam questões relativas à gravidez e à saúde, mesmo entre aqueles produzidos no campo da Educação.

Outro ponto analisado foi a importância atribuída às instituições escolares nesses trabalhos que se propunham a discutir aspectos relacionados à educação. Apesar de haver uma tendência de se discutir tais questões em programas de pós-graduação em Educação, ficou evidente nas análises a superioridade no número de trabalhos que confirmavam uma visão das questões relacionadas à sexualidade como fatores criados e transmitidos fora dos muros da escola. Aquilo que acontece, de modo mais particular, no âmbito cultural e organizacional das escolas ainda é pouco investigado e analisado, apesar de essas discussões terem uma importância in-

questionável naqueles estudos que se dispõem a reconhecer aspectos diversos da vida de uma parcela da população que pretende analisar e, coincidentemente, também faz parte do ambiente escolar. Portanto, os resultados são menos relevantes em relação a uma perspectiva de análise da organização escolar como um todo e o conjunto de elementos que a constitui, visto que nesses estudos destacam-se, principalmente, os que privilegiam o trabalho no espaço escolar apenas para o desenvolvimento de pesquisa sobre jovens, visto que lá eles se reúnem com regularidade, sem que os focos da pesquisa sejam a escola e as questões ligadas a ela. Portanto, há, nesse conjunto de pesquisas, uma grande representatividade daquelas que se propõem a analisar alunos, professores, a família dos alunos, questões de gênero e diversidade sexual, entre outros elementos da ordem escolar, sem que se pense a própria escola e as teias que se tecem em seu interior como significativas para as questões relativas à Educação Sexual.

Alguns estudos, porém, já se comprometem a reconhecer a estrutura do trabalho escolar como um todo e os aspectos culturais produzidos e transmitidos na e pela própria escola. Esses trabalhos, por um lado, envolvem análises sobre o conjunto de indivíduos e dos elementos constituintes do espaço escolar, como alunos, professores, gestão, currículo e as dinâmicas de seu funcionamento. Por outro lado, tratam tais aspectos como parte do conjunto de fatores que constituem a escola e podem ser entendidos como representativos de uma cultura própria, criada e transmitida dentro de seus espaços. Esses estudos, apesar de terem se apresentado em menor número se comparado ao modelo anterior, enfrentam um desafio maior e um campo de análise vasto que, aparentemente, ainda é pouco explorado.

Pensamos que esse modelo de análise da escola e, por conseguinte, da educação escolar no campo da sexualidade, pode trazer à tona questões especificamente ligadas a essa instituição, possibilitando que sejam discutidos temas relevantes aos processos educacionais da forma como são concebidos dentro dos espaços escolares. Tal ênfase permite verificar como são problematizadas as

questões envolvidas com mudanças e novas propostas para um modelo de escola que trabalhe as expectativas de formação e atuação de todos os sujeitos e elementos nela incluídos. No que tange à Educação Sexual, essa visão é uma ferramenta indispensável aos estudos que se proponham a reconhecer as questões ligadas à sexualidade evidenciadas no ambiente escolar, tanto de forma sistemática e intencional como aquelas que ocorrem nas interações entre os diversos agentes, nas falas e nos silêncios, nas transgressões e nas acomodações, nos trajés e nos comportamentos, tanto na sala de aula como nos demais espaços que compõem a escola.

Referências bibliográficas

- ALTMANN, H. Orientação Sexual em uma escola: recortes de corpos e de gênero. *Cadernos Pagu (Campinas)*, n.21, p.281-315, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332003000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 17/2/2010.
- _____. Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Estudos Feministas (Florianópolis)*, v.9, n.2, p.575-85, fev. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2001000200014&script=sci_arttext>. Acesso em 10/3/2010.
- BOURDIEU, P. Sur le pouvoir symbolique. *Annales de Histoire, Sciences Sociales (Paris)*, v.32, n.3, p.405-11, mai.-jun. 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARRADORE, V. M. *Adolescência, Aids e educação escolar: elementos para reflexão*. Araraquara, 2002. 125f. Dissertação (mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista.
- CARVALHO, R. G. G. Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista Iberoame-*

- ricana de Educación*, [s. l.], v.39, n.2, não paginado, 2006. Disponível em <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1434GilGomes.pdf>>. Acesso em 12/4/2010.
- FIGUEIRÓ, M. N. D. A produção teórica no Brasil sobre Educação Sexual. *Cadernos de Pesquisa (São Paulo)*, n.98, p.50-63, ago. 1996.
- _____. *Educação Sexual no Brasil: estado da arte de 1980-1993*. São Paulo, 1995. 272f. Dissertação (mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo.
- FIORIN, J. L. Língua, discurso e política. *Revista Alea (Rio de Janeiro)*, v.11, n.1, p.148-65, jan.-jul. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/alea/v11n1/v11n1a12.pdf>>. Acesso em 30/5/2011.
- FOUCAULT, M. *A história da sexualidade: a vontade de saber*. v.1. 13.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- GTPOS, Abia, Ecos. *Guia de Orientação Sexual: diretrizes e metodologia (da pré-escola ao 2º grau)*. 112p. São Paulo: Casa do Psicólogo; Fórum Nacional de Educação e Sexualidade, 1994.
- GULO, F. H. *Educação Sexual na escola e juventude: um estudo das pesquisas acadêmicas no Brasil (2000-2004)*. Presidente Prudente, 2011. 289f. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista.
- HADDAD, F. *Programa Brasil sem Homofobia será estendido a outros temas*. [31/5/2011]. Brasília: Portal do Ministério da Educação. Entrevista concedida a Ana Guimarães. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16683>. Acesso em 30/4/2011.
- MAFRA, L. A. A Sociologia dos estabelecimentos escolares. In: ZAGO, N. et al. *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas de pesquisa em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.109-36.
- MOREIRA, M. F. S., GULO, F. H. Escola, sexualidade e exclusão: as diferenças em debate nos saberes em Educação. CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17. Campinas, 2009. *Anais do 17º Congresso de Leitura do Brasil (COLE)*. Campinas: ALB, 2009. p.1-15.

- SAYÃO, Y. Orientação Sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, J. G. *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997. p.87-95.
- SCHILLING F. et al. *Democratizando o conhecimento: construindo uma base de dados sobre gênero, sexualidade e educação formal*. Relatório apresentado ao CNPq. São Paulo, 2007. Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo.
- SILVA, R. C. P. *Pesquisas sobre formação de professores/educadores para abordagem da Educação Sexual na escola*. Campinas, 2004. 194f. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas.
- TORRES, T. L. M., GULO, F. H. Gênero, sexualidade e exclusão: as diferenças em debate nos saberes em Educação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 9. Florianópolis, 2010. *Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 9: diásporas, diversidades, deslocamentos*. Florianópolis: UFSC, 2010. p.1-12.
- WEREBE, M. J. G. *Sexualidade, política e educação*. Campinas: Autores Associados, 1998.

3

REFLEXÕES SOBRE A SUPERAÇÃO DE CONCEPÇÕES INDIVIDUALIZANTES SOBRE O *BULLYING* ESCOLAR

Marcos Vinicius Francisco¹
Renata Maria Coimbra Libório²

Este trabalho é decorrente de discussões desenvolvidas ao longo da dissertação de Francisco (2010) na área de Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia, campus de Presidente Prudente (SP) (FCT – UNESP), dentro da linha de pesquisa intitulada Processos Formativos, Diferença e Valores. Neste trabalho, adotamos como posicionamento a compreensão do *bullying* como uma dentre várias manifestações de violência, bem como propomos a superação de uma perspectiva individualizante/biológica, que justifica a condição de indivíduos predispostos a sofrer ou cometer o *bullying*.

-
1. Licenciado em Educação Física. Mestre e doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP – Presidente Prudente. Desenvolve pesquisas sobre resiliência e desenvolvimento humano em situação de risco (violência sexual, trabalho infantil, exclusão social e inclusão escolar e *bullying*) e temas em Educação Física Escolar.
 2. Professora do Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP – Presidente Prudente. Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento Humano – USP. Pós-doutorado na Dalhousie University – Canadá. Desenvolve pesquisas sobre resiliência e desenvolvimento humano em situação de risco (violência sexual, trabalho infantil, exclusão social e inclusão escolar e *bullying*).

O tema do *bullying* começou a ganhar destaque no cenário nacional desde o final dos anos 1990 e início do século XXI, principalmente por meio de trabalhos realizados em algumas universidades, além de sua constante difusão nos meios de comunicação, que começaram a mostrá-lo de maneira simplista. Se, por um lado, a visibilidade do assunto é algo a ser destacado, por outro, um aspecto que se faz necessário é o seu entendimento como um assunto que deve estar articulado com questões sociais emergentes, a fim de que possamos identificar em sua dinâmica os aspectos socioculturais, diante da realidade em que se faz presente.

Dessa forma, as situações de violência presentes em nossa sociedade apenas ilustram o “caos social” no qual estamos imersos. Elas precisam ser repensadas e problematizadas para que avanços efetivos possam ser oferecidos à sociedade como um todo.

Conforme Tavares dos Santos (2001), as situações de violência, que se caracterizam pelo excesso de poder nas relações sociais, impedem, por consequência, o reconhecimento do outro, mediante o uso da força ou coerção. Elas, por sua vez, podem ocorrer em nível macro, do Estado, ou em nível micro, dentro de diferentes grupos sociais e no interior das relações interpessoais.

De acordo com Debarbieux (2002), é imprescindível uma mobilização contra as situações de violência e um Estado que anseie e exercite políticas que visem neutralizar a desigualdade social.

Vale acrescentar o que Smith (2002) aponta como um problema a ser superado, referente à violência inerente ao sistema social ou às instituições sociais, que está na raiz do problema: o fato de a maioria das investigações continuarem centradas no indivíduo.

Tudo isso nos leva de volta ao problema da definição, ao problema de o quê, precisamente, queremos dizer por “violência”. É importante que nos demos conta de que as pesquisas e os programas de intervenção direcionados à redução imediata dos níveis de violência juvenil quase sempre enfocam a violência interpessoal direta que, tradicionalmente, é definida como “os atos deliberados, por parte das crianças, adolescentes ou jovens adultos, que representam

ameaça ou que vêm a resultar em danos corporais graves ou morte”. A limitação dessa definição é que ela situa o *locus* da violência precisamente no nível individual. (Smith, 2002, p.218-9)

Um dos ambientes mais propícios para problematizar o tema violência, bem como proporcionar elementos e espaços para uma intervenção articulada ao contexto mais amplo da sociedade, são as escolas. Elas deveriam priorizar a importância de se repensar a dimensão humana nas relações sociais.

De acordo com Abramovay (2003a), em pesquisas sobre violência escolar, fica evidente a ambiguidade das representações dos estudantes no que concerne à escola e à sua função. Alguns a consideram um lugar para a aprendizagem, o que poderia facilitar uma inserção no mercado de trabalho e na sociedade. Outros a avaliam como um local de exclusão social, onde são reproduzidas e reforçadas situações de violência e discriminação.

É certo que as escolas não estão isoladas de um contexto mais amplo. Dedicar um olhar a esse ambiente e entender algumas de suas nuances torna-se algo urgente diante do que está instalado (Abramovay, 2003b; Bon, Faircloth & Le Tendre, 2006; Cid et al., 2008; Marie-Alsana, Haj-Yahia & Greenbaum, 2006; Munarin, 2007; Peguero, 2009; Sposito, 2001). Muitas vezes, nossos discursos com relação às questões ligadas à violência estão centrados em visões reducionistas, em que os alunos são tidos como os únicos responsáveis por suas atitudes e condutas, como se os contextos social, cultural, econômico e político não exercessem influências. Tais dimensões devem ser asseguradas em nossas pesquisas para não cairmos na armadilha de “criarmos” estudos que não questionem nem se proponham a transformar a realidade.

Outras perspectivas de compreensão do *bullying* escolar

Como destacado anteriormente, estamos considerando que o *bullying* é mais uma entre as diferentes formas de violência que existem. Nossa opção pela compreensão do *bullying* em articulação com a estrutura social mais ampla justifica-se a partir da ideia de estudarmos a realidade de determinado assunto em sua totalidade com múltiplas determinações (Vigotski, 1993, 2006; Vigotski, Luria & Leontiev, 1989).

Sobre isso, Duarte (2000) esclarece, a partir de Marx, o porquê de não podermos ignorar a perspectiva macro em nossos estudos:

[...] se considerarmos que muitos pesquisadores rejeitam a perspectiva da totalidade, limitando-se ao micro, ao caso isolado, ao particular transformado em única instância real, sendo que por vezes isso é justificado como tentativa de dar conta da riqueza do caso singular, riqueza essa que esses pesquisadores afirmam ser perdida em todas as tentativas de visão totalizadora do real. Outras vezes esses pesquisadores não chegam propriamente a negar a necessidade da compreensão do todo, mas tal compreensão é postergada a estudos futuros que porventura venham a ser desenvolvidos por alguém. É como se, de milhares de estudos microscópicos e fragmentários, pudesse surgir, por um passe de mágica, uma visão articulada do todo. Se a visão do todo que dirige essas pesquisas do caso singular em si mesmo são dirigidas pela representação caótica do todo, o fato é que elas não são capazes de realizar aquilo a que se propõem, isto é, captar a riqueza do singular justamente porque o singular só pode ser entendido em toda sua riqueza quando visto como parte das relações que compõem o todo. (p.92)

Conforme Almeida, Lisboa & Caurcel (2007), Oliveira & Votre (2006) e Olweus (1995), o *bullying* ocorre por meio da perseguição e intimidação de um aluno por um ou vários companheiros de es-

cola. As situações são marcadas pela intencionalidade de causar danos e sofrimentos, pela repetitividade das ocorrências de violência, bem como pela assimetria de poder no controle ao outro.

Beaudoin & Taylor (2006) salientam ainda que as gozações ou até mesmo atitudes violentas contra o outro são desencadeadas por não sabermos lidar com as diferenças, o que culmina com a cultura do desrespeito dentro das escolas. O preconceito ligado às diferenças físicas, sexuais, religiosas, políticas, econômicas, raciais e intelectuais apenas reforçam a ausência de respeito com aqueles que fogem aos padrões de normalidade constituídos ao longo do tempo nas diferentes sociedades.

Nessa vertente, de acordo com Rogoff (1995), Rogoff & Angelillo (2002), Rogoff et al., (1995), Vigotski (1993, 2006) e Vigotski, Luria & Leontiev (1989), há um interesse pelo estudo da natureza social do ser humano, bem como pelo entendimento de que as variações entre os sujeitos não residem em aspectos individuais, mas sim no engajamento e contato com as atividades da cultura, que são socialmente estruturadas.

Um aspecto que nos parece importante e necessário, e que vem sendo negligenciado em diversos estudos, seria compreender o assunto para além de determinismos biológicos, os quais justificam a condição de sujeitos predispostos ao *bullying*. Dessa forma, poderíamos contribuir para a superação de uma compreensão individualizante desse fenômeno social, como se somente o agressor e a vítima fossem responsáveis pela sua ocorrência, sem considerar a força dos valores e crenças culturais que inspiram práticas pouco empáticas e solidárias entre os sujeitos de nossa sociedade de forma mais ampla.

Vários sinônimos têm sido utilizados em português para fazer referência ao termo *bullying*, visto que não há uma única palavra em nosso vocabulário que consiga dar conta da terminologia, tais como: maus-tratos, vitimização, intimidação, agressividade e violência entre pares (Bandeira, 2009; Lisboa, 2005). Dentre as diferentes conceituações sobre o *bullying*, tanto em âmbito nacional como internacional, ainda não encontramos alguma que consiga

romper drasticamente com as questões mais individualistas, e que, por conseguinte, enfocasse a influência dos aspectos histórico-culturais em sua dinamicidade. Nesse sentido, utilizamos a definição adotada por Almeida, Lisboa & Caurcel (2007), por percebermos um avanço, no aspecto em que os comportamentos e atitudes relacionados ao *bullying* não são vistos como algo necessariamente provocado pelas vítimas. Mesmo assim, tal conceituação não é suficiente:

Así, los malos tratos se distinguen de otras formas de agresión por su carácter repetitivo o sistemático, por la intencionalidad de causar daño o perjudicar a alguien que habitualmente es más débil o está en una posición fragilizada y que difícilmente se puede defender. La recurrencia, la intencionalidad y la asimetría caracterizan las situaciones de agresión como abuso de poder, sin embargo, también puede añadirse que estos comportamientos o actitudes no son necesariamente provocados por las víctimas. (Almeida et al., 2007, p.108)

Dentre os diferentes papéis que os alunos assumem nas situações de *bullying* destacam-se os seguintes: autores (agressores), alvos (que podem ser classificados em típicos ou provocadores) e os espectadores (testemunhas) (Bandeira, 2009; Lisboa, 2005; Pizarro & Jiménez, 2007).

Não podemos deixar de refletir que, por mais que os sujeitos ocupem papéis diferentes nas ocorrências de *bullying*, ambos fazem parte de um círculo de relações sociais que contribuem para proliferar a violência para com o outro. Até mesmo porque tais indivíduos são parte de um processo histórico, cujas influências culturais e sociais podem marcar ou demarcar suas ações dentro desse quadro de ocorrências, ao fazer com que eles expressem determinadas atitudes em razão das maneiras com que foram encorajados ou ensinados a agir.

Sendo assim, os grupos são formados e alguns alunos assumem determinadas posturas, muito mais para se afirmar perante os pares

do que por mobilização própria, ou seja, buscam o pertencimento para fugir das perseguições a que estão submetidos. Entretanto, outros são excluídos por não se adequarem às exigências grupais.

Nesse sentido, Munarin (2007) aponta que

Essa tentativa de agrupamento dos alunos é uma relação egoísta, copiada da sociedade em que vivem. Assim como a sociedade se organiza por grupos diferenciados por classe social, por situação financeira, por interesses convergentes, os estudantes imitam essa busca de identificação social para garantir a perpetuação do *statu quo*. Porém, essa forma de organização social capitalista é injusta, pois é alicerçada sob a base da garantia dos direitos adquiridos pela própria estrutura societária que garantem a manutenção da ordem e da estabilidade de seus bens sociais e econômicos. (p.46)

Destarte, ao trabalharmos com essas categorizações de envolvidos com o *bullying* em nossas pesquisas, deveríamos compartilhar as ideias apontadas por Rogoff (1995) e Vigotski (1993, 2006), a fim de abordar tais papéis diante do pressuposto de que a consciência humana desses sujeitos é um produto sociocultural.

Apesar de reconhecermos que o *bullying* se trata de um problema de relacionamento (Pepler et al., 2008), ele não se manifesta de forma isolada de aspectos sociais contemporâneos, marcados por individualismo, cultura da vaidade, efemeridade das relações sociais que impedem o desenvolvimento da empatia, dificultando a compreensão do ponto de vista alheio e vice-versa. Tais aspectos do psiquismo humano, de acordo com Leontiev (1978), Vigotski, Lúria e Leontiev (1989) e Vigotski (2006), são determinados de acordo com as condições reais de vida em que os sujeitos se encontram.

Fica claro que não é o pensamento que determina o real, mas sim o real que o determina. Ou seja, qualquer atividade de abstração humana: um pensamento, conceito, ideia ou ação tem sua origem determinada pela realidade objetiva e concreta. Tais aspectos vão confirmar que a consciência humana é um produto sociocultural.

Sobre isso, Vigotski (2006) salienta que os signos, construídos socialmente, vão ser repassados culturalmente. Ainda em Vigotski (1993), fica evidente que a comunicação entre duas pessoas só poderá ocorrer de forma indireta: “o pensamento tem que passar primeiro pelos significados e depois pelas palavras” (p.129).

Crochik (1997) salienta que uma cultura que não se apresenta de forma racional a seus integrantes, que não valoriza a busca de sentido para a vida, acaba por impedir tanto a autorreflexão quanto a reflexão sobre a sociedade, o que, por sua vez, contribui para o surgimento de estereótipos e preconceitos, os quais, por sinal, apontam para a dificuldade de se identificar com alguém que siga normas distintas daquelas que acreditamos ser as verdadeiras ou absolutas em nossos relacionamentos sociais.

Diante do exposto, podemos pensar que a não aceitação das diferenças reflete o esquema vigente em nossa sociedade. Muitas vezes, as diferenças religiosas, raciais, físicas, de orientação sexual, sociais e culturais não são respeitadas, em função de (prê)conceitos construídos e propagados ao longo da história. As situações de *bullying*, por vezes, carregam muitas dessas marcas, ao passo que a exclusão de determinado aluno, bem como sua perseguição, são marcadas pela não aceitação de suas características, modos de agir, pensar e ser, que, não raro, transgridem os padrões normativos instituídos.

Concordando com essa visão sobre o *bullying*, que não se limita a compreendê-lo como sendo de responsabilidade exclusiva de um sujeito particular, Antunes & Zuin (2008) elucidam que, frequentemente, nos esquecemos de olhar a raiz do problema, ou seja, as mediações sociais que as determinam. Portanto, não estamos reforçando a perspectiva de que os adolescentes que são expostos ao *bullying* devam ser “tratados” para se acomodar à situação vivida, mas entendemos que possa haver condições favorecedoras de fortalecimento do sujeito que os encaminhem às formas construtivas e emancipatórias de enfrentamento, associadas aos processos de resiliência (Libório & Ungar, 2010; Ungar, 2004).

Num primeiro momento, quando falamos em consequências do *bullying*, pode nos parecer que elas ficam restritas somente às ví-

timas, contudo, todos os envolvidos são afetados. Entretanto, uns sofrem mais e outros menos. As consequências, em decorrência, variam de indivíduo para indivíduo ou contextualmente, mesmo quando expostos a situações semelhantes.

Autores como Donnon & Hammond (2007) apontam que alguns jovens conseguem superar com êxito as condições adversas, ou seja, os fatores de risco aos quais são submetidos, tais como a disfunção familiar ou a constante presença de situações violentas em seus bairros, o que os leva a não se envolver em casos de *bullying*, bem como em outras formas de violência.

Nesse sentido, Libório, Castro & Coelho (2006) enfatizam que um aspecto importante é buscar a compreensão de como alguns fatores conseguem funcionar de forma protetiva na vida de algumas crianças e adolescentes, mas sem nos centrarmos em traços individuais ou estereótipos. Acrescentam ainda que as pessoas são singulares e respondem de forma diferente às mesmas adversidades (fatores de risco), de forma que fatores protetivos estão vinculados à sua história de vida, permeada pelos aspectos sociais, culturais e relacionais, e minimizam o impacto dos riscos em suas vidas.

Com base nos apontamentos feitos, fica evidente a necessidade de pensarmos em programas de intervenção no que se refere a prestar maiores esclarecimentos sobre o *bullying*, bem como sobre suas consequências a todos os envolvidos nos segmentos escolares.³

Processos de intervenção

Ao pensarmos num modelo escolar que contribua para que os seres humanos construam relações menos autoritárias e, como resultado, sejam capazes de gerar reflexões de como é importante o respeito para com o outro, percebemos a escola como parte integrante de um todo social. Além disso, tudo que se passa no seu in-

3. Por mais que tenhamos destacado o espaço escolar como um dos ambientes propícios ao desvelamento de situações de *bullying*, não estamos negando sua incidência em outros lugares, para além dos muros escolares.

terior tem relações diretas com o modelo social no qual estamos inseridos. Assim, os professores e gestores demarcam, em suas ações e crenças, intenções e objetivos que expressam o mundo em que vivemos.

Nesse sentido, é importante refletirmos sobre os aspectos que ocasionam situações de *bullying* e de intolerância ao outro, expressamente marcados pelo não respeito às diferenças e pela prática do preconceito. Ainda, conforme Oliveira & Votre (2006), o modelo que visa a uma sociedade mais igualitária tem que congrega a ideia de que todos têm direitos, independente de gênero, força ou habilidades físicas, classe social, orientação sexual, etnia, idade ou religião.

Posto isso, as escolas se tornam ambientes importantíssimos para a superação dos preconceitos instalados ou na desconstrução de valores que, aparentemente, ganham uma conotação homogênea perante a sociedade. Assim, os professores passam a ser vistos como os mediadores desse processo de conhecimento, em contato com o contexto local no qual estão inseridos e onde sua prática ganha destaque. Quando nos referimos às escolas, não estamos dizendo que sejam apenas elas que propõem modelos de formação para a educação básica, compreendida nos níveis de ensino infantil, fundamental e médio, mas sim em todos os níveis, inclusive a formação de professores.

De acordo com Santos (2005), o conhecimento que nos oferece condições para lutar contra a desigualdade, o ódio e o preconceito é aquele que permeia a nossa própria experiência como indivíduos, visto que a transformação mais profunda ocorre quando nós mesmos mudamos, antes de nos voltarmos ao nosso redor:

Preconceito não é algo que se diga no plural nem na segunda ou terceira pessoa (tu, ele). Para discutir preconceito, é preciso ter coragem para nomear, falar em primeira pessoa do singular (eu) e investigar, a partir daí, como esse singular é generalizado e pluralizado. Caso contrário, penso que estaremos continuamente negando fora aquilo que negamos dentro de nós mesmos e refazendo as perguntas que os renascentistas, os medievais e os gregos antigos fi-

zeram em relação aos povos diferentes, a cada época. Mas agora fazendo as mesmas perguntas, usando outros nomes. (p.66-7)

Seria muito importante olharmos para os casos de *bullying* como reflexos de relações preconceituosas não apenas por parte daqueles que perseguem e intimidam seus companheiros de escola, mas de uma sociedade que pode suscitar-las também. O preconceito representa, assim, a não aceitação das especificidades dos sujeitos que fogem aos padrões homogêneos de convívio social. Por sua vez, aqueles que sofrem de forma constante os reflexos do preconceito também estão sendo vítimas de *bullying*.

Silva (2005) acrescenta que um jeito de lidar com o preconceito é permitir que se fale dele e sobre ele, visto que dificilmente o percebemos em nós mesmos. Ele pondera que a educação precisa desenvolver nos seus protagonistas a sensibilidade e a alteridade, sendo que os valores da lógica de nossa cultura ficam relegados aos interesses da produção, o que conduz à construção de sujeitos mais frios e apáticos para com o outro. Portanto, a escola contribui para a construção de conhecimentos, mas também dos sujeitos que a frequentam ao instituir modos de ser, pensar, sentir e agir.

Crochik (1997, p.12) ressalta que “as ideias sobre o objeto do preconceito não surgem do nada, mas da própria cultura” na qual estamos inseridos. Daí que ganha relevância a ideia de salas heterogêneas, de conteúdos que sejam abordados para além da competitividade, ao enfatizar a solidariedade, a não classificação dos sujeitos por aptidão física, bem como uma educação que encare a subjetividade como uma forma de combate ao preconceito (Crochik, 1997).

A partir desse aspecto, ganha relevância a necessidade de os educadores repensarem sua prática pedagógica, a fim de perceberem que suas ações são frutos de decisões políticas e transformadoras da sociedade (Munarin, 2007). Contudo, devemos ter cuidado de não atribuir ao professor todas as responsabilidades da superação da violência escolar, que, por sua vez, é mais ampla e social. Nessa perspectiva, entendemos que as escolas por si só não resolvem todos os problemas. Por outro lado, poderão cumprir papel sig-

nificativo no enfrentamento e intervenção das situações de *bullying* à medida que conseguirem atuar numa perspectiva mais inclusiva, voltada para o aperfeiçoamento das relações interpessoais.

Antunes & Zuin (2008) chamam nossa atenção para o fato de que, muitas vezes, há uma preocupação excessiva em como adaptar os indivíduos para sobreviver e conviver com o próximo, em relações que vão sendo naturalizadas no imaginário social. Nesse sentido, acabam esquecendo-se de dedicar um olhar à raiz do problema, que está nas mediações sociais que o determinam:

Mas deve ficar claro que olhar para essa violência e estudar esses fatos requer uma análise não cristalizada que envolva sim sua problematização, ou seja, a análise dialética entre indivíduo e sociedade, sem deixar-se seduzir pelo falso controle sugerido pelo culto da sistematização pura e simples. Sem dúvida, é um desafio, mas um desafio necessário de ser enfrentado se de fato o objetivo não é a manutenção do sistema, mas sim a real emancipação dos homens e da sociedade. (Antunes & Zuin, 2008, p.36)

Para Munarin (2007), a existência das situações de violência nas relações interpessoais deve ser vista como algo construído e naturalizado pela sociedade. Por conseguinte, devemos considerar o processo de subjetividade não como algo inato, mas como fruto de fatores sociais, culturais, econômicos e políticos.

Nessa perspectiva, a educação passa a ser olhada de outra forma: as crianças, adolescentes e demais pessoas que estão em seu interior são percebidos como sujeitos que vão construindo valores, representações e práticas num processo dinâmico de interação sociocultural. Diante disso, ao surgirem os conflitos entre escolares, não devemos transferir a culpa para determinadas atitudes de certos sujeitos que são excluídos por seus pares, contudo, cabe-nos perceber as influências contextuais que favorecem formas de violência e, por que não dizer, de reprodução de injustiças sociais vividas pelos sujeitos nos contextos sociais mais amplos.

Sawaia (2002) enfatiza que transferir a culpa de determinadas atitudes para um indivíduo é algo muito forte no modelo capitalista

de sociedade contemporânea. Por sua vez, o estigmatizado representa um claro reflexo do processo de qualificação e desqualificação dos indivíduos na lógica da exclusão social.

Ainda de acordo com Antunes & Zuin (2008), a educação carrega os momentos repressivos da cultura, como a divisão entre o trabalho físico e o intelectual e o princípio da competição, contrário a uma educação humanizadora, o que reforça as relações estabelecidas para além dos muros escolares. Sendo assim, não podemos ficar acreditando que tentar se ajustar ao estabelecido vá produzir grandes mudanças, que isso não ocorrerá.

Então, ao voltarmos nossas atenções para as relações instauradas pelo *bullying*, emerge a necessidade de refletir sobre a lógica social em que estamos imersos, bem como de identificar as nuances das diversas desigualdades instauradas ao longo da história. E, em decorrência desse exercício, lutarmos por uma mudança estrutural das regras e condutas naturalizadas, em busca de uma transformação social. Como exemplo, podemos citar os diversos momentos de interação no ambiente escolar em que todos os envolvidos nessa dinâmica possam contextualizar os conteúdos e assuntos abordados em suas diferentes dimensões, inclusive o *bullying*, quando apresentado e refletido nesse espaço. Há que se garantir o entendimento de que eles não surgiram do acaso, que estão relacionados a diferentes temporalidades e espaços da história humana, que o seu entendimento de forma ampla possibilita um olhar articulado e a sua superação ou resolução de acordo com os problemas presentes no nosso dia a dia.

Dessa forma, podemos ressaltar o quanto se faz necessário garantir o envolvimento de toda a comunidade escolar para dar voz a todos os integrantes na busca por soluções contextualizadas. Outro ponto importante tange à figura dos professores e da direção escolar no processo de mediação do conhecimento e dos programas de intervenção. Quando todos são chamados a dialogar e a buscar formas coletivas de enfrentamento, o senso de pertencimento se confirma.

Algumas considerações

As discussões aqui apresentadas não devem ser vistas como verdades absolutas, até porque outros estudos podem e devem continuar problematizando o *bullying*, em especial no contexto brasileiro. Adotar uma perspectiva crítica que analise o tema para além de determinismos biológicos é algo urgente, tendo em vista que, se continuarmos centrados apenas nas causas e efeitos do *bullying* como algo desconectado das influências socioculturais, reforçaremos as contradições da manutenção social.

Outro aspecto que merece nossa atenção diz respeito à necessidade de as escolas e de os demais segmentos da sociedade abordarem o *bullying* segundo uma concepção que rompa com os individualismos. Assim, garantiremos certa oposição aos discursos sensacionistas que são apresentados nos diferentes meios de comunicação e que são incorporados ao imaginário popular como algo típico do nosso modo de viver atual, o que, por sua vez, favorece a naturalização do assunto.

Por último, mas não menos importante, reforçamos a necessidade de que a compreensão do real seja algo que possa potencializar o entendimento de nossas ações diante do *bullying* e que aqueles que vierem a conviver com este texto, mesmo não tendo sido suas vítimas, ou participado de nenhuma outra situação que priorize tal dimensão de violência, sintam-se convidados a auxiliar aqueles que se encontram vitimizados por tal processo. A ação de auxiliar deve ser vista como aquela que vai muito além de prestar uma simples ajuda ou solidarizar-se com o outro. Há que se garantir uma mudança radical em nossos posicionamentos, seja na busca por estratégias que facilitem o processo de emancipação dos sujeitos, seja para que eles consigam perceber seu papel como sujeitos históricos na dinâmica social. O *bullying* deve ser visto como um problema de todos.

Referências bibliográficas

- ABRAMOVAY, M. Violência no cotidiano das escolas. In: _____ (Org.). *Escola e violência*. Brasília: Unesco, UCB, 2003a. p.67-87.
- _____ (Org.). *Escola e violência*. Brasília: Unesco, UCB, 2003b.
- ALMEIDA, A., LISBOA, C., CAURCEL, M. J. ¿Por qué ocurren los malos tratos entre iguales? Explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileños. *Revista Interamericana de Psicología (Porto Alegre)*, v.41, n.2, p.107-18, 2007.
- ANTUNES, D. C., ZUIN, A. A. S. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Psicologia & Sociedade (Porto Alegre)*, v.20, n.1, p.33-42, jan.-abr. 2008.
- BANDEIRA, C. M. *Bullying: auto-estima e diferenças de gênero*. Porto Alegre, 2009. 69f. Dissertação (mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- BEAUDOIN, M. N., TAYLOR, M. *Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BON, S. C., FAIRCLOTH, S. C., LE TENDRE, G. K. The school violence dilemma: protecting the rights of students with disabilities while maintaining teachers' sense of safety in schools. *Journal of Disability Policy Studies (Carolina do Sul)*, v.17, n.3, p.148-57, dez. 2006.
- CID, H. P. et al. Agressión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. *Ciencia y Enfermería (Concepcion)*, v.14, n.2, p.21-30, dez. 2008.
- CROCHIK, J. L. *Preconceito: individuo e cultura*. 2.ed. São Paulo: Robe, 1997.
- DEBARBIEUX, E. *Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político*. Brasília: Unesco, 2002.
- DONNON, T., HAMMOND, W. Understanding the relationship between resiliency and bullying in adolescence: an assessment of youth resiliency from five urban high schools. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America (Maryland Heights)*, v.16, p.449-71, abr. 2007.
- DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber obje-

- tivo na educação escolar. *Educação & Sociedade (Campinas)*, ano XXI, n.71, p.79-115, jul. 2000.
- FRANCISCO, M. V. *Percepções e formas de enfrentamento de adolescentes frente ao bullying*. Presidente Prudente, 2010. 114f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978.
- LIBÓRIO, R. M. C., CASTRO, B. M., COELHO, A. E. L. Desafios metodológicos em resiliência: conceitos e reflexões críticas. In: KOLLER, S. H., DELL'AGLIO, D. D., YUNES, M. A. A. (Org.). *Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p.89-115.
- LIBÓRIO, R. M. C., UNGAR, M. Resiliência oculta: a construção social do conceito e suas implicações para práticas profissionais junto a adolescentes em situação de risco. *Psicologia Reflexão e Crítica (Porto Alegre)*, v.23, n.3, p.476-84, 2010.
- LISBOA, C. S. M. *Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção*. Porto Alegre, 2005. 146f. Tese (doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- MARIE-ALSANA, W., HAJ-YAHIA, M. M., GREENBAUM, C. W. Violence among Arab elementary school pupils in Israel. *Journal of Interpersonal Violence (Thousand Oaks CA)*, v.21, p.58-88, jan. 2006.
- MUNARIN, J. C. *A escola como espaço de convivência: a prevenção e a redução do bullying escolar*. Presidente Prudente, 2007. 179f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista.
- OLIVEIRA, F. F. de, VOTRE, S. J. *Bullying nas aulas de Educação Física*. *Movimento (Porto Alegre)*, v.12, n.2, p.173-97, maio-ago. 2006.
- OLWEUS, D. Hostigamiento y vejaciones en la escuela: un programa de intervención. *Perspectivas (La Rioja)*, v.25, n.1, p.139-45, mar. 1995.
- PEGUERO, A. A. Opportunity, involvement, and student exposure to school violence. *Youth Violence and Juvenile Justice (Denton TE)*, v.7, n.4, p.299-312, out. 2009.

- PEPLER, D. et al. Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child Development (Nova Orleans)*, v.79, n.2, p.325-38, mar.-abr. 2008.
- PIZARRO, H. C., JIMÉNEZ, M. I. Maltrato entre iguaes en la escuela costarricense. *Revista Educación (San José)*, v.31, n.1, p.135-44, 2007.
- ROGOFF, B. Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In: WERTSCH, J. V., RIO, P. DEL, ALVAREZ, A. (Org.). *Sociocultural studies of mind*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1995. p.139-64.
- _____, ANGELILLO, C. Investigating the coordinated functioning of multifaceted cultural practices in human development. *Human Development (Berkeley, CA)*, v.45, n.4, p.211-25, jul.-ago. 2002.
- _____, BAKER-SENNETT, LACASA, P., GOLDSMITH, D. Development through participation in sociocultural activity. In: GOODNOW, J. J., MILLER, J. P., KESSEL, F. (Org.). *Cultural practices as contexts for development*. São Francisco: Jossey-Bass, 1995. p.45-65.
- SANTOS, G. A. Filosofia e as gentes: um estudo sobre a origem das diferenças. In: SILVA, D. J., LIBÓRIO, R. M. C. (Org.). *Valores, preconceitos e práticas educativas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p.57-71.
- SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SILVA, D. J. Educação, preconceito e formação de professores. In: _____, LIBÓRIO, R. M. C. (Org.). *Valores, preconceitos e práticas educativas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p.125-41.
- SMITH, P. K. Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la. In: DEBARBIEUX, E., BLAYA, C. (Org.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: Unesco, 2002. p.187-205.
- SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa (São Paulo)*, v.27, n.1, p.87-103, jan.-jul. 2001.
- TAVARES DOS SANTOS, J. V. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. *Educação e Pesquisa (São Paulo)*, v.27, n.1, p.105-22, jan.-jul. 2001.

UNGAR, M. A constructionist discourse on resilience: multiple contexts, multiple realities among at-risk children and youth. *Youth and Society (Oxford)*, 35, n.3, p.341-65, mar. 2004.

VIGOTSKI, L. S. Pensamento e palavra. In: _____. *Pensamento e linguagem*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p.103-32.

_____. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 2006.

_____, LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1989.

4

RELIGIÃO NÃO SE DISCUTE? PROFESSORAS PENTECOSTAIS, GÊNERO E CIDADANIA NOS BASTIDORES DO ESPAÇO ESCOLAR

Iranilde Ferreira Miguel¹
Arilda Inês Miranda Ribeiro²

Enquanto docente participante do Programa de Pós-Graduação em Educação, na área de Formação de Professores, desde o ano de 2001, temos procurado problematizar temas de mestrado na perspectiva de Gênero, Raça, Religião e Sexualidades no Espaço Escolar.³ O artigo ora proposto se insere na discussão dessas perspectivas

-
1. Graduada em História e Pedagogia. Mestre em Educação pela FCT/UNESP – Presidente Prudente. Supervisora de ensino da rede pública estadual de São Paulo (SEE-SP). Ministrou aulas no Instituto Superior de Educação de Junqueirópolis/Unialpa (2008 e 2009), e no curso de pós-graduação em Educação Inclusiva em Junqueirópolis/Unialpa (2011).
 2. Mestre, doutora (Unicamp, 1987 e 1993). Livre-docente e professora titular (UNESP, 2000 e 2010) em História da Educação. Pós-doutoramentos na Universidade de Lisboa e CMU/Unicamp (1996 e 2004). Docente da FCT/UNESP – Presidente Prudente. Líder do Núcleo de Diversidade em Educação (Nudise).
 3. Entre eles destacamos: Elizabeth A. dos Santos, *Gênero e profissão docente* (2008); Eunice L. G. Lima, *O protestantismo e o Brasil-Colônia* (2004); Therezinha E. Tófoli, *Educação feminina em Adamantina: o Instituto de Educação Madre Clélia* (2003); Eder da S. Santana, *O aluno negro e a educação superior*, (2006); bem como nosso doutorado sobre a educação feminina, de cunho pro-

no âmbito das religiosidades e é um recorte da pesquisa concluída com o título “Gênero, pentecostalismo e formação de professores na construção da cidadania: as professoras da Congregação Cristã no Brasil” (Miguel, 2008).

Nosso objetivo nesta reflexão é o de trazer à tona alguns questionamentos que, embora presentes no cotidiano escolar, foram se tornando corriqueiros a ponto de se tornarem imperceptíveis aos sujeitos que os vivenciam. Procuramos ainda demonstrar que a religiosidade e as relações de gênero dela decorrentes são questões que merecem um espaço nas pautas das discussões cujo tema é o da construção da cidadania e o da emancipação humana.

Assim, optamos por desvelar relações sociais camufladas, como as de gênero e religiosidade, que provocam tensões e conflitos no espaço escolar, comprometendo a busca da cidadania e, por conseguinte, a emancipação humana.

Para situar o leitor, consideramos a necessidade de enunciar preliminarmente alguns conceitos religiosos que não lhes são comuns, como os termos pentecostalismo e Congregação Cristã no Brasil.

O pentecostalismo significa um movimento religioso que teve origem nos Estados Unidos por volta de 1906-1908, cujas raízes estão fincadas nos movimentos avivalistas⁴ dos séculos XVIII e

testante, em Campinas: Arilda I. M. Ribeiro, *A educação feminina durante o século XIX: o Colégio Florence de Campinas* (2006).

4. O avivamento é definido como uma vitória sobre o mundo e sobre o pecado, uma experiência de vida nova, quando os crentes cheios do Espírito Santo transformam situações de pecado, maldades e escuridão em momentos de prazer e deleites na presença de Deus. Cf. Russel Shedd, *Avivamento e renovação: em busca do poder transformador de Deus*. São Paulo: Shedd Publicações, 2004. O movimento de avivamento data de 1727, quando um grupo de protestantes, seguidores de Huss, Lutero, Calvino e outros reformadores, fugindo de perseguições, acharam asilo em Herrnhut, no patrimônio do conde de Zinzendorf, na Alemanha. Lá passaram a orar e num domingo receberam o derramamento do Espírito Santo de forma intensa, com êxtase. O grupo ficou conhecido como os morávios – porque grande parte deles tinha saído da província Morávia, na Checoslováquia. A fase é conhecida como o avivamento morávio. Cf.

XIX, quando pregadores anunciavam a promessa do “derramamento do Espírito Santo”. Nesse período, começou num antigo prédio na rua Azusa, em Los Angeles, nos Estados Unidos, um movimento religioso que mudaria completamente o cenário da religiosidade cristã protestante contemporânea (Lima, 2004). Tratava-se do movimento pentecostal. Um grupo de crentes revivia a experiência acontecida no dia de Pentecostes.⁵

Os cultos da rua Azusa, nº 312, eram dirigidos por um pastor negro, Willian J. Seymour.⁶ Sob sua liderança, os crentes da rua Azusa reviviam a experiência dos primeiros cristãos: falavam línguas estranhas, recebiam curas e acreditavam na manifestação de dons sobrenaturais. Era, portanto, um movimento de avivamento.

Em 1910, Luigi Francescon, um dos frequentadores das reuniões pentecostais da rua Azusa e recém-convertido ao pentecostalismo, chegava ao Brasil, a Santo Antônio da Platina, no Estado do Paraná, onde dava início à sua pregação pentecostal. Posteriormente, partiu para São Paulo, onde teve início a Igreja Congregação Cristã no Brasil. Essa instituição religiosa conta, atualmente, com

S. A. *Sangue e fogo: a história do avivamento morávio*. Americana: Worship Produções, 1982. O avivamento teve outros momentos na história. Cf. *Eclésia – Revista Evangélica do Brasil*. São Paulo: Asec, n.118, ano 11, 2007.

5. O vocábulo “pentecostes” tem origem grega “petêkonta hêmeras”, que, por sua vez, é tradução do hebraico “hamishsím yôm”, cujo significado é “cinquenta dias”. Era uma festa dos judeus – *Festa de Pentecostes*. Contavam-se cinquenta dias depois da Páscoa e celebrava-se a festa que também coincidia com a colheita da cevada. Por essa razão, era também a Festa da Colheita e ainda dia das Primícias. Como o lapso temporal entre a Páscoa e essa festa era de sete semanas, chamavam também o dia de Pentecostes de “Festa das Semanas”. Independente do dia da semana em que caísse, esse dia era um “sábado” (i.e., *descanso*). Cf. *O novo dicionário da Bíblia*, organizado por J. D. Douglas, M. A. Ph. D, p.1.265.
6. Seymour estudou a Bíblia no Bethel Bible College, uma escola fundada por Charles Fox Parham. A escola foi organizada numa mansão em Topekas, Kansas, EUA. Seymour foi aluno de Parham, mas “por causa das leis de segregação racial só tinha autorização para sentar no corredor, ao lado da porta da sala de aula, e ouvir o que Parham e outros lecionavam pela fresta. Não tinha permissão nem mesmo para orar junto com os outros”. Cf. *Eclésia – Revista Evangélica do Brasil*. São Paulo: Asec, n.118, ano 11, 2007.

número expressivo de fiéis em todo o Brasil e tem se alastrado por outros países.

Justificamos nosso interesse pelas professoras que são da CCB⁷ pelo fato de ser a docência a profissão que mais atrai o gênero feminino. Muitas mulheres da CCB que trabalham na esfera pública são professoras. Sendo assim, o imaginário vivenciado por elas não se limita apenas ao ambiente da igreja, na medida em que atuam de forma significativa no ambiente escolar. Acreditamos que a escolha da profissão docente pelas mulheres da CCB está vinculada aos fatores que provocaram a feminização do magistério docente (Santos, 2008).

A mulher crente, independentemente da função que exerce, é de imediato visibilizada e, em seguida, classificada. Ela fará parte da categoria “mulher crente”. Nesse sentido, Louro (1997, p.57), ao tratar da “construção escolar das diferenças”, afirma:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. [...]. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas.

Uma questão ouvida com frequência pela professora da CCB no cotidiano escolar é: “Você é crente? De que igreja?”. Diante da afirmativa: “Sim, sou crente da Congregação Cristã no Brasil”, ouve-se sempre: “Ah! bem que eu percebi”.

Fica evidente que a “mulher crente” é percebida por ser diferente nos seus usos e costumes. No entanto, por mais que a CCB dicotomize Igreja e mundo, na prática, o distanciamento se torna impossível.

7. Passaremos a usar a sigla CCB ao nos referirmos à Igreja Congregação Cristã no Brasil.

Queremos enfatizar o comportamento das mulheres da CCB diante de determinadas situações próprias do ambiente escolar. Destacamos que essas professoras se afastam aparentemente das situações conflituosas no que se refere à religiosidade. Isso significa considerar que, por mais que seu comportamento seja inexpressivo, ele repercute na fala particularizada delas.

Vejam os que disse a diretora de uma escola sobre as professoras pentecostais, quando lhe foi perguntado se ela reconhecia de imediato uma professora pentecostal: “As evangélicas⁸ são diferentes, nós as reconhecemos no traje e no comportamento. Não se envolvem em grupos”. Mais adiante, a gestora complementa que as assembleianas⁹ e as da CCB são identificáveis de imediato: “[...] pelo cabelo e pela roupa... e sem maquiagem”.

Consideramos importante destacar a fala de uma das professoras entrevistadas, que, ao recordar-se de sua infância na escola, nos contou:

Eu estudava numa escola, que no boletim estava escrito: qual é a sua religião? E no espaço estava escrito *CRENTE*. Ali naquela escola era triste. A gente era uma criança diferente. Usava as roupas de mangueira... saíam. (*Professora 1*, grifos nossos)

No caso citado acima, ser diferente é estar em situação de desigualdade. Existe uma “marcação simbólica” (Louro, 2004), “uma cadeia oculta de declarações negativas” (Silva, 2004, p.75) que entristece o sujeito a ponto de gerar a sua exclusão.

Para Silva (2004), identidade e diferença são faces de uma mesma moeda e mantêm uma relação de estreita dependência.

As afirmações sobre diferença também dependem de uma cadeia, em geral oculta, de declarações negativas sobre (outras) identi-

8. Evangélicas(os) – crentes.

9. Assembleianas – mulheres que são crentes da igreja pentecostal Assembleia de Deus.

dades. Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis. (Silva, 2004, p.75)

Essas professoras convivem com declarações negativas, ocultas e veladas, que as colocam em evidência, tornando-as cada vez mais diferentes.

As relações de gênero no interior da CCB são ambíguas, já que geram a dominação, mas produzem a identidade e a diferença. Resaltamos que as relações de dominação estabelecidas nas relações de gênero estão presentes em todas as religiões. Entretanto, no que se refere à CCB, a religião produz uma diferença que é questionada. Em meio a essa ambiguidade, chamamos a atenção para as representações dessas professoras. Uma das entrevistadas (*Professora 1*), ao falar do seu relacionamento com os colegas na escola, diz que se sente querida por eles, acrescentando que lhe solicitam orações da Igreja Pentecostal quando estão com algum problema e completa: “as pessoas acreditam na gente, no dom da oração que a Igreja tem, no poder da oração que existe dentro da nossa Igreja... O pessoal respeita muito a Igreja”.

Percebemos, nessa fala, um elemento positivo importante. Durkheim (2003), no livro *As formas elementares da vida religiosa*, escreve sobre as negatividades e positivities da religião.

Esses princípios se reduzem, em geral, a dois.

O primeiro pode ser assim enunciado: *o que atinge um objeto atinge também tudo o que mantém com esse objeto uma relação de proximidade ou de solidariedade qualquer*. Assim, o que afeta a parte afeta o todo; toda ação exercida sobre um indivíduo transmite-se a seus vizinhos, a seus parentes, a todos os que lhe são solidários por uma razão qualquer. [...] Um estado, uma qualidade boa ou má comunicam-se contagiosamente de um sujeito a um outro que mantenha com o primeiro alguma relação. (Durkheim, 2003, p.385)

A experiência religiosa vivida pela professora “transmite-se a seus vizinhos”. Sua fé e todos os benefícios da sua religiosidade acabam se transformando em prestígio e poder/saber.

Outra professora (*Professora 2*) da CCB entrevistada sobre usos, costumes, roupas, cabelo, joias e pinturas, afirma que é “crente” desde criança, mas que não segue à risca todas as regras. Perguntamos-lhe se criou, ao longo de sua vida, movimentos de resistência contra as normas estabelecidas pela instituição religiosa, ao que ela nos respondeu:

Não me vejo, e não me sinto uma desobediente. Só “desobedeço” (dá uma risadinha) regras que acho que são um exagero. Não vejo nada de mais em usar a calça comprida, mas eu não uso. Se usar é como se eu não fosse mais eu mesma. Sou uma mulher crente da CCB. Calça comprida só de vez em quando, numa excursão... Se começar a desobedecer às regras, perco as características de crente da CCB. A impressão que tenho quando coloco calça comprida é que todo mundo está olhando para mim. (Sorri.) O pior é que aparece “irmãos” de todos os lados. Além disso, os que não são crentes cobram da gente: você é crente não pode usar calça comprida. (*Professora 2*)

Outra indagação que fizemos à *Professora 1* diz respeito à obrigatoriedade de utilização de vestidos ou saias longas ou ainda se nos dias frios ela utilizaria calças compridas para trabalhar. Respondeu-nos prontamente: “jamais, nem pensar”. Insistimos e perguntamos o porquê:

Eu não seria eu mesma. Entende? (Sorri.) Houve um tempo que eu não usava e sofria com isso. Não por causa do frio. Porque as colegas, os alunos ficavam perguntando... Hoje não sofro mais. Acostumei-me, amadureci e percebi que as normas da igreja fazem parte de minha vida. Vou para a escola de saia. (Sorri.) Os alunos perguntam se estou com frio, por que não coloco calça pelo menos nos dias de muito frio. Explico que sou da CCB e não uso calças

compridas e pronto, ou desconverso, faço de conta que não entendi. (*Professora 1*)

Mesmo sem ter o entendimento da ausência de equidade de gênero intrínseco em sua instituição, a *Professora 1* nota que o gênero masculino não “sofre” discriminação no ambiente escolar. O vestuário dos homens os torna invisíveis aos preconceitos:

Tem um detalhe. Agora sou efetiva na escola, só trabalho lá e todos da escola já sabem que sou da CCB, e perguntam menos. Na minha escola tem um professor da CCB. Ninguém pergunta nada para ele! (Sorri.) (*Professora 1*)

Existe uma representação do que é ser uma mulher crente da CCB: cabelos compridos, saias, ausência de joias e pinturas. A professora diz: “Os que não são crentes cobram o modelo de mulher crente” (*Professora 1*). Percebemos que a representação social – dos crentes e dos não crentes – produz sentidos e efeitos sobre o sujeito: a professora. Ao dizer que “[...] a impressão que tenho quando coloco calça comprida é que todo mundo está olhando para mim”, a professora revela o desconforto, o medo da perda da identidade, da perda do eu: “se usar é como se eu não fosse mais eu mesma”.

Expressões como “as normas da Igreja fazem parte de minha vida” e “eu não seria eu mesma” revelam e comprovam que identidade e diferença são inseparáveis. Entretanto, a diferença a faz sofrer, a exclui: “eu não usava e sofria com isso. Não por causa do frio, mas porque os colegas e os alunos ficavam perguntando”.

Diante das narrativas descritas anteriormente, percebe-se que, provavelmente, ser professora da CCB no espaço escolar significa viver conflitos e tensões de uma guerra invisível e quase silenciosa, provocada pela diferença/identidade gerada a partir das relações de gênero estabelecidas no interior dessa Igreja. Dentro dessa perspectiva, Louro (1997, p.59) nos recomenda:

O olhar precisa esquadrinhar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando o movimento de adultos e crianças. Atentas(os) aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados – portanto, não são concebidos – do mesmo modo por todas as pessoas.

Assim, pois, observamos que o espaço da escola é usado e concebido pela professora da CCB de acordo com os efeitos sofridos pela produção da diferença/identidade.

Entretanto, essas professoras se movem habilmente, e jogam com maestria os jogos de poder que se instalam no cotidiano escolar. Fingem que não se incomodam com o “outro”, vez ou outra dizem não, utilizam-se do poder da fé que pressupõem que possuem em relação aos outros e, por vezes, fazem um trabalho de evangelização com os colegas. As professoras possuem um saber/poder que transformam em “um tipo específico de saber, aquele que sustenta e determina o poder de conquistar para si um lugar próprio” (Certeau, 2003, p.100). Em suma, as professoras se servem de táticas de sobrevivência no espaço escolar. Segundo Certeau (2003, p.100),

Chamo de *tática* a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio [...] a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo”, como dizia Büllow, e no espaço por ele controlado. [...] Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante.

Nesse sentido, vale a pena trabalharmos com uma situação, relatada por uma das professoras entrevistadas (*Professora 3*): um grupo de professores católicos, diante dos problemas de indisciplina dos alunos enfrentados na escola,¹⁰ decidiram que, antes de iniciar o período de aulas, fariam uma novena. Assim, todos os dias, a partir das 6h30 da manhã, todos os professores se reuniam na sala dos professores para rezar. Disse-nos a professora da CCB: “eu sempre inventava uma desculpa, dava um ‘jeitinho’, e não ‘aparecia’” (*Professora 3*).

Mas, em meio a essa guerra, pouco espaço ou benefício é conquistado, e as professoras da CCB tendem a aceitar a exclusão como algo natural e legítimo, utilizando táticas e aproveitando “ocasiões”, sem compreenderem que a “[...] tática é a arte dos fracos” (Certeau, 2003, p.101), e bloqueando possibilidades de transformação.

Mas as tensões e conflitos presentes no cotidiano escolar não se resumem às questões que foram expostas. Existem outras que dizem respeito à religiosidade, e que vão além das questões referentes ao gênero. Elas foram levantadas ao longo da pesquisa de mestrado e não serão discutidas neste artigo (Miguel, 2008).

Nossa pesquisa tem o propósito de provocar reflexões sobre a religiosidade e as relações de gênero no contexto escolar. Como já dito, partiu-se do pressuposto de que a escola é um local que deve abrigar todas as diferenças. De raça, etnias, religiosidades, sexualidades, corpóreas, entre outros. Tem como objetivo a construção da cidadania. Religiões, religiosidades e experiências religiosas permeiam a vida cotidiana, constroem identidades e ultrapassam os domínios das instituições. Assim, desconsiderar esses elementos é entendê-la como um conteúdo pronto e acabado, que encerra direitos e deveres absolutos e imutáveis (Ribeiro, 2001).

Chamamos atenção para o fato de que ao longo da pesquisa percebemos que as relações de gênero e a religiosidade não são dis-

10. Uma escola de ensino médio.

cutidas no processo educativo como elementos constituintes da cidadania. Ficamos surpresos ao constatar que essas questões são encaradas como prontas e acabadas: a religião é assunto de vida ou de morte e não pode ser discutida no ambiente escolar, porque se constitui em uma questão de foro íntimo, subjetivo e particular; e as relações de gênero se resumem a pequenas discussões sobre as conquistas femininas nos últimos tempos.

Cumpre-nos esclarecer que nossa pretensão não é formular receitas de uma educação para a cidadania. Nosso objetivo é contribuir com novos questionamentos, situando as questões de gênero como consequência da religiosidade e os desdobramentos dessas relações na construção da cidadania, já que, para nós, relações de gênero e religião são um assunto decisivo na vida de milhares de pessoas.

Consideramos oportuno apontar que, se a escola é vista hoje como o canteiro de obras da construção da cidadania, caberá a ela a tarefa da desconstrução de mecanismos de poder que atuem contra os indivíduos e não a favor deles. Nesse ponto, abrimos um parêntese e chamamos a atenção para a necessidade de desconstrução da hierarquia estabelecida nas relações de gênero no interior da Igreja. Alertamos, no entanto, para o fato de que as igrejas não farão novas leituras das relações de gênero, tampouco abrirão espaços para diálogos internos que contemplem essa questão. Desconstruir esses mecanismos de poder no interior das igrejas deve ser um mecanismo gerado fora delas, uma vez que a religião é um fenômeno social, cultural e histórico, sujeito a mudanças. Para nós, a escola é o espaço privilegiado para o estabelecimento de uma educação voltada para a alteridade. Nas palavras de Teixeira (2006, p.35),

O diálogo inter-religioso encontra uma aplicação singular no campo da educação, particularmente da educação religiosa. Trata-se de um tema que prioriza a opção fundamental em favor da alteridade. [...] O desafio de uma educação que respeite profundamente as convicções religiosas de seus educandos. Trata-se da defesa e afirmação da liberdade religiosa.

Nesse sentido, o espaço escolar deve ser palco da diversidade, da laicidade e da tolerância, da abertura, do acolhimento, do reconhecimento da diferença/identidade do outro.

O papel atribuído à educação na formação e desenvolvimento dos indivíduos é ambicioso, e obriga todos os envolvidos no processo educacional a reconfigurarem seus papéis e funções diante dos desafios que se apresentam no início do novo milênio.

Nesse sentido, concordamos com Delors (2001, p.152): “A importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como hoje em dia”.

A desilusão com o progresso, o aumento do desemprego e da pobreza e o flagrante aumento dos excluídos da cidadania nos alertam para o que Adorno (2003) define como “anticivilizatório”, ou barbárie.

Adorno nos leva a refletir sobre a frieza, a brutalidade e a dureza produzidas pelo processo civilizatório, alertando-nos para a necessidade de uma educação contra a frieza, e sentencia: “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (Adorno apud Maar, 2003, p.121).

Nessa perspectiva, chamamos a atenção para o “clima de incivilidade reinante nos espaços escolares” (Silva, 2005, p.5), considerando que os conflitos e tensões presentes no cotidiano escolar, resultantes das relações de gênero e religiosidade, são práticas que excluem, desqualificam e, portanto, contribuem para a desumanização.

Dentre as falas das professoras da CCB entrevistadas, destacamos a seguinte:

Passsei inúmeras vezes por situações constrangedoras por ser crente. Em final de ano, por exemplo, é costume celebrar uma missa de ação de graças aos formandos do 3º ano do ensino médio, e conseqüentemente os professores são “convidados” (digo entre aspas, porque há uma pressão sobre os que não participam), a participarem da missa. Geralmente a missa é celebrada em dia letivo e em

horário das aulas. Houve um ano em que os professores foram convocados nos termos da lei a comparecerem. A convocação para que se fosse à igreja católica me fazia mal, porém nada dizia. Não fui, e a direção fez de conta que não percebeu! (Risos.) É lamentável ver que os colegas nada dizem, se fazem de desentendidos e nada argumentam. Todos se silenciam! [...] Sinto que crianças indefesas, filhas de pais sem noção dos direitos que têm, precisam de nossa força, precisam se libertar dessa tristeza de se sentirem excluídas. (Professora 4)

Essa fala nos dá pistas da “frieza e do embrutecimento” denunciados por Adorno. Silva (2005, p.5) esclarece-nos que, no contexto do texto adorniano, a civilidade pode ser traduzida como “[...] respeito ao outro, reconhecimento espontâneo da dignidade humana sem a necessidade de apelar a algum tipo de imposição ou para a lei”.

Educar, ensinar e formar¹¹ é uma das tarefas mais complexas, que comporta uma multiplicidade de crenças, valores e atitudes de todos os envolvidos no processo de formação.

Perrenoud (1999) alerta-nos que a “modernidade não permite a ninguém proteger-se das contradições do mundo”. As mudanças e contradições do mundo invadem a escola como uma avalanche, causando impactos, espanto e desestabilização. Nesse contexto, gênero e religiosidade são apenas duas das muitas questões que começam a ganhar visibilidade no espaço escolar. Em meio a isso, cabe aos professores a tarefa de mediar, traduzir, introduzir e viabilizar de forma segura essas mudanças.

Se os professores não chegam a ser os intelectuais, no sentido estrito de termo, são ao menos os mediadores e intérpretes ativos das culturas, dos valores e do saber transformação. Se não se percebem como depositários da tradição ou precursores do futuro, não saberão desempenhar esse papel por si mesmos. (Perrenoud, 1999, p.2)

11. Formação no sentido da palavra alemã *Bildung*. Cf. Ramos-de-Oliveira (2003).

Discutem-se os saberes, as competências necessárias à profissão docente e ainda a profissionalização do docente. Em meio a inúmeras discussões e propostas, o conceito de professor reflexivo aponta a possibilidade para novas concepções no que tange à formação de professores, que, segundo Perrenoud (1999), pode ser traduzida como um novo paradigma de formação. Para Perrenoud, esse novo paradigma tem como base de sustentação a profissionalização, a prática reflexiva e a participação crítica.

Nossa atenção volta-se para a questão da reflexividade e do conceito de professor reflexivo. Ressaltamos que não é nossa pretensão abordar com detalhes a formação de professores, tampouco nos aprofundar no conceito de professor reflexivo, mas apontar a possibilidade de desconstrução da ordem instituída nas relações de gênero e religiosidade, conforme já apontamos anteriormente.

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho foi ficando cada vez mais claro que a religião é grande guardiã das relações sociais instituídas. A Igreja, ou, as igrejas, não tratarão das questões de gênero nem afrouxarão as normas de comportamento vigentes. As mulheres crentes não se rebelarão nem questionarão tais regras. Para os crentes da CCB, a função da Igreja está definida de forma clara: “cuidar dos assuntos da alma, da espiritualidade, da evangelização”. Participação política e cidadania são assuntos entendidos como separados do mundo sagrado. Essa postura deixa claro que as mudanças devem ser gestadas em outros espaços, e, para nós, o espaço da formação é o lugar ideal para a discussão e mudanças de conceitos e posturas.

Nosso argumento pauta-se na ideia de que não podemos ignorar a existência dos conflitos gerados pela religiosidade de cada um no espaço escolar e na necessidade do estabelecimento do diálogo inter-religioso. Nesse sentido, concordamos com Teixeira (2006, p.31):

O diálogo inter-religioso instaura comunicação e relacionamento entre os fiéis de tradições religiosas diferentes, envolvendo partilha de vida, experiência e conhecimento. Essa comunicação propicia

um clima de abertura, empatia, simpatia e acolhimento, removendo preconceitos e suscitando compreensão recíproca, enriquecimento mútuo, comprometimento comum e partilha da experiência religiosa. Esse relacionamento inter-religioso ocorre entre fiéis que estão enraizados e compromissados com sua própria fé, mas igualmente disponíveis ao aprendizado da diferença.

Para Perrenoud (1999), os professores são os mediadores e intérpretes ativos das culturas, dos valores e dos saberes. Assim, são eles(as), os professores(as), que mediarão o diálogo inter-religioso e, portanto, necessitam de preparação para a prática reflexiva. Somos, portanto, favoráveis às propostas de formação que têm como pressupostos básicos a prática reflexiva e a participação crítica para formação de professores.

Não nos deteremos na discussão do conceito de professor reflexivo, tampouco discutiremos os vários significados da reflexividade. Entretanto, lançaremos mão das palavras de Perez Gómez (1999, p.29 apud Libâneo, 2002, p.56):

A reflexividade é a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer.

Já dissemos anteriormente que as mudanças não acontecerão automaticamente. Assim, acreditamos que o desenvolvimento da prática reflexiva, como elemento de formação, aponta para a possibilidade de mudanças significativas nas relações tanto no espaço escolar como na sociedade de forma geral.

Chegamos ao fim de nosso artigo problematizando questões que ainda carecem ser respondidas e que consideramos complexas: se a escola pública brasileira ainda não é laica nas suas práticas

escolares cotidianas, quais caminhos terão que ser percorridos para que a laicidade ocorra de fato? Qual é o espaço ocupado pelos credos, vistos por católicos e crentes das mais variadas denominações religiosas como menores,¹² no cotidiano escolar? Quais os efeitos da camuflagem das relações conflituosas originadas pelas religiosidades diferentes? Como introduzir a discussão sobre a religiosidade no espaço escolar? Devemos propor uma mudança no currículo? Criar novas disciplinas?

Essas são algumas das perguntas que achamos que poderão se constituir em objeto de outra(s) pesquisa(s).

Encerramos este artigo concluindo que, embora o discurso circulante afirme que “religião não se discute”, percebemos que se faz necessário incluir na pauta das discussões as questões referentes à identidade/diferença produzidas pelas religiões. Sabemos, entretanto, que essa é uma tarefa complexa, já que não se constitui numa questão gerada no interior de movimentos sociais nem possui características reivindicatórias de nenhum grupo social. As professoras da CCB não se organizarão para exigir “respeito” à sua identidade ou à sua diferença. Tampouco deixarão seus usos e costumes para conquistar uma suposta igualdade.

Trata-se de exercitar um olhar diferenciado sobre essas questões. A proposta de um novo olhar pressupõe questionamentos a respeito das relações de gênero e que sejam capazes de afetar os alicerces dos conceitos dominantes que têm como fundamento a relação binária macho/fêmea, relação essa que ainda permanece sustentada pelas religiões.

Deixamos claro que reconhecemos a importância da religiosidade e da fé de cada um(a). A “boniteza”¹³ das pregações religiosas está em propagar o amor ao próximo instituído por Jesus, o Cristo, o que Paulo Freire traduziu em “vocação de ser mais”, que, segundo o autor, “não é privilégio de alguns eleitos, mas direitos dos homens”. Não podemos, porém, deixar de reiterar que as relações

12. Igrejas com pequeno número de fiéis ou crenças não cristãs.

13. Expressão usada por Paulo Freire. Cf. *Pedagogia da autonomia*, 1999.

de dominação baseadas na hierarquia entre os gêneros, sustentada e defendida pela religião, nega às mulheres a “vocação do ser mais”. Negar a relevância dessas questões é como não perceber o antolho e virar o rosto para não se incomodar com o que se vê.

Essas reflexões se encerram, mas não se concluem em função da subjetividade e essência das questões. É, portanto, uma forma de convidar os leitores a, seguindo esse relance, aprofundar o olhar, que se desdobrar  em outros trabalhos.

Referências bibliográficas

- ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. 3.ed. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. (Título original: *Erziehung zur M ndgkeit, Vortr ge und Gespr che mit Hellmut Becker*, 1959-69, Herausgegeben Von Gerd Kadelbach).
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*: 1. artes de fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2003. (Título original: *L'invention du quotidien 1^a Arts de faire*).
- DELORS, J. *Educação um tesouro a descobrir*: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 6.ed. São Paulo, Brasília: MEC, Unesco, 2001.
- DOUGLAS, J. D. (Org.). *O novo dicionário da Bíblia*. São Paulo: Vida Nova, 1986. v.III.
- DURKHEIM,  . *As formas elementares da vida religiosa*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Título original: *Les formes élémentaires de la vie religieuse*).
- ECLÉSIA, *Revista Evangélica do Brasil*. São Paulo: Asec, n.118, ano 11, 2007.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários   prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: GHEDIN, E., PIMENTA, S. G. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil*: g nese e crítica de um conceito. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.53-79.

- LIMA, Eunice Ladeia Guimarães. *Protestantes no Brasil-Colônia: contribuições para a cultura e a educação*. 180p. Dracena: Reges, 2004.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. *Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MAAR, Wolfgang Leo. Adorno. Semiformação e educação. *Educação e Sociedade. Dossiê Adorno e a Educação (São Paulo)*, v.24, n.83, 2003.
- MIGUEL, I. F. *Gênero, pentecostalismo e formação de professores na construção da cidadania: as professoras da Congregação Cristã no Brasil*. Presidente Prudente, 2008. 126f. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.
- PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação (Rio de Janeiro)*, n.12, p.5-21, set.-dez. 1999. Disponível em <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_34.html>. Acesso em 10/9/2008.
- RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. *Educação e emancipação*. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p.297-307.
- RIBEIRO, A. I. M. *A educação feminina durante o século XIX: o Colégio Florence de Campinas (1863-1889)*. 2.ed. Campinas: CMU/Unicamp, 2006.
- _____. Educação: instrumento de acesso à cidadania? In: SANTOS, G. A. (Org.). *Universidade, formação, cidadania*. São Paulo: Cortez, 2001.
- S. A. *Sangue e fogo: a história do avivamento morávio*. Americana: Worship Produções, 1982.
- SANTOS, E. A. *Gênero e profissão docente: as representações sociais das alunas egressas do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP/Campus de Presidente Prudente*. Presidente Prudente, 2008. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade

- de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.
- SANTANA, E. S. *O aluno negro e o ensino superior: trajetória histórica, percalços e conquistas (análise do perfil sócio-econômico e acadêmico do discente da FCT – UNESP/Presidente Prudente)*. Presidente Prudente, 2006. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.
- SHEDD, R. *Avivamento e renovação: em busca do poder transformador de Deus*. São Paulo: Shedd Publicações, 2004.
- SILVA, D. J. Educação, preconceito e formação de professores. In: _____, LIBÓRIO, R. M. C. (Org.). *Valores, preconceito e práticas educativas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- _____, PAGNI, P. A. Filosofia e Educação. In: COSTA, C. J. (Org.). *Fundamentos da Educação*. Maringá: Eduem, 2005.
- SILVA, T. T. A produção da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T., STUART HALL, K. W. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p.73-102.
- TEIXEIRA, F. Diálogo inter-religioso e educação para a alteridade. In: FOLLMANN, J. I., SCARLATELLI, C. C. S., STRECK, D. R. (Org.). *Religião, cultura e educação*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2006. p.29-41.
- TÓFOLI, T. E. *Educação feminina em Adamantina – SP: o Instituto de Educação Madre Clélia (1951-1978)*. Presidente Prudente, 2003. Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* (mestrado em Educação – Formação Inicial e Continuada de Professores), Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/Campus de Presidente Prudente.

PARTE II

**PRÁTICAS E PROCESSOS
FORMATIVOS EM EDUCAÇÃO**

5

USO DO COMPUTADOR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: NORTEADORES TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PRÁTICA DOCENTE

*Analógia Miranda da Silva*¹

*Cláudia Maria de Lima*²

Olhar a educação escolar na contemporaneidade demanda constante reflexão de novas finalidades educacionais que se desvelam. A atual conjuntura é caracterizada pela dita sociedade da informação, globalizada e organizada em torno de processos próprios de acesso e seleção de informações (Demo, 2000; Assmann, 2000). Nesse processo, a incorporação das tecnologias da informação e comunicação torna-se fundamental, uma vez que elas per-

-
1. Licenciada em Pedagogia pelo Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP/Ibilce e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT – UNESP/Presidente Prudente. Pesquisa na linha de Formação de Professores, Tecnologias da Informação e da Comunicação, Ensino-Aprendizagem e Estudos sobre Representação Social.
 2. Doutora em Psicologia pela PUC/Campinas. Professora do Departamento de Educação da UNESP/São José do Rio Preto e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT – UNESP/Presidente Prudente. Pesquisa Mídias, Educação a Distância, Tecnologias da Informação e Comunicação, Processos de Ensino-Aprendizagem e Representação Social.

mitem acesso à informação e novas formas de pensar a educação na perspectiva de uma nova geração de estudantes.

Indo ao encontro da afirmação de Coll, Mauri & Onrubia (2010) de que é necessário para a incorporação das tecnologias na educação escolar “uma revisão do currículo que leve em conta as práticas socioculturais próprias da SI associadas a essas tecnologias e que inclua os objetivos, competências e conteúdos necessários para participar nessas práticas” (p.88), consideramos, neste estudo, um novo paradigma tecnológico (Castells, 2005), em que novas formas de se relacionar, de ensinar e aprender se desvelam; formas propiciadas pelas tecnologias e adotadas pela sociedade, especialmente por crianças e jovens. Esse cenário exige que novos saberes sejam incorporados à prática docente, o que demanda uma formação condizente com o novo momento que a educação escolar atravessa. Para tanto, pesquisas precisam ser desenvolvidas e políticas públicas implementadas.

Assim, em um esforço de compreender o uso pedagógico que tem sido feito das tecnologias na educação escolar, este estudo teve como objetivo geral a identificação e análise dos pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a prática de professores dos anos iniciais no uso do computador no processo de ensino e aprendizagem.

Para Kenski (2003, p.45), “o impacto das novas tecnologias re-flete-se de maneira ampliada sobre a própria natureza do que é ciência, do que é conhecimento. Exige uma reflexão profunda sobre as concepções do que é o saber e sobre as formas de ensinar e aprender”. Assim, a utilização pedagógica das tecnologias exige um olhar atento, uma vez que a forma como os alunos aprendem está sendo redefinida, conseqüentemente, as metodologias de ensino devem passar por uma reflexão. Nesse novo contexto, é necessário redefinir também o conceito de currículo, de abordagem de aprendizagem humana, de como as tecnologias, por meio de um uso adequado, podem ter caráter educativo.

De acordo com Coll & Monereo (2010), para analisar como se dão as mudanças nas práticas educacionais com o uso das tecnologias é necessário:

[...] um olhar sobre a natureza das mudanças que podem ocorrer nos atores educacionais, especialmente alunos e professores, e em suas formas de interação. Mais concretamente, trata-se de analisar o que muda (os discursos, as representações, as práticas, os processos, os resultados, etc.). E, também, saber como acontecem essas mudanças e se elas têm características diferentes daquelas que ocorrem em situações e atividades educacionais nas quais as TIC não estão presentes. (p.34)

Neste estudo, nos aproximamos de abordagens de ensino e aprendizagem visando identificar e analisar por quais pressupostos teórico-metodológicos os professores orientam a sua prática no uso do computador no processo educativo. Para tanto, trazemos uma explanação das principais teorias psicológicas da aprendizagem e relações com as tecnologias na educação escolar, como o comportamentalismo representado pelo teórico B. F. Skinner (1904-1990) e o paradigma construtivista, focando especialmente a análise dos trabalhos de J. Piaget (1896-1980) e L. S. Vigotski³ (1896-1934).

O comportamentalismo e as tecnologias no processo de ensino e aprendizagem

O comportamentalismo é uma abordagem da aprendizagem humana que toma por base o condicionamento do comportamento humano observável. Assim, tendo o comportamento humano como objeto de estudo, indicamos o pressuposto de tal abordagem, que trata o comportamento como algo que pode ser previsto e antecipado e, conseqüentemente, controlado. Segundo Skinner (1970),

3. Optamos por empregar a grafia Vigotski, em consonância com a obra: L. S. Vigotski, *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. No entanto, preservamos, nas referências bibliográficas, a grafia adotada por seus autores.

Estamos interessados então, nas causas do comportamento humano. Queremos saber por que os homens se comportam de maneira como o fazem. Qualquer condição ou evento que tenha algum efeito demonstrado sobre o comportamento deve ser considerado. Descobrimos e analisando estas causas poderemos prever o comportamento; poderemos controlar o comportamento na medida em que o possamos manipular. (p.21)

Em tal perspectiva, a aprendizagem remete ao comportamento desejado, sendo ele adquirido por meio da sua manipulação. Assim, os objetivos da aprendizagem são definidos mediante a forma de comportamentos observáveis. Segundo Mizukami (1986), os modelos de ensino derivados da abordagem comportamentalista

[...] são desenvolvidos a partir da análise dos processos por meio dos quais o comportamento humano é modelado e reforçado. Implicam recompensa e controle, assim como planejamento cuidadoso das contingências de aprendizagem, das sequências de atividades de aprendizagem, e a modelagem do comportamento humano, a partir da manipulação de reforços, desprezando os elementos não observáveis ou subjacentes a este mesmo comportamento. (p.20)

A abordagem comportamentalista de uso da informática na educação segue a utilização de reforçadores e aprendizagem por pequenos passos visando a um objetivo final, sendo o conhecimento visto como algo acabado após a finalização dos objetivos propostos. Os programas computacionais voltados para o processo de ensino e aprendizagem baseados na abordagem comportamentalista visam transmitir informações ao aluno ou averiguar o volume de informações memorizadas. Segundo Primo (2006),

Se o que vale para a perspectiva behaviorista é o automatismo nas relações de estímulo-resposta, o computador vem atualizar tecnologicamente as práticas de ensino (ou melhor, de condicionamento) fundadas nesse referencial. (p.1)

A educação escolar, tendo por objetivo a manipulação comportamental, pressupõe uma prática pedagógica verticalizada e controladora, em que a participação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem resume-se a subjugar-se a métodos fechados, preestabelecidos e rigorosos. A interação do aluno com o objeto do conhecimento depende em larga medida do sistema ou método de ensino utilizado pelo professor, que, por meio de contingências de reforços, planeja sua prática pedagógica. Nessa perspectiva, o aluno é alheio ao processo de sua aprendizagem, sendo fruto de uma prática reforçada, ou seja, a aprendizagem é garantida por meio de uma programação dos objetivos educacionais que se queiram alcançar.

Tomando por base os aspectos apresentados, a utilização dos computadores na educação pela perspectiva comportamentalista possui caráter instrumental. O computador é o responsável por ensinar o aluno quando este poderia “ensiná-lo” (Valente, 1999).

Sobre a permanência da abordagem comportamentalista na informática educativa, Coll & Monereo (2010) propõem:

Fruto da nova tecnologia foram os primeiros computadores digitais, no fim da década de 1940, que encontrariam na corrente comportamentalista e suas máquinas de ensino analógicas um terreno fértil para o desenvolvimento da educação assistida por computador que, apesar das críticas recebidas, continua com boa saúde e presente em muitas aplicações educacionais atuais. (p.20)

Como observamos, há críticas em relação à abordagem comportamentalista no processo de ensino e aprendizagem mediado pelo computador. No entanto, tal posição teórica, apesar de muitas vezes não assumida, ainda permeia fortemente projetos, programas e *softwares* educativos.

A abordagem construtivista e as tecnologias no processo de ensino e aprendizagem

Neste momento, vamos nos debruçar sobre a vertente construtivista de ensino e aprendizagem para delinear o uso do computador na educação escolar. Segundo Souza (2006),

O enfoque construtivista enfatiza a construção de novo conhecimento e maneiras de pensar mediante a exploração e a manipulação ativa de objetos e ideias, tanto abstratas como concretas, e explicam a aprendizagem através das trocas que o indivíduo realiza com o meio. Os trabalhos de maior influência para a concepção construtivista foram os de Piaget (1896-1980) e Vygotsky (1896-1934), e esta tem sido apropriada por diversos autores que expandiram seu escopo e desenvolveram novas abordagens. A abordagem construtivista é a que tem gerado mais benefícios e a que melhor contextualiza e aproveita os recursos tecnológicos para os processos de ensino e aprendizagem. (p.42)

O construtivismo pressupõe que o aluno é ativo na construção do conhecimento e não meramente um receptor de saberes. Além disso, a ideia que fundamenta o construtivismo parte do princípio de que a realidade é uma construção do indivíduo a partir de suas representações e experiências sobre o mundo. Nesse sentido, a aprendizagem perpassa aspectos do contexto no qual o aprendiz vive e as estimulações que ele proporciona. Segundo Moreira (1999),

O construtivismo é uma posição filosófica cognitivista interpretacionista. Cognitivista porque se ocupa da cognição, de como o indivíduo conhece, de como ele constrói sua estrutura cognitiva. Interpretacionista porque supõe que os eventos e objetos do universo são interpretados pelo sujeito cognoscente. (p.15)

Dito isso, a aprendizagem pela ótica construtivista depende, em larga medida, das situações de ensino e das atividades apresentadas aos alunos. A ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento é o que determinará a assimilação de novos conceitos em suas estruturas cognitivas, sendo que o aluno constrói o seu saber na interação com o objeto do conhecimento. Tal perspectiva não é consoante com a abordagem comportamentalista, em que o conhecimento é algo transmitido e internalizado via memorização e processos de reforço.

Como ponderado anteriormente, os principais autores da abordagem construtivista e que influenciaram os estudos sobre o uso das tecnologias na educação são J. Piaget e L. S. Vigotski. Obviamente há divergências nas concepções teóricas de tais autores, no entanto, ambos explicam “[...] o aparecimento de inovações, mudanças e transformações de ordem qualitativa que surgem no decorrer do desenvolvimento e os mecanismos responsáveis por essa evolução” (Leite, 2000, p.33).

Piaget (1971) explica o desenvolvimento da inteligência a partir da experiência do sujeito na sua relação com o objeto do conhecimento e a equilíbrio, enquanto impulsionadora de seu desenvolvimento intelectual. Assim, temos que o processo educativo visa prover situações desequilibradoras para o aluno, promovendo, assim, a construção do conhecimento, uma vez que cada equilíbrio alcançada pelo sujeito constitui-se de um salto cognitivo e apropriação de um conceito que antes não era dominado.

Nesse sentido, o uso do computador no processo de ensino e aprendizagem pode, por meio de um ambiente de aprendizagem, propiciar experiências, conflitos cognitivos, situações de exploração sobre o objeto do conhecimento, dentre outros, que permitam o processo de desequilíbrio/equilíbrio, em que as novas experiências que ainda não são assimiláveis para o sujeito levem a novas acomodações e a novos equilíbrios ou adaptações cognitivas.

Ainda numa perspectiva construtivista, a abordagem sociointeracionista, fundamentada nos estudos de Vigotski, também nos permite analisar a questão do impacto das tecnologias no desenvol-

vimento cognitivo humano e compreender as relações entre o sujeito e o instrumento/signo.

As relações estabelecidas pelo sujeito com o mundo são, de acordo com a abordagem vigotskiana, mediadas por instrumentos e signos, e a internalização de ambos culmina em desenvolvimento cognitivo. A interação do sujeito com o mundo ou com o objeto do conhecimento é necessariamente um acesso mediado. Segundo Coll, Mauri & Onrubia (2010), o argumento para considerar as tecnologias como potencialidade educativa é encará-las como

[...] ferramentas para pensar, sentir e agir sozinhos e com os outros [...]. Este argumento se apoia na natureza simbólica das tecnologias da informação e da comunicação em geral, e das tecnologias digitais em particular, assim como nas possibilidades inéditas que as TIC oferecem para procurar informação e acessá-la, representá-la, processá-la, transmiti-la e compartilhá-la. (p.76)

Portanto, a natureza simbólica das tecnologias e a possibilidade de acesso à informação e interação social, e consequente experiência sociocultural permitida por elas, levam o sujeito a operar mentalmente ou se desenvolver cognitivamente. Além disso, Vigotski (1998) aponta que a internalização das funções psicológicas superiores se dá mediante dois processos. Primeiramente, num nível interpessoal, e, após a ocorrência de eventos que se desenrolam ao longo do desenvolvimento, há a transformação do processo interpessoal para um processo intrapessoal.

De tal perspectiva, ainda, Coll, Mauri & Onrubia (2010) comentam que é gigantesco “[...] o potencial dessas tecnologias como instrumentos psicológicos mediadores de processos intra e intermentais envolvidos no ensino e aprendizagem [...]” (p.76). Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva vigotskiana pressupõe o potencial mediador das tecnologias da informação e da comunicação, dependendo das práticas pedagógicas dentro das quais esses recursos são utilizados.

A partir dos aspectos levantados, temos que a abordagem construtivista pressupõe desafios aos professores, que devem sair de uma prática tradicional e ir ao encontro de outra que exige a articulação de diferentes elementos para que o aluno aprenda por meio de construções mentais. Propor atividades com o uso das tecnologias que levem em conta a abordagem construtivista exige uma visão do desenvolvimento do sujeito e não suporta o conhecimento como algo acabado após a finalização dos objetivos propostos.

A pesquisa

Esta pesquisa tem por objetivo geral se aproximar das práticas docentes no uso do computador no processo educativo visando identificar e analisar os pressupostos teórico-metodológicos mobilizados quando o computador é utilizado no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, entendemos ser necessário estabelecer os seguintes objetivos específicos: analisar a inserção do computador na educação escolar e suas relações com a formação docente na perspectiva do professor pesquisado; identificar e analisar as representações sociais dos professores sobre o uso do computador no processo de ensino e aprendizagem e identificar e analisar quais as situações de ensino que, na avaliação dos professores, mais favorecem a aprendizagem.

Para responder aos objetivos pretendidos, a pesquisa assume a abordagem qualitativa (Lüdke & André, 1986) de delineamento descritivo-explicativo (Gil, 1991), com duas fases de coleta de dados.

A primeira fase deste estudo recorre, como instrumento de pesquisa, a questionário de perguntas abertas e fechadas. Como informantes da pesquisa, temos 42 professores que atuam do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental de seis escolas da rede municipal de São José do Rio Preto, que participam do Projeto Conexão do Saber, vinculado à Secretaria Municipal de Educação. Tal pro-

jeto trata-se de uma rede de comunicação digital que interliga as escolas do município, possuindo sistema de administração escolar e conjunto de módulos (*softwares* educativos) que cria um ambiente de educação digital ou salas de aprendizado virtuais.

Consideramos ser relevante uma análise dos *softwares* educativos do Projeto Conexão do Saber, uma vez que são utilizados nos laboratórios de informática das escolas participantes da pesquisa. Para a análise dos *softwares* selecionamos, no *site* do projeto,⁴ módulos da disciplina de Língua Portuguesa, do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. Avaliamos que são adequados, uma vez que fazem parte de uma política municipal e, como tal, devem seguir uma mesma orientação teórico-metodológica.

A análise dos *softwares* nos permite indicar que as atividades analisadas se aproximam da vertente comportamentalista, na qual há a utilização de reforçadores e o ensino compreende a ação de pequenos passos com propósitos preestabelecidos.

Para análise dos dados obtidos por meio dos questionários, selecionamos como técnica de apreciação dos dados a análise de conteúdo (Bardin, 1977), identificando-se categorias teoricamente relevantes.

A segunda fase da pesquisa foi composta por observação e entrevista. Como informantes da pesquisa temos cinco professores que atuam do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental de uma escola dentre as seis inicialmente pesquisadas, na qual obtivemos disponibilidade e aceitação de continuação de participação na pesquisa pelos professores e coordenação pedagógica.

A observação ocorreu de forma semiestruturada, cuja técnica consiste em focar o objetivo central da pesquisa, entretanto, sem desconsiderar outros aspectos que possam contribuir para uma melhor aproximação da realidade observada (Vianna, 2007). Sobre a característica da entrevista, podemos denominá-la como semidirigida (Szymanski, 2004), sendo afinada com os objetivos da pesquisa.

4. www.conexaodosaber.com.br.

Para análise dos dados da observação, optamos por organizá-los e tabulá-los de acordo com uma matriz de observação, identificando ocorrências que vão ao encontro dos objetivos da pesquisa, sendo geradas categorias relevantes. Para análise dos dados da entrevista, também selecionamos como técnica de apreciação a análise de conteúdo (Bardin, 1977), recurso utilizado na primeira fase da pesquisa que permite a reinterpretação das falas dos professores participantes, levantando categorias teoricamente relevantes. Relacionamos a análise dos dados da segunda fase da pesquisa aos resultados obtidos na primeira fase.

Resultados e discussão dos dados

Iniciamos a discussão dos dados partindo da primeira fase do estudo realizada por meio de questionário. Posteriormente, trazemos a análise dos dados da observação e entrevista, já que entendemos ser necessária uma triangulação na coleta e análise dos dados, constituída por questionário, observação e entrevista, com vista a mais se aproximar da complexidade do uso do computador no processo educativo.

Os dados obtidos por meio do questionário indicam que os professores têm usado o computador tanto no seu dia a dia quanto em sala de aula para fins de ensino e aprendizagem. Apesar de o uso do computador na escola estar atrelado a um projeto da prefeitura do município, os professores participantes expressam, na sua totalidade, que concordam com a inserção das tecnologias na escola.

Contudo, percebemos um uso mais voltado para questões de ensino do que para questões de aprendizagem. As expressões docentes indicam o computador como ferramenta para o ensino em detrimento de uma ferramenta para aprendizagem ou para a expressão do pensamento. Além disso, identificamos representações sobre o uso do computador como elemento exclusivamente motivador, distanciando-se do processo de construção de saberes por seus alunos.

Sobre os pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a prática docente, observamos ocorrências que enveredam tanto pelo comportamentalismo quanto pelo construtivismo, sendo que argumentos afinados aos moldes comportamentalistas são mais presentes. Argumentos como reforço da aprendizagem, assimilação e construção do conhecimento permearam os discursos docentes e, muitas vezes, em uma mesma fala, demonstrando um não conhecimento aprofundado da temática pelos professores participantes.

Questionados sobre mudanças possíveis na prática pedagógica, quando o computador é utilizado no processo educativo, os professores participantes focam mais a questão da aprendizagem. Tal fato indica uma percepção dos professores, ainda que primária, de que a inserção do computador implica uma nova postura voltada para o aluno e, conseqüentemente, para a aprendizagem.

Para os professores participantes, o papel que eles desempenham em uma aula, quando utilizam o computador no processo de ensino e aprendizagem, é prioritariamente o de mediadores. A orientação da aprendizagem é um importante papel exercido pelo professor em sua postura mediadora no processo de ensino e aprendizagem, de acordo com os pressupostos sociointeracionistas. No entanto, para verificar se a postura docente no uso do computador vai ao encontro da mediação, recorreremos, posteriormente, à observação realizada no laboratório de informática e entrevistas.

Os dados também indicam que, apesar de ser forte a ocorrência de professores participantes que se manifestam como construtivistas e/ou sociointeracionistas, não há explicação consistente de como tais teorias subsidiam a prática docente. E mesmo na observação da prática, como já apontamos anteriormente, não há indicadores de que essas teorias subsidiem a escolha de uma teoria didática condizente com tais pressupostos. Diante dessa situação, podemos dizer que parece que deparamos com questões de representação social. Nesta pesquisa, entendemos representação social como um sistema de ideias, valores e práticas que têm por função possibilitar ao sujeito que se oriente e controle seu meio social e material e per-

mitir que a comunicação seja possível na comunidade na qual o sujeito se encontra inserido (Moscovici, 2003).

Percebemos tendência de superficialidade e escassez de respostas quando os professores participantes são questionados sobre os pressupostos teórico-metodológicos que norteiam sua prática pedagógica no uso do computador. Os argumentos existentes indicam que o uso do computador pelos professores participantes tem por objetivo reforçar conteúdos curriculares transmitidos em sala de aula, em consonância com pressupostos comportamentalistas. Nesse sentido, o computador assume um papel secundário na aprendizagem do aluno, tendo *status* de complemento.

Há também argumentos que revelam necessidade de formação docente para o uso pedagógico do computador. Os professores participantes expressam que a formação docente para o uso das tecnologias na educação escolar ainda é deficientemente tratada e demanda investimentos. Mauri & Onrubia (2010) apontam a necessidade de os professores compreenderem a integração das tecnologias na educação escolar como uma nova cultura da aprendizagem, característica da sociedade da informação, visando à formação integral dos alunos por meio de uma prática fundamentada, considerando a realidade atual.

Por fim, os professores participantes da pesquisa que responderam ao questionário expuseram que reconhecem a importância do computador no processo de ensino e aprendizagem, entretanto, juntamente com essas exposições temos, mais uma vez, atrelada a questão da formação docente, tendo em vista que se colocam como insuficientemente preparados para o uso adequado do computador no trabalho educativo.

Por meio dos dados obtidos na observação, depreendemos que os professores participantes utilizam o laboratório de informática prioritariamente como momento de lazer, uma vez que jogos para fins de entretenimento foram utilizados com maior frequência. Em segundo lugar em frequência, temos o uso de módulos do Projeto Conexão do Saber que possuem orientação teórico-metodológica comportamentalista. E, por fim, temos a internet em terceiro lugar

em frequência, caracterizando um uso que dialoga com o paradigma sociointeracionista. Para compreender tais práticas no uso do laboratório de informática, entrevistamos os professores participantes da etapa da observação.

A análise dos dados da entrevista indica que, na dimensão da aprendizagem, há percepção de que o uso do computador muda a forma como os alunos aprendem na perspectiva construtivista e sociointeracionista. Os argumentos presentes na entrevista que compreendem o uso do computador na vertente comportamentalista são aqueles relacionados aos módulos do Projeto Conexão do Saber, uma vez que a orientação de tais módulos é afinada com esse pressuposto, sendo, dessa forma, praticamente impossível se desvencilhar de tal direção no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que os professores já se manifestaram sobre a necessidade de mais formação. Por outro lado, mesmo tendo essas deficiências formativas e com um *software* que não permite muito, obtivemos críticas dos professores participantes sobre a orientação teórico-metodológica dos módulos, colocando-os como insuficientes para garantir a aprendizagem dos alunos e, juntamente com essa crítica, há sugestão de *softwares* educativos de caráter construtivista.

Quando questionados sobre a(s) teoria(s) da aprendizagem que direciona(m) suas ações quando usam o computador no processo de ensino e aprendizagem, os professores participantes trazem argumentos que se relacionam com pressupostos comportamentalistas, sociointeracionistas e construtivistas. No entanto, quando questionados sobre a sua prática no uso do computador, a abordagem comportamentalista surge, em maior frequência, nas falas docentes, quando afirmam utilizar os módulos educativos do Projeto Conexão do Saber.

Partindo da inter-relação dos instrumentos e procedimentos de coleta de dados – questionário, observação e entrevista –, emerge a percepção de uso do computador no processo de ensino e aprendizagem voltado ao construtivismo e ao sociointeracionismo. Temos também que, em acordo com os pressupostos sociointeracionistas, o papel atribuído ao professor em ambientes de aprendizagem com

o uso do computador é o de mediador. No entanto, prevalece na prática docente a aproximação com o pressuposto comportamentalista, uma vez que, no laboratório de informática, o uso dos módulos do Projeto Conexão do Saber é sistemático e legitimado.

Acreditamos que o uso do laboratório de informática como momento de lazer caracteriza uma não concordância dos professores participantes com os módulos do projeto. Juntamente com isso, os dados indicam que os professores participantes não possuem formação adequada e suficiente para usar o computador no processo educativo com outros recursos, que não módulos preestabelecidos, que permitam uma prática pedagógica em consonância com os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a sua prática.

Sobre a formação docente, temos quantidade significativa de professores participantes da pesquisa que não tiveram formação, e aqueles que participaram de cursos formativos para o uso do computador relatam seu caráter exclusivamente técnico, desvinculado da formação para o uso pedagógico do computador. Essa ocorrência evidencia a necessidade de formação docente para o uso do computador no processo educativo.

Considerações finais

Para Lalueza, Crespo & Camps (2010), “o impacto cognitivo das tecnologias reside nas práticas dentro das quais elas são utilizadas, no seu papel de mediação das atividades realizadas por meio dessas práticas” (p.60). No atual cenário, em que os alunos representam e significam o mundo de forma diferenciada, há a necessidade de um novo perfil de professor possuidor de competências que vão ao encontro das necessidades formativas atuais. Assim sendo, é necessário que o professor tenha clareza acerca de quais pressupostos teórico-metodológicos mobilizar na orientação de sua prática com o uso das tecnologias, contemplando suas intencionalidades pedagógicas.

Respondendo aos objetivos deste estudo temos, nesse contexto de pesquisa, a inserção do computador na educação escolar, contudo não acompanhada de uma formação docente adequada e estruturada, uma vez que os professores participantes expressam necessidade de formação para o uso das tecnologias no processo educativo. Nesse sentido, os professores acabam por utilizar o computador de acordo com suas representações sociais sobre ensino e aprendizagem mediados por esse recurso. Apesar de os professores participantes se manifestarem como construtivistas e/ou sociointeracionistas, não há embasamento nas suas falas e/ou práticas confirmando tais pressupostos.

Percebemos que os professores participantes acabam por utilizar o laboratório de informática, prioritariamente, como momento de lazer ou seguindo a orientação teórico-metodológica de módulos educativos preestabelecidos e que estes, por sua vez, possuem caráter comportamentalista. Assim, apesar de os professores participantes acreditarem que o uso do computador no processo educativo tenha que se apoiar em pressupostos construtivistas e/ou sociointeracionistas, não utilizam tais abordagens em suas práticas cotidianas. Associada a isso ou como causa dessas condições, temos a ausência ou insuficiência de formação docente para o uso do computador no processo educativo levando à subutilização desse recurso (Oliveira, Haguenuer & Cordeiro, 2006).

Os dados desse estudo indicam a necessidade de cursos formativos que garantam competência ao professor no uso do computador no processo de ensino e aprendizagem, dispensando *softwares* educativos preestabelecidos e com características de *softwares* fechados, pouco indicados para a construção de conceitos pelos alunos, função básica da educação (Gomes, 2008). Novos saberes devem ser incorporados à prática docente, o que demanda uma formação condizente com este novo momento que atravessa a educação escolar. Cabe oferecer bases formativas para que o professor compreenda o computador em suas potencialidades para o processo de ensino e aprendizagem.

Referências bibliográficas

- ASSMANN, H. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. *Ci. Inf. (Brasília)*, v.29, n.2, p.7-15, mai.-ago. 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a02v29n2.pdf>>. Acesso em 1^o/1/11.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- CASTELLS, M. A sociedade em rede: do conhecimento à ação política. In: CARDOSO, G., CASTELLS, M. (Org.). *A sociedade em rede: do conhecimento à ação política*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2005. p.17-31.
- COLL, C., MAURI, T., ONRUBIA, J. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In: COLL, C., MONEREO, C. (Org.). *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.66-93.
- _____, MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: _____ (Org.). *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.15-46.
- DEMO, P. Ambivalências da sociedade da informação. *Ci. Inf. (Brasília)*, v.29, n.2, p.37-42, mai.-ago. 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ci/v29n2/a05v29n2.pdf>>. Acesso em 1^o/1/2011.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- GOMES, A. S. Referencial teórico construtivista para avaliação de *software* educativo. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, v.16, n.2, p.9-21, maio-ago. 2008. Disponível em <<http://ceie-sbc.educacao.ws/pub/index.php/rbie/article/viewFile/75/73>>. Acesso em 7/4/11.
- KENSKI, V. M. *Tecnologias de ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus, 2003.

- LALUEZA, J. L., CRESPO, I., CAMPS, S. As tecnologias da informação e da comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização. In: COLL, C., MONEREO, C. (Org.). *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.47-65.
- LEITE, B. L. As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget. *Cadernos Cedes (Campinas)*, ano XX, n.24, jul. 2000.
- LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MAURI, T., ONRUBIA, J. O professor em ambientes virtuais: condições, perfil e competências. In: COLL, C., MONEREO, C. (Org.). *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.118-36.
- MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- MOREIRA, M. A. *Teorias da aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999.
- MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- OLIVEIRA, A. S., HAGUENAUER, C., CORDEIRO, F. F. Uso de ambientes informatizados na prática do professor de informática do ensino superior privado. *Revista Colabora – CVA*, v.3, n.12, p.1-13, out. 2006. Disponível em <<http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/viewFile/82/71>>. Acesso em 7/4/2011.
- PIAGET, J. Aprendizagem e desenvolvimento. In: PANCELLA, J. R., NESS, J. S. V. *Studying teaching*. Prentice Hall, 1971. p.1-19. (texto traduzido).
- PRIMO, A. Avaliação em processos de educação problematizadora on-line. In: SILVA, M., SANTOS, E. (Org.). *Avaliação da aprendizagem em educação on-line*. São Paulo: Loyola, 2006. p.37-49.
- SKINNER, B. F. *Ciência e comportamento humano*. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília/Funbec, 1970.
- SOUZA, P. R. Algumas considerações sobre as abordagens construtivistas para a utilização de tecnologias na educação. *Liinc em Re-*

- vista (Rio de Janeiro)*, v.2, n.1, p.40-52, mar. 2006. Disponível em.: <<http://revista.ibict.br/liinc/index.php/liinc/article/viewFile/203/118>>. Acesso em 7/4/2011.
- SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: _____, ALMEIDA, L. R., BRANDINI, R. C. A. R. (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber, 2004. p.9-61.
- VALENTE, J. A. Informática na educação no Brasil: análise e contextualização histórica. In: _____ (Org.). *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas: Unicamp/Nied, 1999. p.1-13.
- VIANNA, H. M. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Líber, 2007.
- VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

6

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: POSSIBILIDADES NO ENSINO DE ESTATÍSTICA

Everton José Goldoni Estevam¹

Monica Fürkotter²

O grande volume de informações presente na sociedade contemporânea confere à educação a responsabilidade de desenvolver habilidades para tratá-las adequadamente, o que por si só justifica a presença de conceitos de probabilidade e estatística em todos os níveis de ensino, com o objetivo de possibilitar a representação e análise de dados e compreender fenômenos que envolvam variabilidade e incertezas, de modo a predizer comportamentos e inferir resultados.

Embora pareça clara a relevância dessas habilidades, o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf), divulgado em 2009, revela uma realidade preocupante. Considerando quatro níveis de desenvolvimento, esse indicador aponta que apenas 25% da população brasileira é capaz de resolver problemas que envolvam

-
1. Mestre em Educação pela FCT – UNESP/Presidente Prudente. Licenciado em Matemática pela FCT – UNESP/Presidente Prudente. Membro do Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem como Objeto da Formação de Professores.
 2. Doutora em Ciências (Matemática) pela Universidade de São Paulo – USP/ Campus de São Carlos. Professora do Departamento de Matemática, Estatística e Computação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT – UNESP/Presidente Prudente. Membro do Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem como Objeto da Formação de Professores.

percentuais, proporções e cálculo de área, e de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos, características do nível de alfabetização plena (IPM, 2009).

Esses pressupostos nos levaram a investigar as possibilidades de uma sequência didática para o tratamento da Estatística no ensino fundamental, visando a proporcionar situações favoráveis à percepção e apreensão das ideias, estruturas e habilidades abordadas por essa área do conhecimento.

Não obstante a teoria das sequências didáticas sofra críticas, em sua maioria amparadas na conjectura de que ela pode engessar o ensino, sobretudo o de Estatística, haja vista o pressuposto de um modelo demarcado e que não se ajusta à realidade de sala de aula, entendemos que a ordenação articulada das atividades pode ser o elemento diferenciador nas questões metodológicas e didáticas (Zabala, 1998), uma vez que possibilita a vinculação entre estruturação, implementação e reflexão no decorrer das ações pedagógicas, constituindo um referencial norteador para as atividades em sala de aula, sem necessariamente caracterizar um modelo rígido e/ou meticulosamente delineado.

Na busca de evidenciar as características que aperfeiçoam essa opção metodológica e sistematizando nossas ideias, trazemos para o presente trabalho uma discussão-reflexão quanto à adequabilidade dos pressupostos das sequências didáticas às práticas didático-metodológicas direcionadas ao ensino de Estatística no ensino fundamental.

Educação Estatística: perspectiva teórica e curricular

A Estatística é uma ciência e é necessário investigar e estruturar uma didática própria que considere suas especificidades em meio à Didática da Matemática. É “preciso experimentar e avaliar métodos de ensino adaptados à natureza específica da estatística, pois

a ela nem sempre se podem transferir os princípios gerais do ensino da matemática” (Batanero, 2001, p.6).

Tal particularidade tem sua origem principalmente na presença da variabilidade, cujo tratamento adequado constitui um dos maiores desafios da Educação Estatística, em todos os níveis de ensino. As práticas em sala de aula denunciam um reducionismo das investigações estatísticas por não atribuírem a devida importância ao contexto, que, por sua vez, é fundamental à compreensão da variabilidade.

Essa compreensão está relacionada ao conceito de “literacia estatística”,³ expressão que, apesar de encontrar muitas variações entre os pesquisadores (Rumsey, 2002), refere-se basicamente a duas habilidades: a) ler, compreender, analisar, interpretar e avaliar criticamente textos escritos encontrados em diversos contextos, utilizando corretamente terminologias e conceitos estatísticos; b) discutir opiniões sobre as informações estatísticas, demonstrando compreensão de seu(s) significado(s) e refletir sobre as implicações decorrentes da aceitação das conclusões delas retiradas (Gal, 2002).

Alguns pesquisadores desenvolveram estudos no sentido de estabelecer níveis para o “letramento” estatístico e para balizar as análises no que concerne à linguagem estatística. No presente trabalho, apoiamos-nos em Gal (2002), que propõe um modelo composto de três níveis: *cultural*, no qual o indivíduo compreende termos básicos do cotidiano; *funcional*, relacionado àqueles que desenvolvem a capacidade de ler e escrever informações estatísticas de forma coerente; e *científico*, quando o indivíduo é capaz de lidar com esquemas conceituais na realização de situações-problema. E, para orientar as análises, pautamos-nos em Curcio (1989), que estabelece três níveis de compreensão de informações expressas em

3. Embora alguns pesquisadores utilizem a expressão “letramento estatístico”, optamos por “literacia estatística” (*statistical literacy*, em inglês) por acreditar que a tradução é mais adequada à ideia de habilidade para a leitura e a convivência com os dados, a partir das considerações de Rumsey (2002).

gráficos, realizando um paralelo com as habilidades que sustentam cada um dos níveis de alfabetismo funcional (exceto o primeiro nível do Inaf, que é considerado analfabetismo):

- *ler os dados*: requer uma leitura literal do gráfico sem realizar nenhum tipo de interpretação, relacionando-se com o *nível rudimentar do alfabetismo funcional*, no qual o indivíduo consegue ler apenas números de uso frequente;
- *ler entre os dados*: inclui a interpretação e integração dos dados do gráfico, com comparações e algumas interpretações simples, podendo recorrer a outros conceitos e ideias matemáticas e estatísticas, e relaciona-se ao *nível básico do alfabetismo funcional*;
- *ler além dos dados*: envolve previsões e inferências, a partir dos dados, sobre informações que não estejam presentes diretamente no gráfico. Trata-se de uma familiarização efetiva com as representações gráficas, caracterizando, portanto, o *nível pleno do alfabetismo funcional*.

Pensando no aspecto curricular do ensino de Estatística, há que se destacar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997; 1998) preveem sua abordagem no decorrer do processo de formação dos alunos, desde os anos iniciais. No entanto, não apresenta claramente orientações para a abordagem desses conceitos em sala de aula.

É nesse sentido que buscamos o aporte do *Guidelines for assessment and instruction in Statistics Education (Gaise) report: a pré-K-12 curriculum framework*, documento aprovado pela American Statistical Association (ASA), em agosto de 2005, que fornece um quadro conceitual para a Educação Estatística a partir do documento *Principles and standards for school Mathematics* (NCTM, 2000), com o objetivo de complementá-lo e não substituí-lo. O documento concebe a literacia estatística como o objetivo principal da Educação Estatística, devendo tornar os alunos capazes de:

- formular questões que possam ser investigadas com dados e coleta, organização e apresentação de informações relevantes;
- selecionar e utilizar métodos estatísticos adequados para analisar os dados;
- desenvolver e avaliar inferências e previsões que são baseadas em dados; e
- compreender e aplicar conceitos básicos de probabilidade.

No entanto, o documento destaca que de nada adianta os estudantes realizarem atividades relacionadas a esses objetivos se isto não for feito para solucionar problemas que tenham sido problematizados por eles. Da mesma forma, que o caminho para fazer inferências e tirar conclusões sobre os dados precisa ser determinado por eles. (Lopes, 2008, p.68)

Nessa direção, o Gaise propõe uma estrutura conceitual para a Educação Estatística fornecida por meio de um modelo bidimensional, apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Modelo da estrutura conceitual em Educação Estatística

	Nível A	Nível B	Nível C
I. Formulação da questão	Início da conscientização da distinção de questões estatísticas	Uma maior sensibilização da distinção de questões estatísticas	Os alunos podem fazer a distinção de questões estatísticas
	Os professores propõem questões de interesse	Os alunos começam a levantar as suas próprias questões de interesse	Os alunos propõem suas próprias questões de interesse
	As questões são restritas à sala de aula	As questões não são restritas à sala de aula	As questões procuram generalizações

(continua)

(continuação)

	Nível A	Nível B	Nível C
II. Coleta de dados	<p>Ainda não se concebe a existência de diferenças</p> <p>Censo de sala de aula</p> <p>Experimentos simples</p>	<p>Início da sensibilização para concepção das diferenças</p> <p>Investigações por amostragem; os alunos começam a usar uma seleção aleatória</p> <p>Experimentos comparativos; os alunos começam a utilizar atribuição aleatória</p>	<p>Os alunos fazem concepção das diferenças</p> <p>Elaboração de amostragem com seleção aleatória</p> <p>Criação de experimentos com aleatoriedade</p>
III. Análise de dados	<p>Utilizam propriedades particulares de distribuições no contexto de um exemplo específico</p> <p>Mostram variabilidade dentro de um grupo</p> <p>Comparam indivíduo com indivíduo; comparam indivíduo com o grupo</p> <p>Início da consciência de grupo para grupo</p> <p>Observam associação entre duas variáveis</p>	<p>Aprendem a usar propriedades particulares de distribuições como ferramentas de análise</p> <p>Quantificam variabilidade dentro de um grupo</p> <p>Comparam grupo com grupo em <i>displays</i></p> <p>Reconhecem erro amostral</p> <p>Algumas quantificações de associação; modelos simples de associação</p>	<p>Entendem e usam distribuições em análise como um conceito global</p> <p>Medem a variabilidade dentro de um grupo; medem a variabilidade entre os grupos</p> <p>Comparam grupo com grupo usando <i>displays</i> e medidas de variabilidade</p> <p>Descrevem e quantificam erro amostral</p> <p>Quantificação da associação; montagem dos modelos de associação</p>

(continua)

(continuação)

	Nível A	Nível B	Nível C
IV. Interpretação dos resultados	Os alunos não olham para além dos dados	Os estudantes reconhecem que é viável olhar para além dos dados	Os estudantes são capazes de olhar para além dos dados em alguns contextos
	Não generalização para além da sala de aula	Reconhecem que uma amostra pode ou não ser representativa da população maior	Generalizam a partir de amostra de população
	Notam a diferença entre dois indivíduos com diferentes condições	Observam a diferença entre dois grupos com diferentes condições	São conscientes do efeito da aleatoriedade sobre os resultados dos experimentos
	Observam associação em <i>displays</i>	São conscientes da distinção entre estudo observacional e experimento	Entendem a diferença entre estudos observacionais e experiências
		Notam diferenças na força de associação	Interpretam as medidas de força de associação
		Básica interpretação de modelos de associação	Interpretam modelos de associação
	São conscientes da distinção entre associação de causa e efeito	Distinguem entre as conclusões de estudos e experimentos de associação	
Natureza da variabilidade	Variabilidade de medição Variabilidade natural Variabilidade induzida	Variabilidade de amostragem	Variabilidade ao acaso

(continua)

(continuação)

	Nível A	Nível B	Nível C
Foco da variabilidade	Variabilidade dentro de um grupo	Variabilidade dentro de um grupo e variabilidade entre os grupos Covariabilidade	Variabilidade no modelo apropriado

Fonte: Adaptado de ASA (2005, p.14-5).

É necessário, portanto, problematizar situações significativas para os alunos, possibilitando a vivência da análise de dados, o que corrobora a ideia de Rumsey (2002) de que a Estatística deve ser ensinada seguindo o modelo da pesquisa científica.

As linhas do quadro apresentam os componentes do processo de investigação estatística acrescido da natureza e do foco da variabilidade. As colunas indicam três níveis de complexidade do processo investigativo. O trabalho no nível B assume e desenvolve ainda mais os conceitos do nível A, e também o nível C assume e utiliza os conceitos a partir dos níveis mais baixos (ASA, 2005).

A opção pela sequência didática como estratégia de ensino

O conceito de sequência didática é aqui entendido como o faz Zabala (1998), que atribui importância à ordenação das práticas pedagógicas, sendo o tipo de ordem em que se propõem as atividades o primeiro aspecto característico. Assim, por sequência didática entendemos “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (Zabala, 1998, p.18). Corroborando essa ideia, nos apropriamos da teoria das situações didáticas, para entender a sequência didática como a articulação entre

situações didáticas e adidáticas,⁴ visando a criar um *milieu*⁵ favorável ao desenvolvimento das ideias relacionadas a determinado conceito, de modo a possibilitar a compreensão dos registros (*semiôsis*) e a apropriação de seus significados (*noésis*). Cabe salientar que, ainda que não seja de forma explícita, toda situação, seja ela *didática* ou *adidática*, apresenta uma intencionalidade para a aprendizagem, que deve estar clara para o professor desde a concepção da atividade e, no caso das situações adidáticas, ser construída/compreendida pelo aluno no decorrer de suas ações.

Trata-se da estruturação de uma interface que não é apenas conceitual, mas envolve o professor, as necessidades da sala de aula e os relacionamentos que se estabelecem nesse ambiente, fundamentais para o sucesso da sequência didática. Essa construção é, portanto, uma tarefa complexa.

A sequência considera, também, a importância das intenções educacionais e o papel das atividades que são propostas na definição dos conteúdos de aprendizagem. Alguns critérios para análise das sequências reportam que os conteúdos de aprendizagem devem explicitar as intenções educativas, podendo abranger três dimensões: “dimensão conceitual – o que se deve saber?; dimensão procedimental – o que se deve saber fazer?; dimensão atitudinal – como se deve ser?” (Zabala, 1998, p.31).

Neste trabalho, nossas intenções educativas abrangem as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, na medida em que entendemos o aluno como um pesquisador com a possibilidade

4. Brousseau (1997) entende por *situações didáticas* aquelas que servem para ensinar e *adidáticas* aquelas cujo âmbito da intenção de ensinar não é revelado ao aprendiz, mas foi concebida pelo professor objetivando criar-lhe condições favoráveis para a apropriação do novo saber.

5. Conceito da teoria das situações didáticas de Brousseau, introduzido para analisar as relações entre alunos, conhecimentos e situações (Almouloud, 2007), e que, quando constitui um ambiente favorável aos desequilíbrios e condições que desencadeiam o processo de aprendizagem, é denominado *milieu* antagônico.

de experienciar todas as etapas que envolvem um processo de investigação estatística, quais sejam, coleta, organização, apresentação, análise e interpretação dos dados, de forma a perceber os conhecimentos necessários para a leitura e interpretação de gráficos e tabelas, estabelecendo e vivenciando procedimentos estatísticos para coleta, organização, análise e interpretação de dados, finalizando com o desenvolvimento do raciocínio e da literacia estatística.

Zabala (1998) salienta que existem diversos tipos de sequência, não sendo possível afirmar que uma seja melhor ou pior que outra. O que importa é o reconhecimento das possibilidades e carências de cada uma, a fim de compreender quais tipos se adaptam melhor às necessidades educacionais de cada aluno, em determinados contextos, de acordo com o tipo de conteúdo (conceitual, procedimental ou atitudinal), principalmente.

Nesse contexto, concebemos a metodologia como uma orientação a partir de uma reflexão epistemológica e didática do(s) conceito(s) a ser(em) trabalhado(s) de modo a delinear seus atributos característicos e definidores, bem como os conceitos e ideias correlacionados que podem facilitar ou dificultar seu tratamento. Dessa forma, a sequência tem por objetivo nortear a ação pedagógica do professor explicitando claramente *o que e como* se pretende construir determinado(s) conceito(s).

Com essa compreensão e subsidiados pelas orientações do Gaise, propomos na Tabela 1 a estrutura de uma sequência didática para o ensino de Estatística, com o intuito de transpor para a prática pedagógica a teoria aqui discutida, acreditando que a proposta corrobora nosso entendimento inicial quanto ao potencial dessa metodologia para o ensino de Estatística e demonstrando que as críticas existentes podem estar enviesadas em decorrência de equívocos quanto à compreensão do conceito de sequência didática.

Tabela 1 – Estrutura de uma sequência didática para o ensino de Estatística

Etapa	Pressupostos
1. Definição de um tema	Preferencialmente, o tema deve surgir do cotidiano dos alunos, de maneira a possibilitar a criação de situações passíveis de ser problematizadas por eles mesmos, visando à atribuição de sentido à investigação e à compreensão dos princípios de variabilidade e incerteza que diferenciam os problemas estatísticos daqueles das ciências duras, como a Matemática.
2. Levantamento de questões para a investigação	A partir do tema escolhido, é necessário o estabelecimento de questões de investigação que desafiem os alunos, bem como possam ser respondidas por meio de uma investigação estatística.
3. Definição de um instrumento para a coleta de dados	A qualidade dos resultados de uma investigação depende substancialmente da qualidade do instrumento utilizado para sua coleta. Dessa maneira, é essencial o delineamento de ferramentas consistentes e adequadas para a investigação.
4. Aplicação do instrumento	Com a aplicação, os alunos podem vivenciar de fato as armadilhas e complexidades que permeiam uma investigação estatística. Além disso, este momento possibilita a verificação da qualidade do instrumento elaborado, levando-os a tomar consciência da importância do instrumento para a qualidade dos resultados das demais etapas dele.
5. Organização dos dados coletados	Inicialmente, os dados devem ser tabulados e transpostos do instrumento de coleta para uma tabela ou gráfico. Para tanto, devem ser utilizados diversos conceitos matemáticos e o raciocínio proporcional tem papel fundamental. Além disso, a tecnologia pode ser utilizada para facilitar o trabalho de organização e apresentação dos dados, bem como a tomada de consciência e apropriação dos conceitos pelos aprendizes.
6. Análises e interpretação dos dados	Retirada de informações e conclusões de maneira coerente e não equivocada. Além disso, esta etapa possibilita o trabalho com a variabilidade, princípio fundamental da Educação Estatística.

(continua)

(continuação)

Etapa	Pressupostos
a) Análise dos dados no nível A	Baseado num censo em sala de aula, não objetiva generalizações. Visa à compreensão da variabilidade entre indivíduos.
b) Análise dos dados no nível B	Baseado na comparação entre diferentes grupos de maneira a perceber a variabilidade entre grupos.
c) Análise dos dados no nível C	Com a compreensão da variabilidade entre indivíduos e da variabilidade entre grupos, neste nível tenciona-se que os alunos sejam capazes de compreender o princípio de amostragem aleatória, visando obter resultados que possam ser generalizados.

O contexto da pesquisa e o desenvolvimento da sequência didática

A investigação sobre a qual sustentamos o presente trabalho foi desenvolvida em uma 8ª série (9º ano), aqui denominada 8ª série X, do ensino fundamental, de uma escola pública do interior do Estado de São Paulo, composta de 27 alunos, com idades entre 14 e 15 anos. A escola integra o programa Escola em Tempo Integral do governo estadual. Foram utilizadas as Oficinas de Experiências Matemáticas e Informática Educacional para realização das atividades, totalizando 27 aulas. A seguir discutimos o desenvolvimento da sequência.

Definição de um tema de interesse dos alunos e questões de investigação

A definição de um tema de interesse dos alunos e relevante para uma investigação estatística é fundamental para a compreensão da importância dos dados para a vida cotidiana, bem como o entendimento do *por que*, *quando* e *como* uma investigação dessa natureza deve ser realizada.

A formulação de uma questão representa o ponto de partida para qualquer estudo estatístico e a qualidade dos resultados desse estudo depende substancialmente da boa formulação da(s) questão(ões) de investigação. “Os estudantes devem ser capazes de formular questões e determinar como os dados podem ser coletados e analisados para prover uma resposta” (ASA, 2005, p.61).

Acreditamos que não se deve solicitar aos alunos que façam uma pesquisa de campo, organizem os dados em tabelas e gráficos e entreguem ao professor. Há necessidade de se estabelecer objetivos consistentes para o trabalho estatístico, de forma que alunos e professores tenham clareza quanto à questão motivadora do trabalho. Essa constatação vai ao encontro da afirmação de Zabala (1998) de que as intenções educacionais necessitam estar claras para o sucesso de qualquer atividade.

Na busca da questão motivadora para a investigação estatística discutimos o contexto dos alunos. Foi possível perceber a forte relação deles com as mídias. Além disso, quando questionados sobre a relação dos demais alunos da escola com as mídias, foi impossível chegar a um consenso, haja vista a heterogeneidade aparente entre esses indivíduos, que caracteriza a variabilidade presente em uma investigação estatística. Com isso foi possível discutir a ideia de que:

A indeterminação ou a incerteza dos dados distingue uma investigação estatística de uma exploração matemática, que tem uma natureza mais precisa: os conceitos e os procedimentos matemáticos são usados como ferramentas para resolver os problemas estatísticos, mas estes não são limitados por eles; o fundamental nos problemas estatísticos é que, pela sua natureza, não têm uma solução única e não podem ser avaliados como totalmente errados nem certos, devendo ser avaliados em termos da qualidade do raciocínio, da adequação dos métodos utilizados à natureza dos dados existentes. (Lopes & Coutinho, 2009, p.67)

Mediante tal cenário decidimos, em conjunto, investigar *As relações dos alunos da escola com as mídias digitais: computador e celular*, o que demandou uma discussão prévia quanto ao entendimento dos alunos sobre o conceito de mídia.

Definição de um instrumento para a coleta de dados

A partir da definição da questão, discutimos quais seriam os dados necessários para investigá-la e os alunos optaram pela elaboração de um questionário tratando das variáveis: *idade, sexo, série, ter e usar computador e celular, tipos de uso do computador e do celular e tempo médio diário de uso do computador*.

O envolvimento dos alunos na elaboração das questões foi perceptível e essa atividade permitiu que eles percebessem a importância de selecionar aspectos diretamente relacionados à questão de investigação. Percebemos que o papel do professor na estruturação de um *milieu* antagônico facilita/propicia a participação e o envolvimento dos alunos nas atividades, mesmo quando se trata de uma situação adidática.

Cada uma das variáveis foi discutida quanto a sua relevância para a investigação em questão. Além disso, de acordo com o tipo de variável, foram discutidas as possibilidades de resposta de modo a se evitar ambiguidades e fomentar informações de qualidade, a fim de que os alunos comesçassem a perceber/experienciar que a qualidade dos dados obtidos depende substancialmente da qualidade do instrumento utilizado (ASA, 2005). Apesar de caracterizar uma situação adidática, o caráter didático implícito nessa atividade é forte, na medida em que o aluno necessita pensar no processo investigativo como um todo para estabelecer questões que respondam ao problema inicial e possibilitem a análise e interpretação posteriores.

Aplicação do instrumento

Como parte do processo investigativo, a fase de aplicação pode permitir que os alunos percebam a complexidade do processo de coleta dos dados, já que ela envolve diversas variáveis e situações, bem como a necessidade de as questões serem bem estruturadas, tendo em vista que as ambiguidades certamente são evidenciadas no momento em que o indivíduo investigado responde ao questionário.

Como forma de minimizar esses problemas, a sala foi utilizada como “piloto”, de forma que os próprios alunos respondessem às questões por eles elaboradas. Considerando que as formas de raciocínio são diferentes, alguns problemas quanto à estrutura das questões foram evidenciados de antemão e o questionário foi aprimorado para aplicação nas outras séries da escola, do sexto ano do ensino fundamental ao terceiro do ensino médio.

Foram constituídos sete grupos com os alunos da 8ª série X, que ficaram responsáveis pela organização e análise dos dados coletados em cada uma das outras séries.

Organização dos dados coletados

Na primeira mudança de registro dos dados, os alunos construíram tabelas simples, calculando a frequência absoluta e a frequência relativa dos dados, e tabelas de dupla entrada, para as variáveis determinadas por dois atributos. Para tanto, utilizaram o conceito de porcentagem e desenvolveram habilidade para relacionar as informações dispostas em linhas e colunas com títulos horizontais e verticais. Perceberam a necessidade de se ter uma visão global dos dados ao se organizar e ler uma tabela de dupla entrada. Para facilitar a organização das tabelas e dos cálculos das frequências relativas foi utilizado o *software* Excel.

Foi necessário planejar muito bem essa atividade, para que o professor pudesse atuar como mediador nas interações fazendo provocações e intervenções necessárias para a criação e a manu-

tenção constante de um *milieu* antagônico que possibilitasse retroações cognitivas do aprendiz, visando ao avanço entre os níveis de desenvolvimento.

Apresentação dos dados em gráficos

Organizados os dados em tabelas, foi realizada uma segunda mudança no registro. Trata-se de uma conversão que não é simples, os alunos têm dificuldades para estabelecer a relação entre os dados apresentados em uma tabela e sua correspondência gráfica, como revelam os resultados das avaliações de sistema.⁶ Também foi realizada uma discussão quanto aos tipos de variáveis envolvidos em cada uma das questões do questionário, bem como quanto às características e utilidades de cada tipo de gráfico e as variáveis mais adequadas, pois “o tratamento dos dados não se limita a apresentar somente os conceitos e os procedimentos, mas implica discutir como escolher o procedimento mais adequado para analisar cada situação” (Cazorla & Utsumi, 2010, p.15).

Além disso, os gráficos de colunas (variável *idade*) e barras (variável *local de uso do computador*) demandam os conceitos matemáticos de ordem, de medida e de grandeza e acionam as funções cognitivas de comunicação, de objetivação e de identificação (Araujo & Flores, 2007). Por sua vez, os gráficos de setores (variável *sexo*) demandam conhecimento de Geometria, acionando as mesmas funções cognitivas anteriores.

Por fim, consideramos as dificuldades dos alunos em trabalhar com dados contínuos. Acreditamos que um histograma (variável *tempo de uso do computador*) pode auxiliar na compreensão das particularidades desse tipo de variável, favorecendo a inserção posterior do gráfico de linhas.

6. Avaliações realizadas nas esferas federal, estadual e municipal com o objetivo de evidenciar os níveis e as características do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Para a construção dos gráficos, utilizamos o *software* SuperLogo 3.0,⁷ que contribuiu substancialmente para a atribuição de significado às representações gráficas. Uma discussão aprofundada dessas contribuições pode ser encontrada em Estevam & Fürkotter (2010).

Análise e interpretação das informações

De posse dos gráficos e tabelas, foi possível realizar as análises e interpretações dos dados da 8ª série X e de toda a escola, visando a obter conclusões que possibilitassem responder à(s) questão(ões) inicial(is).

Com o objetivo de favorecer a compreensão da variabilidade presente na investigação estatística, consideramos três momentos: a) inicialmente, discutimos os dados da própria sala, para que os alunos compreendessem a variabilidade entre indivíduos de um mesmo grupo; b) num segundo momento, comparamos os dados da 8ª série X com os das demais 8ªs séries da escola, visando a favorecer a compreensão da variabilidade entre grupos; c) por fim, foi feita a análise de todos os alunos da escola buscando verificar se a 8ª série X poderia ser uma amostra adequada para representar as características dos alunos de toda a escola.

No fim do trabalho, os alunos perceberam que, *ao se considerar a variabilidade entre indivíduos e a variabilidade entre grupos, é necessário utilizar o princípio de amostragem aleatória, qual seja, tomar uma amostra proporcional ao tamanho dos grupos (cada uma das salas) envolvidos na investigação (amostragem proporcional), com os indivíduos escolhidos ao acaso (seleção casual simples sem repetição).*

7. *Software* gráfico de domínio público, baseado na linguagem de programação LOGO.

Considerações finais

A partir da sequência didática proposta e desenvolvida, concluímos que a ordenação das atividades e a definição de intenções didáticas para cada uma delas, articulando *situações didáticas* e *adidáticas*, facilitaram o desenvolvimento da investigação e criaram um *milieu* favorável ao desenvolvimento de conceitos estatísticos, corroborando os pressupostos da teoria das situações didáticas.

Acreditamos que a sequência didática, conforme definida por Zabala (1998), trouxe significativas contribuições e possibilitou (re)direcionar ações a partir de necessidades percebidas no decorrer da investigação, sem caracterizar um modelo rígido e inflexível.

Concluímos ainda que essa sequência didática abordou todas as etapas de um modelo científico, como proposto por Rumsey (2002), uma vez que possibilitou a compreensão da importância e relevância da investigação estatística. Por envolver coleta, organização e análise de dados (ainda que sem intenção de inferência para além desses dados), proporcionou o trabalho com conceitos e terminologias estatísticas. Além disso, a discussão desses conceitos em um contexto significativo para os alunos propiciou a compreensão conceitual através da articulação entre a *semiôsis* e a *noésis*, caracterizando, de acordo com a teoria das situações didáticas, aprendizagem construída e legitimada coletivamente e com efetiva participação.

A partir das concepções de Batanero (2001) e Lopes (2008), tivemos por objetivo a compreensão e mobilização das ideias e princípios relacionados à variabilidade, não priorizando cálculos e algoritmos, com o intuito de desmistificar a Educação Estatística no ensino fundamental.

As análises realizadas pelos alunos no fim da sequência evidenciaram o desenvolvimento da capacidade de descrever dados estatísticos (gráficos, tabelas, percentuais, proporcionalidades) com suas próprias palavras, apontando a apropriação do conheci-

mento para comunicar os resultados obtidos a qualquer outra pessoa. Essa habilidade demonstra competências do nível funcional de letramento estatístico e do nível básico do alfabetismo funcional com habilidade para leitura entre os dados.

Concluimos que a organização do trabalho pedagógico por meio de uma sequência didática não engessa o processo, mas o norteia e convida todos os agentes do processo à reflexão quanto aos objetivos de cada atividade e aos possíveis caminhos para o seu desenvolvimento. Dessa forma, particularmente no contexto do ensino de Estatística, a associação desses princípios àqueles do modelo científico podem apontar alternativas necessárias para a superação de problemas hoje existentes relacionados à literacia estatística. Trata-se de desenvolvimento da criticidade do indivíduo diante dos dados, pois, à medida que os estudantes constroem conhecimento estatístico significativo, tornam-se capazes de questionar a validade de representações e interpretações de dados elaboradas por outros, bem como de generalizações realizadas a partir de um único estudo e/ou de amostras pequenas (Garfield & Gal, 1999).

Finalmente, salientamos que a presente investigação não sistematiza um modelo ou esgota as discussões quanto à Educação Estatística no ensino fundamental. Trata-se de uma pesquisa que aponta uma sequência didática como possibilidade para a escola abordar conteúdos estatísticos e, assim, desempenhar sua função social de inserir os indivíduos no contexto que os cerca, na perspectiva de reverter os atuais índices do Inaf.

Referências bibliográficas

- ALMOULOU, S. A. *Fundamentos da Didática da Matemática*. 218p. Curitiba: Ed. UFPR, 2007.
- AMERICAN STATISTICAL ASSOCIATION (ASA). *Guidelines for assessment and instruction in Statistics Education (Gaise) report: a pre-K-12 curriculum framework*. Alexandria, 2005. Disponível em

- <http://www.amstat.org/education/gaise/GAISEPreK12_Intro.pdf>. Acesso em 10/4/2009.
- ARAUJO, E. G., FLORES, C. R. O tratamento da informação nas séries iniciais: uma proposta de formação de professores para o ensino dos gráficos e tabelas. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 9. Belo Horizonte, 2007. *Anais...* Belo Horizonte, 2007. p.1-13.
- BATANERO, C. *Didáctica de la Estadística*. 210p. Granada: Universidad de Granada, 2001.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática (1ª e 2ª ciclos do ensino fundamental)*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática (3ª e 4ª ciclos do ensino fundamental)*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BROUSSEAU, G. *La théorie des situations didactiques*. 1997. Disponível em <http://pagesperso-orange.fr/daest/guy-brousseau/textes/TDS_Montreal.pdf>. Acesso em 10/12/2009.
- CAZORLA, I. M., UTSUMI, M. C. Reflexões sobre o ensino de Estatística na educação básica. In: CAZORLA, I. M., SANTANA, E. (Org.). *Do tratamento da informação ao letramento estatístico*. Itabuna: Via Litterarum, 2010. p.9-18.
- CURCIO F. R. *Developing graph comprehension: elementary and middle school activities*. 85p. Reston: NCTM, 1989.
- ESTEVAM, E. J. G., FÜRKOTTER, M. (Res)significando gráficos estatísticos no ensino fundamental com o *software* SuperLogo 3.0. *Educação Matemática Pesquisa (São Paulo)*, v.12, n.3, p.578-97, set.-dez. 2010.
- GAL, I. Adult's statistical literacy: meanings, components, responsibilities. *International Statistical Review*, Haia: The International Statistical Institute, v.70, n.1, p.1-25, abr. 2002.
- GARFIELD, J. B., GAL, I. Teaching and assessing statistical reasoning. In: STIFF, L., CURCIO, F. (Org.). *Developing mathematical reasoning in grades K-12*. Estados Unidos: The National Council of Teachers of Mathematics, 1999. p.207-19.

- INSTITUTO PAULO MONTENEGRO (IPM). *Inaf Brasil 2009* – Indicador de alfabetismo funcional: principais resultados. São Paulo, 2009. Disponível em <http://www.ibope.com.br/ipm/relatorios/relatorio_inaf_2009.pdf>. Acesso em 16/11/2010.
- LOPES, C. E. Reflexões teórico-metodológicas para a Educação Estatística. In: _____, CURI, E. (Org.). *Pesquisas em Educação Matemática: um encontro entre a teoria e a prática*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008. p.67-86.
- _____, COUTINHO, C. Q. S. Leitura e escrita em Educação Estatística. In: _____, NACARATO, A. M. (Org.). *Educação Matemática, leitura e escrita: armadilhas, utopias e realidade*. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p.61-78.
- NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS (NCTM). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston: NCTM, 2000.
- RUMSEY, D. J. Statistical literacy as a goal for introductory Statistics courses. *Journal of Statistics Education*, Alexandria: American Statistical Association, v.10, n.3, nov. 2002. Disponível em <<http://www.amstat.org/publications/jse/v10n3/rumsey2.html>>. Acesso em 8/12/2009.
- ZABALA, A. *A prática educativa*. 224p. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

7

CONCEPÇÕES SOBRE USO DE TIC: UMA INVESTIGAÇÃO A PARTIR DA PRÁTICA DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA

*Mônica Fernandes de Souza*¹
*Maria Raquel Miotto Morellati*²

Reconhecemos que as tecnologias de informação e comunicação (TIC) estão cada vez mais presentes na escola e que sua integração traz consigo a proposta de mudança pedagógica, que visa à passagem de um ensino pautado na transmissão da informação e na instrução para aquele que possibilita a criação e construção do conhecimento.

Essa mudança, fortemente pontuada por Valente (1999), traz implicações à prática docente, já que “a utilização das TIC em situações curriculares efetiva-se fundamentalmente na ação do professor” (Almeida, 2001, p.16).

-
1. Mestre em Educação e licenciada em Matemática pela Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT – UNESP/Presidente Prudente. Professora da rede estadual de ensino de São Paulo.
 2. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora do Departamento de Matemática, Estatística e Computação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT – UNESP/Campus de Presidente Prudente. Líder do Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem como Objeto da Formação de Professores.

Nesse contexto, Sandholtz, Ringstaff & Dwyer (1997) afirmam ser necessário o desenvolvimento de pesquisas centradas nos professores, visto que são os profissionais que determinam o que ocorre em sala de aula e definem de que forma as inovações são, ou não, implementadas. Daí a necessidade de desenvolvermos nossa investigação com professores, mais especificamente, professores de Matemática.

Partindo do pressuposto de que as práticas do profissional docente são fundamentadas por suas concepções, optamos por desenvolver uma investigação de cunho qualitativo que consistiu em abordar as concepções de professores de Matemática sobre o uso das TIC em suas práticas pedagógicas. Afinal, cremos que são suas concepções que dão determinada orientação à forma com que o professor utiliza as TIC no processo de ensino e aprendizagem (Rosado, 1998).

Ocupamo-nos em investigar as atividades com TIC desenvolvidas pelos docentes, entender como eles desenvolvem suas práticas, como utilizam as TIC no contexto educacional, pois, afinal, “a tecnologia em si não mudará a educação; o que importa é a forma como ela é utilizada” (Sandholtz, Ringstaff & Dwyer, 1997, p.27).

Além disso, é importante saber não só o que os professores fazem, mas também o que pensam, já que suas concepções exercem um papel importante, como fator que os predispõe a certos modos de conduta (Sandholtz, Ringstaff & Dwyer, 1997).

Consideramos, portanto, que existem relações entre o professor e a tecnologia disposta a ele, numa dimensão psicológica. Essa relação entre tecnologia e professor acontece no nível das concepções, as quais, por sua vez, dão uma determinada orientação à maneira como essa relação se efetivará na realidade escolar (Rosado, 1998).

Segundo Gomes (2002), a opção que o professor faz acerca da modalidade de uso do computador em uma situação de aprendizagem, por exemplo, passa pela proposta pedagógica que ele assume, dado que ela nada mais é do que o resultado da reflexão sobre sua prática e suas concepções.

Considerando que a ação do professor está impregnada das suas concepções de ensino e que estas determinam sua ação docente, propomo-nos a desenvolver a pesquisa aqui apresentada, que teve início a partir da seguinte questão: quais são as concepções dos professores de Matemática das escolas estaduais do município de Presidente Prudente sobre o uso das TIC no processo de ensino e aprendizagem da Matemática?

Para abordá-las, fizemos uso de um procedimento de investigação denominado “abordagem indireta”, que, para Garnica (2008), consiste em sondar as concepções dos professores questionando-os não sobre as suas concepções, propriamente, mas sobre as suas práticas. Trata-se de buscar a descrição de algo que se manifesta na prática efetiva em que tais concepções são realmente implementadas.

Concepções e sua relação com as práticas docentes

Recorrendo aos estudos de Thompson (1997), Ponte (1992), Silva (1993) e Garnica (2008), afirmamos que as concepções não são estáticas, elas podem ser alteradas em função da relação que têm com a prática docente.

Para Ponte (1992), as concepções são de natureza essencialmente cognitiva. Elas se formam num processo simultaneamente individual e social. Sendo assim, as concepções de uma pessoa sobre a Matemática, por exemplo, são influenciadas pelas experiências habituais reconhecidas como tais e pelas representações sociais dominantes.

De acordo com Silva (1993), concepção consiste no ato de conceber abstrações ou como uma operação se desenvolve para formar um conceito. O autor caracteriza-a como um modo próprio de o sujeito olhar sua interação com o mundo. Considera ainda que, de alguma maneira, suas concepções vão determinar seu fazer em sala de aula.

Garnica (2008) pontua que as concepções são como “[...] os ‘algos’ (crenças, percepções, juízos, experiências prévias, etc.) a partir dos quais nos julgamos aptos a agir. Concepções são, portanto, suportes para a ação” (p.499).

Para Thompson (1997), as concepções dos professores, conscientes ou não, transformam-se continuamente, podendo afetar de modo significativo não só os padrões característicos do seu comportamento, como a forma como eles ministram e organizam suas aulas.

Garnica (2008), fundamentado em Peirce (1998), salienta que, para abordar concepções, é preciso determinar qual hábito de ação elas produzem, pois o significado do pensamento está intimamente relacionado aos hábitos que ele permite criar. Não são meras consciências momentâneas, são hábitos mentais que duram algum tempo até que ocorra uma surpresa que abale esses hábitos e começa a dissolvê-los, preparando o terreno para outro hábito (Peirce, 1998).

É nesse determinado tempo de duração dos hábitos mentais que é possível analisar as concepções de alguém. Afinal, “mantendo-se relativamente estáveis, as concepções criam em nós alguns hábitos, algumas formas de intervenção que julgamos seguras” (Garnica, 2008, p.499).

Sendo assim, para se compreenderem concepções de professores é necessário questioná-los não sobre essas concepções, mas sobre suas práticas.

Os autores Thompson (1997), Ponte (1992), Silva (1993) e Garnica (2008) concordam que as concepções não são estáticas nem caracterizadas como algo consolidado. Elas são mutáveis, passíveis de alterações e permanências. Ainda afirmam que as concepções de professores, além de se manifestarem na prática docente, se alteram e se reorganizam continuamente no ambiente onde suas práticas são desenvolvidas, negando a ideia de que a definição ou elaboração das concepções ocorrem precisamente num processo anterior às práticas.

As TIC e a aprendizagem matemática

Desde a década de 1990, surge uma nova terminologia no meio educacional: TIC, ou seja, as tecnologias de informação e comunicação que resultam da fusão das tecnologias de informação, antes referenciadas como informática, e as tecnologias de comunicação, denominadas anteriormente como telecomunicações e mídia eletrônica (Fiorentini & Lorenzato, 2006).

A implantação e uso das TIC na educação têm como objetivo a promoção da aprendizagem, pois procura despertar nos alunos o exercício da dúvida para que compreendam suas ações e representações, revelando sua identidade, interagindo com o outro e com diferentes formas de produção do conhecimento (Almeida, 2001).

Valente (1999) afirma que a implantação das TIC no campo educacional teve como objetivo a mudança pedagógica. A inserção dos computadores nas escolas, por exemplo, tinha desde o início, em 1982, a intenção de que os professores, além de conhecerem as potencialidades do computador, tivessem a capacidade de alternar adequadamente atividades tradicionais de ensino e atividades que usam o computador.

Mesmo que a intenção seja a mudança pedagógica e melhoria na qualidade da aprendizagem dos alunos, fazer uso desses novos recursos não representa uma mudança ou melhora no processo de ensino e aprendizagem se as TIC forem utilizadas para continuar transmitindo a informação para o aluno, reforçando o processo da instrução, em vez de serem utilizadas para criar ambientes de aprendizagem que propiciem aos alunos a construção de conhecimento.

Diante disso, Valente (1993, 1999) e Gomes (2002) advogam que as tecnologias podem ser utilizadas a partir de duas concepções antagônicas que definem duas abordagens de uso:

- abordagem instrucionista: trata-se, apenas, de uma proposta modernizadora, porque os recursos são empregados para objetivos e metodologias tradicionais de ensino. Essa abordagem

é marcada pela transmissão da informação, evidenciando o desenvolvimento de uma aprendizagem matemática baseada no uso de algoritmos³ e na memorização. No instrucionismo, as TIC são utilizadas com o intuito de que os alunos detenham as informações, que continuam sendo transmitidas para que conquistem sucesso na aprendizagem por meio da fixação/memorização das informações (Almeida, 2001);

- abordagem construcionista: a aprendizagem é entendida como um processo reflexivo que transforma as informações em novos conhecimentos e ocorre através da interação do aluno com esses recursos num ambiente interativo de aprendizagem.⁴ Em oposição aos princípios instrucionistas, Seymour Papert⁵ propôs, na década de 1980, o construcionismo, que confere ao computador o papel de “ferramenta educacional”, dado que o aluno realiza atividades através desse recurso.

A característica fundamental do conceito de construcionismo de Papert (1985) é o emprego das tecnologias de informação e comunicação na realização de construções concretas que ocorrem num processo cíclico que pressupõe a descrição, execução, reflexão e depuração de ideias, na busca da solução de um problema desafiador, cujo conteúdo seja significativo para quem aprende (Valente, 1993, 1999).

-
3. De acordo com Bueno (1996, p.39), algoritmo é um “conjunto predeterminado e definido de regras e processos destinados à solução de um problema, com um número finito de etapas”.
 4. Segundo Valente (1999), os ambientes de aprendizagem ou ambientes interativos de aprendizagem proporcionam o uso das TIC como ferramentas para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento do aluno.
 5. Seymour Papert, após trabalhar com Piaget, em Genebra, fixou-se no Massachusetts Institute of Technology (MIT), onde criou uma linguagem de programação denominada Logo, baseada em princípios da inteligência artificial, que permite a programação do computador utilizando comandos em linguagem natural (Gomes, 2002; Almeida, 2001).

O construcionismo representa uma forma de conceber e usar as TIC na inter-relação entre aluno, tecnologia e professor, constituindo um ambiente de aprendizagem desafiador que favorece a autonomia do aluno, o qual, por sua vez, é auxiliado pelo professor no processo de construção do seu conhecimento, a partir do desenvolvimento de ações de exploração, experimentação e descobertas.

O professor exerce o papel de mediador, considerado por Gomes (2002) como o responsável por possibilitar ao aluno desenvolver e utilizar estratégias de exploração e de descoberta, assim como de planejamento e de controle da própria atividade.

Quanto ao professor de Matemática, essa responsabilidade se acentua, tendo em vista que a abordagem pedagógica utilizada em sua prática revela-se como um fator essencialmente significativo para que se compreenda o sucesso ou insucesso dos processos de ensino e aprendizagem da Matemática (Teixeira, 2004). Para a autora, o ensino da Matemática nas escolas segue um modelo perpetuado pela tradição escolar que se pauta por princípios enraizados no fazer docente, como:

- prática de organização dos conteúdos de forma dicotomizada, que produz aprendizagens isoladas e sem significado;
- a utilização de situações didáticas padronizadas que não desafiam os alunos e que não consideram as aprendizagens anteriores dos alunos e seus significados;
- a crença de que a teoria deve sempre anteceder a prática, produzindo uma prática de ensino transmissivo, fundada no paradoxo de que aquilo que deve ser descoberto pelo aluno pode ser diretamente ensinado. (Teixeira, 2004, p.10)

O ensino tradicional baseia-se no processo de instrução, caracterizado pela transmissão da informação para os alunos. Esse tipo de ensino tem se destacado e prevalecido no cotidiano das aulas de Matemática, nas circunstâncias em que o professor entrega a informação para o aluno.

Como afirmam Sandholtz, Ringstaff & Dwyer (1997, p.28-9), “a aprendizagem não é apenas uma questão de transferir ideias de alguém que detém o conhecimento para alguém que não detém este mesmo conhecimento”.

O aluno instruído limita-se a seguir um conjunto de regras ordenadas a fim de resolver uma tarefa. Sendo assim, ele, geralmente aprende através da memorização dos conceitos (Goméz-Granell, 1997).

Nessas condições, destaca-se o desenvolvimento de uma aprendizagem matemática fundamentada muito mais na repetição, no mecanicismo e na aplicação de regras do que no desenvolvimento de habilidades ou técnicas de pensamento para a compreensão dos conceitos matemáticos (Lima, 1998). Para o autor, não basta o emprego de uma pedagogia fundamentada em processos mecânicos em que o saber fazer operacional é a base da aprendizagem. É preciso outra metodologia que dê conta do saber pensar, que tenha como centro o processo de criação de ideias, da construção de conhecimento. Afinal, aprender Matemática exige, necessariamente, o desenvolvimento de habilidades ou técnicas de pensamento ou raciocínio (Valente, 1993).

O processo de ensino e aprendizagem da Matemática seria mais efetivo se carregasse consigo características da abordagem construcionista. Além disso, evidencia-se a possibilidade de uso das TIC para concretizar esse propósito, já que estas podem ser um importante recurso para desafiar o aprendiz, promover ações de exploração, facilitar o processo de construção do conhecimento.

A pesquisa

A estratégia utilizada para desenvolvermos a pesquisa foi a “abordagem indireta” (Garnica, 2008), para a qual pesquisar concepções é buscar a descrição de algo cuja manifestação ocorre num ambiente de ação direta, familiar, confortável e seguro, em que tais

concepções se manifestam. Logo, é na ação efetiva que as práticas podem ser desveladas.

Segundo o autor, a “abordagem direta” resultaria num leque de frases prontas, pré-elaboradas, presentes nos jargões cotidianos, baseados nas documentações oficiais, nos projetos pedagógicos, nos discursos dos técnicos e pesquisadores.

Sendo a abordagem indireta o procedimento de investigação utilizado nesta pesquisa, foi a partir da descrição da prática efetiva com as TIC dos professores de Matemática que investigamos suas concepções sobre o uso das TIC no processo de ensino e aprendizagem da Matemática.

Para efetivar esse propósito, foi realizado pelo Núcleo Regional de Tecnologia Educacional de Presidente Prudente (NRTEPP), um levantamento de dados que identificou sete professores de Matemática que atuam com TIC, em quatro escolas estaduais de Presidente Prudente. Dos sete professores, cinco aceitaram participar da pesquisa.

Para coletarmos os dados referentes às práticas dos docentes, utilizamos questionário e entrevista. Esses instrumentos buscaram identificar as TIC usadas por esses professores em suas práticas, os motivos pelos quais as usam, as atividades que desenvolvem com as TIC, as dificuldades enfrentadas no exercício da prática com elas, a formação que cada um dos professores tem para o uso das TIC, o modo que cada professor desenvolve sua prática pedagógica com elas e indícios da abordagem construcionista nas atividades.

Com os dados já coletados, desenvolvemos, a princípio, o que Garnica (2008) chama de “análise bruta”, um processo de reconhecimento dos dados, sem amarras teóricas, sem parâmetros predefinidos, um procedimento que oportunizou a apreensão das primeiras impressões sobre os dados obtidos.

A partir dessa primeira análise, encontramos condições para detectar, entre os dados coletados, pontos de convergência e divergência, regularidades e padrões. Esses pontos passaram a exigir mais atenção no momento da análise, porque se constituíram em

elementos de significação latente que procuramos manifestar, segundo nossa perspectiva.

Esses pontos resultaram no que Garnica (2008) nomeia “unidades de análise”, as quais foram analisadas à luz da bibliografia referente aos temas que elas próprias levantavam.

Considerando que as concepções dos docentes deixam-se perceber através das manifestações mais frequentes e mais estáveis em suas práticas, foi a partir da análise das práticas com TIC dos professores que pudemos abordar suas concepções acerca do uso das TIC no processo de ensino e aprendizagem da Matemática.

Nessas condições, apresentamos nossa compreensão sobre as práticas dos docentes para, em seguida, discutirmos as concepções dos mesmos.

Ao enunciarem as atividades que desenvolvem com TIC, definimos sete categorias de uso delas: uso de *software* específico da disciplina de Matemática; uso do Excel na construção de tabelas e gráficos; assistir a vídeo que explora conteúdo matemático; uso de jornais ou revistas para trabalhar conteúdo matemático; pesquisa na Internet sobre conteúdos matemáticos; uso de vídeo, revista ou jornal para trabalhar outros assuntos vinculados a projetos; elaboração de materiais para apresentação de seminários.

Nessas atividades, os professores utilizam o computador, a TV integrada ao videocassete ou DVD, o jornal e a revista. Quanto ao computador, os *softwares* usados são Excel, PowerPoint, Internet Explorer, Cabri Géomètre, Fracionando e WinPlot. É de se notar que dentre os *softwares* mencionados apenas os três últimos correspondem ao ensino da Matemática, especificamente.

Os conteúdos matemáticos abordados nas atividades são: funções, geometria plana, frações, simetria axial e rotacional, Teorema de Pitágoras, gráficos, tabelas e porcentagem.

Quanto aos motivos que os levam a desenvolver suas práticas com TIC, constatamos que motivar os alunos e desenvolver uma aula diferente são as razões nobres pelas quais os professores justificam o uso de TIC em suas práticas.

Ao considerar importante a forma como as TIC são utilizadas, buscamos investigar se há indícios da abordagem construcionista nas atividades desenvolvidas com TIC. Para isso, analisamos as atividades das cinco primeiras categorias (que abordam conteúdos matemáticos) apresentadas no quadro seguinte:

Quadro 1 – Desenvolvimento das atividades com TIC que abordam conteúdo matemático

Como introduzem o conteúdo	Como trabalham o conteúdo	Como avaliam os alunos
O professor expõe o conteúdo (tipos de gráficos) através de um vídeo	<ul style="list-style-type: none"> – o professor propõe que os alunos façam relatório no caderno sobre o conteúdo do vídeo; – propõe atividades tradicionais e situações-problema que exploram o conteúdo do vídeo, no caderno ou folha impressa, em grupo e individualmente. 	Avaliação tradicional, possibilidade de se usar revistas e jornais como material de suporte.
O professor faz exposição tradicional do conteúdo (tabelas e gráficos) na lousa, podendo utilizar-se de livro didático.	<ul style="list-style-type: none"> – o professor propõe pesquisa de campo para que os alunos colem dados; – faz com que os alunos efetuem a tabulação dos dados coletados; – a partir dos dados, constrói tabelas e gráficos em sala de aula; – leva os alunos à SAI para que construam as mesmas tabelas e gráficos no Excel. 	Avaliação tradicional
O professor faz exposição tradicional do conteúdo (geometria plana) na lousa, podendo utilizar-se de livro didático.	<ul style="list-style-type: none"> – o professor propõe atividades tradicionais sobre o conteúdo na sala de aula; – desenvolve na SAI as mesmas atividades, com o <i>software</i> Cabri (construção de figuras planas, classificação e cálculo de perímetro e área) 	Avaliação tradicional

(continua)

(continuação)

Como introduzem o conteúdo	Como trabalham o conteúdo	Como avaliam os alunos
O professor faz exposição tradicional do conteúdo (frações) na lousa, podendo utilizar-se de livro didático.	<ul style="list-style-type: none"> – o professor propõe atividades tradicionais sobre o conteúdo na sala de aula; – propõe na SAI a resolução (no caderno) dos problemas propostos do <i>software</i> Fracionando, em grupo. 	Avaliação tradicional
O professor faz exposição tradicional do conteúdo (funções) na lousa, podendo utilizar-se de livro didático.	<ul style="list-style-type: none"> – o professor propõe atividades tradicionais sobre o conteúdo na sala de aula; – propõe na SAI atividades de construção e análise das raízes de funções utilizando o <i>software</i> WinPlot. 	Avaliação tradicional
O professor faz exposição tradicional do conteúdo (funções) na lousa, podendo utilizar-se de livro didático.	<ul style="list-style-type: none"> – os alunos realizam atividades no caderno; – o professor faz exposição da construção dos gráficos de funções no Cabri e da mudança de parâmetros, por meio do aparelho multimídia; – o professor propõe aos alunos atividades, durante a exposição, para que eles identifiquem as alterações no gráfico das funções a partir da variação de parâmetro. 	Avaliação tradicional
O professor faz exposição tradicional do conteúdo (diversos) na lousa, podendo utilizar-se de livro didático.	<ul style="list-style-type: none"> – o professor propõe atividades tradicionais sobre o conteúdo na sala de aula; – depois, propõe na SAI que os alunos façam pesquisas na Internet sobre História da Matemática ou aplicações do conteúdo matemático abordado a fim de contextualizar o conteúdo apresentado. 	Avaliação tradicional e possibilidade de apresentação de seminário dos alunos através do multimídia
O professor faz exposição tradicional do conteúdo (gráficos) na lousa, podendo utilizar-se de livro didático.	<ul style="list-style-type: none"> – o professor propõe que os alunos leiam em jornais ou revistas um artigo que acompanhe um gráfico; – os alunos devem classificar o tipo de gráfico, reconhecer os dados envolvidos e interpretá-lo. 	Avaliação tradicional

Fonte: Souza, 2010.

Como podemos verificar no quadro, em todas as práticas analisadas, os professores se empenham em: expor o conteúdo primeiramente (às vezes usam o vídeo para introduzir o conteúdo), realizar atividades sobre o conteúdo, com ou sem TIC, para, enfim, aplicar uma avaliação verificando a aprendizagem dos alunos.

Claramente notamos que a transmissão da teoria apresenta-se como a primeira etapa do processo de ensino e aprendizagem, o que reforça cada vez mais o modelo tradicionalista de ensino, a instrução. Essa orientação corrobora Teixeira (2004) ao pontuar que os professores manifestam que a aprendizagem ocorre quando o aluno é diretamente ensinado, em vez de ocorrer através de situações que o desafiem e o impulsionem a desenvolver ações de exploração sobre aquilo que ele próprio deve descobrir.

Nessas condições, constatamos que mesmo utilizando-se das TIC, os docentes acabam por desenvolver um ensino baseado no processo de instrução que, por sua vez, é caracterizado pela transmissão da informação para os alunos.

Outra manifestação dos docentes ao relatar suas práticas com TIC consiste na reprodução de atividades tradicionais já desenvolvidas. Após apresentar o conteúdo a ser abordado na atividade, os professores propõem o desenvolvimento de atividades tradicionais, ou seja, atividades em que os alunos, instruídos, seguem uma sequência de regras predeterminadas para resolver uma série de exercícios.

Cumprida essa etapa, os professores propõem aos alunos o desenvolvimento de atividades de mesma natureza e, para que as realizem, devem utilizar as TIC. Elas costumam ser similares, se não iguais, às já desenvolvidas e carregam os mesmos objetivos das anteriores. A diferença está no recurso utilizado. Primeiro, os alunos utilizam recursos tradicionais como caderno, lápis, régua, etc., depois, *software* através do computador, jornal ou revista.

De acordo com Rosado (1998), se os professores concebem que o processo de ensino e aprendizagem está baseado na memorização, na motivação e na atenção, é comum que mesmo utilizando-se das TIC, suas práticas permaneçam marcadas por atividades mais tra-

dicionais, que podem acompanhar um recurso tecnológico em alguns momentos para despertar o interesse dos alunos.

O que notamos é que “os professores entram na profissão com noções profundamente arraigadas sobre como conduzir a escola – eles ensinam como lhes foi ensinado” (Sandholtz, Ringstaff & Dwyer 1997, p.48). Nossa pesquisa confirmou a existência de uma cultura docente que conserva concepções e adapta propostas de mudança a práticas tradicionalmente antigas.

Considerações finais

Embora não se possa listar, enumerar, nem descrever de forma definitiva seu funcionamento, as concepções dos professores pesquisados emergem de todo o emaranhado de compreensões que foi vislumbrado durante o processo de análise dos dados sobre as práticas dos docentes.

A partir das manifestações dos professores, constatamos que, mesmo utilizando-se das TIC, os professores mantêm em suas práticas o modelo tradicional de ensino, visto que a presença e uso das TIC não afetam a concepção de que a teoria deve sempre anteceder a prática, o que, por sua vez, acaba por produzir um ensino transmissivo fundamentado na ideia de que aquilo que deve ser descoberto pelo aluno pode ser diretamente ensinado pelo professor.

Além disso, mesmo que os alunos utilizem-se das TIC, as propostas das atividades mantêm-se tradicionais, ou seja, os alunos utilizam apenas informações apresentadas pelo professor para realizar as atividades sem que precisem transcendê-las. Por consequência, os alunos não são impulsionados a desenvolver ações de explorações e de descobertas para realizar as atividades propostas. Essa ocorrência corresponde ao que Teixeira (2004) pontua ao afirmar que no ensino tradicional as situações didáticas são padronizadas e não são capazes de desafiar os alunos.

Outro ponto a se discutir vem ao encontro da ideia de reprodução de atividades. Como visto, os professores propõem que seus

alunos realizem atividades tradicionais com recursos tradicionais e, posteriormente, realizem com TIC atividades similares, se não iguais.

Agindo dessa forma, os professores acabam por revelar que o uso das TIC é concebido como uma atividade de reforço, visto que eles propõem que seus alunos refaçam, reproduzam o que já foi feito.

Em decorrência, constata-se que os professores avaliam as TIC como um recurso extra, possivelmente dispensável. Ou seja, concebem que o uso das TIC deve ser feito como algo a mais, uma alternativa a mais. Como resultado dessa condução, evidencia-se a concepção dos docentes de que o uso das TIC consiste em um prolongamento de suas propostas didáticas.

Por fim, constatamos que o uso das TIC é concebido pelos professores como um meio para motivar os alunos para o ensino da Matemática. Para os docentes, a presença e uso das TIC são fatores suficientes para despertar a motivação dos alunos. Ao que parece, as expectativas dos professores estão mais direcionadas à motivação dos alunos do que à sua aprendizagem, porque os docentes não reconhecem a necessidade de acompanhar a nova tecnologia com novas propostas aos alunos que os desafiem a construir, elaborar, desenvolver seus conhecimentos em diferentes situações e de diferentes formas.

Notamos, portanto, que, mesmo utilizando TIC em suas práticas, os professores ainda conservam o desenvolvimento de práticas tradicionais. Isso porque muitos docentes ainda consideram que sua função é a de transmitir conhecimentos (Rosado, 1998).

Por conseguinte, verifica-se como não satisfeito o propósito de integração das TIC no contexto escolar, dado que a implantação dos recursos tinha como intuito, no discurso, a mudança pedagógica (Valente, 1999, 2002). Na prática, o que ocorre é que os professores, mesmo utilizando-se de TIC, preservam características de suas antigas ações de ensinar, evidenciando a existência de uma cultura docente que preserva concepções e adapta propostas de mudança a velhas práticas.

Sendo assim, é preciso que os profissionais lidem com os novos recursos de forma crítica e construtiva para que essa “novidade” possa contribuir com a aprendizagem dos alunos, deixando de ser, simplesmente, algo novo para então ser um instrumento a partir do qual os alunos possam criar e construir seu próprio conhecimento.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, M. E. B. *Educação, projetos, tecnologia e conhecimento*. São Paulo: Proem, 2001.
- BUENO, F. S. *Minidicionário da língua portuguesa*. São Paulo: FTD, 1996.
- FIORENTINI, D., LORENZATO, S. *Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos*. Campinas: Autores Associados, 2006.
- GARNICA, A. V. M. Um ensaio sobre as concepções de professores de Matemática: possibilidades metodológicas e um exercício de pesquisa. *Educação e Pesquisa (São Paulo)*, v.34, n.3. p.495-510, dez. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000300006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15/5/2009.
- GOMES, N. G. Computador na escola: novas tecnologias e inovações educacionais. In: BELLONI, M. L. (Org.). *A formação na sociedade do espetáculo*. São Paulo: Loyola, 2002. p.119-34.
- GÓMEZ-GRANELL, C. A aquisição da linguagem matemática: símbolo e significado. In: TEBEROSKY, A., TOLCHINSKY, L. (Org.). *Além da alfabetização*. São Paulo: Ática, 1997. p.257-82.
- LIMA, L. C. Da mecânica do pensamento ao pensamento emancipado da mecânica. In: *Caderno do professor: trabalho e tecnologia*. São Paulo: Programa Integrar/CUT, 1998. p.95-103.
- PAPERT, S. *Logo: computadores e educação*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- PEIRCE, C. S. *The essential Peirce: selected philosophical writings*. v.2. Bloomington: Indiana University Press, 1998.

- PONTE, J. P. Concepções dos professores de Matemática e processos de formação. In: BROWN, M., FERNANDES, D., MATOS, J. F. *Educação e Matemática: temas de investigação*. Lisboa: IIE, 1992. p.185-239. Disponível em <[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/92-Ponte\(Ericeira\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/92-Ponte(Ericeira).pdf)> Acesso em 10/6/2007.
- ROSADO, E. M. S. Contribuições da Psicologia para uso da mídia no ensino-aprendizagem. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, IX. Águas de Lindoia, 1998. *Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. v.1. São Paulo: Cortez, 1998. p.217-37.
- SANDHOLTZ, J. H., RINGSTAFF, C., DWYER, D. C. *Ensinando com tecnologia: criando salas de aula centradas nos alunos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- SILVA, M. R. G. da. *Concepções didático-pedagógicas do professor-pesquisador em Matemática e seu funcionamento na sala de aula de Matemática*. Rio Claro, 1993. 245f. Dissertação (mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista de Rio Claro.
- SOUZA, M. F. *O uso das TIC no processo de ensino e aprendizagem da Matemática: das práticas às concepções docentes*. Presidente Prudente, 2010. 166f. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP.
- TEIXEIRA, L. R. M. *Dificuldades e erros na aprendizagem da Matemática*. In: ENCONTRO PAULISTA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (Epem), 7. USP/SP, 2004. *Anais do VII Epem*. São Paulo: SBEM, 2004. p.1-14.
- THOMPSON, A. G. A relação entre concepções de Matemática e de ensino de Matemática de professores na prática pedagógica. *Zetetiké (Campinas)*, v.5, n.8, p.11-43, dez. 1997. (Título original: The relationship of teachers' conceptions: of mathematics and mathematics teaching to instructional practice. *Educational Studies in Mathematics*, n.15, p.105-27, 1984).
- VALENTE, J. A. (Org.). *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas: Unicamp/Nied, 1999.
- _____. *Computadores e conhecimento: repensando a Educação*. Campinas: Gráfica Central da Unicamp, 1993.

VALENTE, J. A. A espiral da aprendizagem e as tecnologias de informação e comunicação: repensando conceitos. In: JOLY, M. C. R. A. (Org.). *A tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p.15-37.

8

INTERAÇÕES VERBAIS E O USO DE ATIVIDADES PRÁTICAS NO ENSINO DE FÍSICA

Guilherme da Silva Lima

Paulo César de Almeida Raboni

Neste texto, apresentaremos brevemente a pesquisa de mestrado concluída em 2010, sob o mesmo título (Lima, 2010), em que tomamos como objeto de estudo as interações verbais estabelecidas entre professor e alunos e entre os próprios alunos, durante atividades práticas em situações de ensino de Física.

Historicamente, as atividades práticas ou de laboratório são apontadas como importante recurso didático no ensino de Física. Elas estão presentes em todas as propostas de ensino oficiais e não oficiais e em projetos de ensino desenvolvidos no Brasil e no exterior. Contraditoriamente, pouco se evidenciam no ensino que efetivamente ocorre na maioria das escolas.

Em outra dimensão abordada pela pesquisa, as interações verbais e a compreensão do seu funcionamento têm sido consideradas importantes indicadores do desenvolvimento de aulas de Física. Assim, nesta pesquisa qualitativa tomamos como objeto as interações verbais em aulas de Física no ensino médio, produzidas a partir do uso de atividades práticas. A aproximação dessas duas esferas justifica-se pela influência que as atividades práticas exercem sobre as estruturas de pensamento dos alunos e, conseqüentemente, sobre a construção de novos sentidos presentes nos enunciados.

Nossas análises das interações verbais tomam como base a teoria da enunciação de Mikhail Bakhtin (1988, 2003), que a nosso ver oferece suporte para a necessária compreensão da complexa dinâmica discursiva entre os estudantes e o educador quanto à construção de significados dos conceitos. As informações da pesquisa foram coletadas em duas turmas do ensino médio no município de Campinas (SP), uma do 1º ano e a outra no 3º ano, durante as aulas de Física por um período de quatro meses. Foram utilizados recursos de gravação em áudio e vídeo para o registro das intervenções. A partir das gravações foram selecionados e analisados episódios nos quais as atividades práticas estiveram presentes e contribuíram para o direcionamento das interações verbais produzidas.

A aproximação que buscamos entre questões da linguagem e o uso de atividades práticas no ensino de Física fica mais clara na apresentação do problema da presente pesquisa.

Ele emerge no uso de atividades práticas em aulas de Física, pois, ao mesmo tempo em que elas são estimuladas e valorizadas por pesquisadores e propostas oficiais de ensino, quando praticadas, nem sempre estão associadas aos elementos da linguagem presentes em sala de aula. Destacamos, ainda, as diversas reações que o uso das atividades práticas pode desencadear na interação verbal.

Entendemos que não se pode dissociar a compreensão de uma atividade prática do contexto em que ela é realizada, e, consequentemente, da linguagem e das interações verbais que ocorrem naquele momento. Partimos do pressuposto de que o inverso também é verdadeiro, ou seja, não podemos separar o discurso da ciência de seu referente que, para a Física do ensino médio, são os fenômenos comumente presentes no dia a dia da maioria das pessoas.

Nesse sentido, a enunciação, a interação verbal e a realização da atividade prática influenciam-se, mutuamente, na produção do contexto de aprendizagem. Se uma delas estiver ausente, o contexto produzido não terá os elementos necessários para a compreensão dos conceitos físicos, levando em consideração que o objetivo do aluno é aprender Física.

Através da interdependência da enunciação, da interação verbal e da atividade prática e a sua importância para a compreensão do contexto de aprendizagem, buscamos compreender o funcionamento das atividades práticas através das interações verbais por elas provocadas. Esse nos parece ser um caminho interessante para o aprimoramento do uso das atividades práticas, bem como da incorporação dessas dimensões na formação de professores para essas áreas.

Por fim, concretizamos uma pergunta que sintetiza o problema da pesquisa: de que forma e em que medida o uso de atividades práticas pode potencializar a presença de diálogos persuasivos e a produção de novos sentidos em sala de aula?

Atividades práticas e de laboratório no Brasil

O papel e o uso de atividades práticas e de laboratório no ensino de Física é um tema frequente em propostas curriculares e discussões entre professores. Tais contribuições transitam da importância de conhecer os métodos e instrumentos científicos até a função e utilidade das atividades práticas em sala de aula.

Já se passaram mais de três séculos desde que John Locke propôs a utilização de atividades práticas no ensino de ciências (Barberá & Valdéz, 1996), de modo que o uso e o papel das atividades práticas são, frequentemente, reestruturados de acordo com as finalidades da educação e a coerência com as teorias de aprendizagem.

No Brasil, o Manifesto dos Pioneiros de 1932 já indicava necessidades para o ensino e o emprego de atividades práticas no ensino de Ciências, como aponta Raboni (2002).

Outro momento fundamental para o ensino de Ciências e de Física ocorreu após a criação do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (Ibccc) e da Fundação Brasileira para o Desen-

volvimento do Ensino de Ciências (Funbec), no fim da década de 1950. Destacamos esse período, tendo em vista que o objetivo principal desses órgãos era melhorar o ensino de Ciências no Brasil inserindo o uso de atividades experimentais em sala de aula (Barra & Lorentz, 1986). Com essa intenção, organizavam, traduziam e produziam cursos de formação de professores, palestras, oficinas e materiais didáticos para serem usados em sala de aula. Dentre os materiais pode ser citado, para o ensino de Física, o *Physical Sciences Study Committee* (PSSC).

Atualmente, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (Fini, 2008) aborda, além dos aspectos metodológicos e características do processo de ensino e de aprendizagem, o emprego das atividades experimentais.

De acordo com essas diretrizes paulistas (Fini, 2008), as atividades experimentais devem incorporar um universo muito mais amplo do que as práticas de laboratório. O documento propõe que sejam implementadas com o intuito de reproduzir determinados fenômenos, bem como de compor objeto da aprendizagem.

Com essa postura, a Proposta Curricular de São Paulo desvincula a atividade experimental da tradicional demonstração das leis e teorias, preconizando o uso de tais atividades para produzir um espaço que permita a reflexão e a discussão de determinados fenômenos.

Como esclarecimento, ressaltamos a diferença entre as atividades práticas e as experimentais, no sentido de que as primeiras não possuem, em mesmo grau, o rigor metodológico, o controle de variáveis e a precisão nas medidas que têm as últimas (Raboni, 2002).

Tomamos, como atividades práticas, os trabalhos experimentais realizados em sala de aula. Estes têm como finalidade a apreciação dos fenômenos e sua compreensão qualitativa, discussões e soluções que estão mais relacionadas às origens dos fenômenos que ao seu controle e rigor experimental.

Direcionamos o trabalho para o uso de atividades práticas, já que partimos do pressuposto de que elas têm o potencial de produzir dis-

cussões e situações que evidenciam o tema a ser desenvolvido em sala de aula e, ao mesmo tempo, podem motivar o diálogo.

Na verdade, a atividade experimental por si só não garante produção de sentidos, nem mesmo uma aprendizagem de qualidade, conforme apontam Capecchi & Carvalho (2006). Desse modo, não se trata simplesmente de optar pelo uso de uma atividade prática ou experimental, mas de estabelecer relações significativas entre o estudante e a prática experimental.

Entendemos ainda que as atividades práticas empregadas em sala de aula possuem a característica de problematizar o tema que está sendo desenvolvido, de modo que elas sejam inseridas como “instância problematizadora e porta de entrada para o tratamento dos vários temas que compõem o currículo de ciências, integrando-se a outras dimensões do desenvolvimento humano” (Raboni, 2002).

Nesse sentido, acreditamos que o uso de atividades práticas como instância problematizadora da realidade pode contribuir para a construção de um problema legítimo em sala de aula, colaborando significativamente para a produção de novos sentidos e para o ensino e a aprendizagem dos conceitos científicos.

Pacheco (1996) enfatiza que, no ensino de Física, o *problema*, frequentemente, é deixado em segundo plano, ao passo que as respostas são dadas antes mesmo das perguntas.

Nesta pesquisa, buscamos, por meio do uso de atividades práticas, produzir situações-problema nas quais o estudante identificasse, compreendesse e tivesse espaço para fazer indagações sobre a atividade, assim como apresentasse soluções para o problema que se estava construindo, de acordo com a atividade prática e as interações verbais em sala de aula.

Dialogia, tema e significação

Muitos estudos têm sido desenvolvidos com o objetivo de compreender a interação verbal em sala de aula e sua importância nos processos de ensino e de aprendizagem (Mortimer & Machado, 1997; Smolka, 2000; Mortimer & Scott, 2002; Goulart, 2007). No entanto, encontramos somente três deles abordando aspectos da linguagem e o uso do laboratório didático ou atividades práticas (Laburú, 2003; Vilanni & Nascimento, 2003; Capecchi & Carvalho, 2006). Laburú (2003) associa as atividades experimentais à produção textual dos estudantes. Vilanni & Nascimento (2003) buscam compreender as interações verbais associadas ao uso de atividades práticas em sala de aula, enquanto Capecchi & Carvalho (2006) examinam como os aspectos da cultura científica são produzidos por meio do uso de atividades práticas e da interação verbal entre o professor e os alunos.

Neste trabalho, tomamos como referência a teoria da enunciação, proposta por Mikhail Bakhtin. Nessa concepção teórica, a manifestação linguística é considerada fundamental para o processo de produção de significados, independentemente das áreas do conhecimento a que esse processo está vinculado. Ademais, a comunicação verbal está presente e é fundamental em grande parte das atividades humanas.

Assim, para compreender os possíveis campos de atuação do homem, é fundamental compreender os fenômenos linguísticos a eles associados, já que estes podem indicar características e peculiaridades pertinentes, que poderão contribuir para o entendimento de uma determinada atividade.

A sala de aula representa um espaço em que as interações verbais têm forte presença. Destacamos ainda sua importância para o processo de aprendizagem.

As trocas verbais em sala de aula, frequentemente, apontam como finalidade a transmissão ou a construção de um determinado conhecimento, já que elas são constituídas por uma ou diversas enunciações. Portanto, é imprescindível a interação social entre

dois ou mais indivíduos, bem como um contexto social, cultural e ideológico que, por sua vez, ofereça suporte para a realização da interação verbal.

Como já mencionado, nosso foco está voltado às interações verbais quando os locutores e interlocutores são professor e estudantes. Dessa forma, a comunicação e as enunciações realizadas são um tanto peculiares, porque, frequentemente, as palavras carregam em si significados fixos e restritos, relacionados ao conhecimento científico e ao contexto escolar.

Como acréscimo, ressaltamos outras duas dimensões das interações verbais: a dialogia e a compreensão do enunciado.

Bakhtin (2009) constrói um embasamento teórico para compreender o processo de produção de significados. O autor defende que a significação dos signos está ligada intrinsecamente aos elementos culturais, históricos e ideológicos de uma comunidade. Porém, tais elementos não especificam explicitamente o significado da enunciação. Para isso, inclui outro elemento fundamental: o *tema*, segundo o qual a situação concreta em que uma palavra é enunciada determina sua significação. Além do *tema*, Bakhtin (2009) enfatiza que a significação é constituída por elementos que são fundados numa convenção; eles não têm existência concreta independente, o que não os impede de formar uma parte inalienável, indispensável, da enunciação. Portanto, a *significação* não emerge como elemento independente na enunciação que está sendo realizada, porém, depende de outros fatores, como a *dialogia* e o *tema*.

Podemos agora pensar na relação professor, conhecimento e aluno. Como o aluno poderá atribuir *sentidos* a conceitos que não significam nada para ele? Ele pode até atribuir um sentido para cada palavra do enunciado do professor, que constrói um conceito, mas como os sentidos são variados, inclusive de campo conceitual e de esfera de aplicação da língua, a compreensão do conceito fica prejudicada. Por isso, não se trata somente de compreender o enunciado, o tema ou a significação das palavras, mas de atribuir sentido ao que está sendo compreendido.

É nesse ponto que podemos notar a complexidade que envolve a linguagem no ensino de Física. Se temos a necessidade da compreensão da enunciação, para que seja instaurado um processo de aprendizagem, que carece do entendimento do *tema* e da *significação* das palavras, temos igualmente que gerar sentidos para os novos conceitos.

Portanto, a produção de sentidos não é uma função secundária da aprendizagem: é por meio dela que os estudantes poderão refletir criticamente sobre a realidade e entender melhor os conceitos e a produção científica.

Linguagem e ensino de Física

No ensino de Ciências localizam-se muitos trabalhos focados nas questões da linguagem. Tomamos como referência os textos de Mortimer, devido a sua proximidade com nosso referencial teórico. Para a organização e a análise dos episódios, utilizamos as ferramentas propostas por Mortimer & Machado (1997), Mortimer & Scott (2002) e Mortimer et al. (2007).

Mortimer & Machado (1997), na tentativa de categorizar as interações verbais realizadas em sala de aula e baseados nas contribuições de Wertsch e Bakhtin, apresentam duas modalidades de discurso: o discurso persuasivo e o de autoridade.

Para tanto, adotam o padrão de interação I-R-A proposto por Mehan (1979), em que (I) corresponde a uma iniciação do diálogo geralmente através de uma pergunta feita pelo professor, (R) à resposta dada pelo estudante e (A) à avaliação feita pelo professor (Santos & Mortimer, 2009). Além disso, Mortimer & Machado (1997) usam o modelo com a inserção de *feedbacks* (F) intermediários, que são realizados pelo professor e dirigidos aos estudantes, com o intuito de que reformulem ou refinem a sua resposta.

Tais modalidades discursivas possuem duas funções distintas. No discurso persuasivo, o principal foco está na geração de novos significados, em que a comunicação é constituída de múltiplas

vozes e o “texto é instrumento de pensamento e não apenas um elo passivo entre transmissor e receptor” (Mortimer & Machado, 1997, p.146). O texto é internamente persuasivo, dialógico, a partir de um padrão I-R-F elucidativo, com elaboração.

Já no discurso de autoridade, o autor apresenta como foco a transferência de novos significados, em que a comunicação é unívoca e os “códigos de transmissor e do receptor coincidem” (Mortimer & Machado, 1997, p.146). Essa modalidade discursiva demanda fidelidade aos códigos de transmissão e obedece a um padrão I-R-F avaliativo.

A nosso ver, tanto o problema das variações das funções estabelecidas quanto o que permeia a polissemia podem ser sanados quando temos em conta o *tema*, porque sua compreensão nos levaria não somente a compreender as particularidades minuciosas do diálogo, como também a ter um olhar mais amplo de todo o contexto no qual a interação verbal é produzida. Nesse sentido, poderíamos analisar com mais acuidade as variações nos tipos de diálogos, assim como a rede de enunciados que é produzida. E o tema, que corresponde aos elementos não verbais de uma situação discursiva, pode ser fortemente ancorado em atividades práticas realizadas em aulas de Física.

Metodologia

Para melhor compreender os processos de significação e as interações verbais ocorridas em sala de aula, passamos a expor o contexto de aprendizagem em que a pesquisa foi desenvolvida.

A investigação foi desenvolvida em uma escola localizada no município de Campinas. A escolha da escola foi feita por meio de interesse e disponibilidade, inicialmente, da coordenação pedagógica, que, por sua vez, apresentou os professores responsáveis pela disciplina de Física.

Para realizar a coleta de informações, acompanhamos as aulas de uma professora durante 16 semanas. As primeiras ocorreram na

segunda semana do mês março de 2009, enquanto a última foi realizada na terceira semana de junho.

Tendo em vista o objetivo principal desta pesquisa, que busca compreender a dinâmica da interação verbal em aulas de Física, motivada pelo uso de atividades práticas, procuramos desenvolver uma estratégia qualitativa, visto que com essa metodologia podemos “apreender o caráter complexo e multidirecional dos fenômenos em sua manifestação natural” (André, 1983, p.66).

O uso de gravações em áudio e vídeo foi bastante significativo para a coleta e a organização das informações. Optamos por esse recurso porque ele nos oferece mais elementos para compreender os processos de ensino e aprendizagem e as interações verbais vivenciadas em sala de aula. A dinâmica da escola (e da sala de aula) é extremamente variada e complexa. Dependendo do problema de pesquisa, é insuficiente registrá-la apenas com lápis e papel ou com um gravador. Técnicas adequadas de observação e recursos eletrônicos podem funcionar como uma ajuda importante, se objetivamos um alcance multidimensional dos eventos que ali ocorrem (Freitas, 2005).

Para a organização e a análise das informações, selecionamos *episódios* de ensino, compreendidos da mesma forma que Carvalho (1996, p.6): “Chamamos de episódio de ensino aquele momento em que fica evidente a situação que queremos investigar”.

Selecionados os *episódios*, nós os fracionamos em *cenar*, tendo em conta que um *episódio* é constituído de uma ou diversas *cenar*. Já as *cenar*, consideramos momentos que possuem início e fim da comunicação verbal, mesmo que sejam parciais (na maioria dos casos). As *cenar* são constituídas de várias enunciações que, de acordo com nosso referencial, refletem categorias como iniciação (I), resposta (R), *feedback* (F) e avaliação (A).

Episódios e análise

O episódio que será exposto é um trecho de uma aula realizada em uma escola da rede estadual de ensino localizada no município de Campinas. A gravação, bem como a transcrição e a utilização das informações coletadas na escola, foram realizadas com livre consentimento dos estudantes, professora, coordenadora e diretora da escola.

A aula ministrada estava de acordo com o conteúdo programado pela professora. Abordava a associação de resistores e foi ministrada para o 3º ano do ensino médio. Além disso, utilizamos como recurso didático o livro *Física*, volume único, de Alberto Gaspar (2005), da editora Ática, adotado pela professora, e uma atividade prática, preparada após conversas entre a professora e o pesquisador. A atividade foi escolhida a fim de reproduzir uma situação apresentada no livro, além de ter igualmente o intuito de inserir novos elementos que o livro não continha.

A atividade prática abordava os conceitos de eletricidade, mais especificamente a associação de resistores. Destacamos também que a professora não tinha ministrado nenhuma aula sobre associação de resistores, tendo trabalhado, em aulas anteriores, os temas corrente elétrica e primeira lei de Ohm.

Na atividade produzida, fizemos duas associações de lâmpadas – uma em série e outra em paralelo –, ambas com capacidade para duas lâmpadas. Usamos as lâmpadas em vez de resistores, devido ao seu fácil acesso e a não obrigatoriedade de aparelhos de medição, como voltímetros e amperímetros, visto que a luminosidade das lâmpadas varia de acordo com a diferença de potencial existente nos seus terminais.

Além disso, utilizamos dois pares de lâmpadas de 100W e 60W, um par para cada associação. A seguir são mostradas as montagens utilizadas em aula.



Figura 1 – Lâmpadas em paralelo

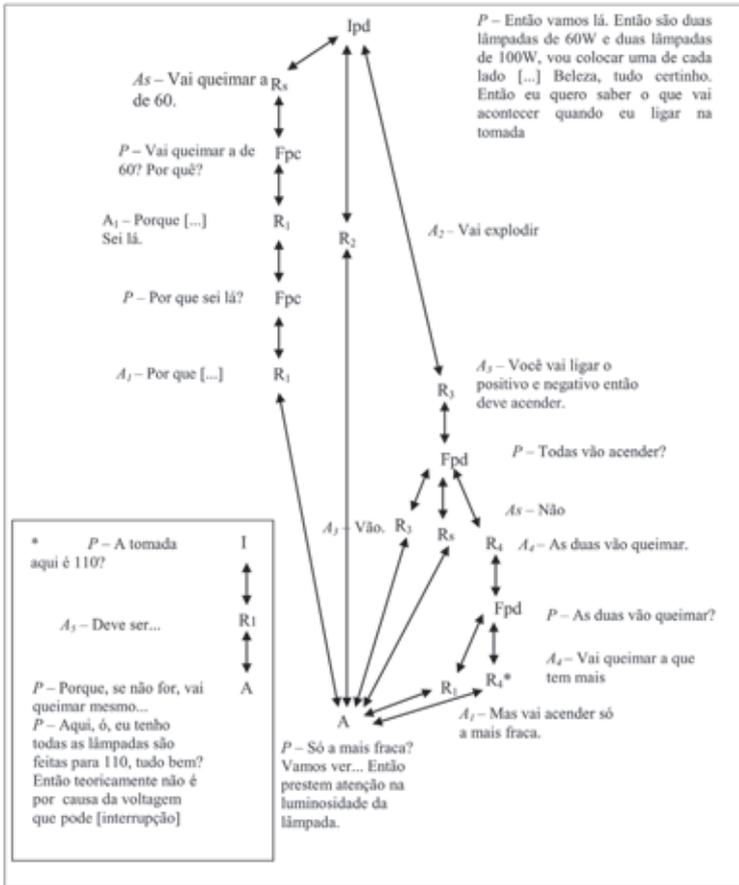


Figura 2 – Lâmpadas em série

A aula foi gravada e a transcrição foi organizada em diagramas, de modo que, para cada cena, construímos um diagrama contendo a fala, bem como sua função, de acordo com o modelo $I - R - F - R - A$ (Mortimer, 2002).

Para preservar a identidade dos envolvidos, utilizamos a letra A seguida de um número, para representar os estudantes, ao passo que, para indicar a enunciação do professor, adotamos a letra P . Como houve situações em que foram enunciadas mais de uma resposta pelos estudantes, atribuímos um número para diferenciá-las. Por exemplo: a resposta dada pelo estudante A_6 a uma iniciação feita pelo professor, iremos representá-la por R_6 .

Cena 1



Nessa primeira cena, identificamos uma abordagem interativo-dialógica, devido à presença de múltiplas “vozes”, na interação verbal. Salientamos a iniciação (I) – antes de realizar a pergunta, o professor apresenta a atividade prática que será investigada.

Nas enunciações posteriores, encontramos variações dos padrões interativos I-R-A e I-R-F-R-F-R- [...] A. Queremos chamar atenção para a rede dialógica que se forma nesse pequeno trecho que estamos analisando. Podemos notar também a não linearidade

das interações verbais, porque existe uma enunciação provocando três respostas que ocorreram em tempos diferentes, além de haver diferentes orientações. A primeira resposta (R_1) pode ser classificada como um resposta de produto, que não foi devidamente justificada; já a segunda corresponde a uma enunciação de caráter impulsivo (R_2) e a terceira, uma resposta (R_3) de processo, baseada em outras enunciações que não estão presentes na interação verbal. Todas as respostas dadas, exceto a R_3 , podem ser consideradas como descritivas, enquanto a R_3 é uma resposta explicativa, pois o estudante se remete a um modelo.

Além das três respostas que estão diretamente ligadas à iniciação do professor, não podemos deixar de notar a dependência que a resposta R_4 também tem com a iniciação (I). Todavia, ela é enunciada após um *feedback* feito pelo professor, fato que entrelaça ainda mais a interação verbal.

Outro ponto que é muito relevante é o *feedback* após a resposta R_4 . Nesse momento, o professor se posiciona. Podemos reconhecer, no quadro ao lado do diagrama, que o professor avalia a resposta dada: para tanto, faz referência a conhecimento científico, sem explicitá-lo para os alunos. Podemos notar, ainda, a compreensão do tema por parte dos estudantes, porque a pergunta feita pelo professor, seguida de sua avaliação, provocou inúmeros risos, que, a nosso ver, podem significar que os estudantes, ao compreender a enunciação, constataram que o professor falou o óbvio.

Verificamos também que a atividade prática reformulou a avaliação (Aap), que é realizada pelo professor, mas que pode ser feita pelo aluno, a partir de sua interpretação do fenômeno observado.

Considerações finais

Neste trabalho, buscamos analisar as interações verbais motivadas por atividades práticas em sala de aula. Todavia, nossas análises apontaram para inúmeras outras dimensões das interações verbais realizadas nesse espaço escolar, as quais destacam um pro-

blema na constituição da interação verbal e na cultura existente nas instituições formais de ensino.

Finalizando, a partir da intervenção e das análises realizadas sobre ela, é coerente enunciar algumas afirmações:

1. As análises dos episódios permitem-nos sustentar que as práticas docentes e mesmo discentes estão enraizadas em nós, constituindo, segundo Carvalho (1998), nossas concepções docentes cotidianas ou de senso comum. Por mais que nos tenhamos preparado para desenvolver atividades, de forma a levar os alunos a construírem os conhecimentos, incorremos em práticas discursivas, ou melhor, através das análises das práticas do discurso, encontramos resquícios de hábitos que supúnhamos ter superado.
2. As atividades práticas no ensino de Física não são apenas úteis. São necessárias. Se a forma como elas acabaram acontecendo na pesquisa aqui relatada não possibilita ver avanços significativos, isso não quer dizer que não sejam necessárias. Afirmamos que são necessárias pois não se pode admitir um ensino desvinculado do mundo, das coisas do cotidiano do aluno. A reflexão deve surgir de questões ligadas ao funcionamento da matéria, das formas de energia e do tempo (Robilotta & Babichak, 1997). Portanto, não se trata de perguntar se as atividades práticas devem ou não ser usadas em aulas de Física, mas sim sob qual modalidade, de que forma, com que intenções devem ser utilizadas essas atividades.
3. Qualquer avanço passa necessariamente pelo conhecimento de como funcionam ou o que condiciona as interações verbais em sala de aula. Por intermédio das interações verbais é que se estabelecem as relações entre professor e alunos e entre estes e o conhecimento e o mundo. As falas fazem a mediação entre os sujeitos e os mais variados objetos, de maneira que conhecer e ter consciência das formas que adquire a interação verbal é condição para superação de formas tradicionais de ensino. Nossas análises mostraram a permanência de moda-

lidades autoritárias de discurso, centradas no professor, apesar de nossos esforços.

4. Incorporar à formação de professores algumas das ferramentas de análise das interações verbais pode ser um caminho para a consciência sobre o que efetivamente fazemos quando ensinamos Física.

Referências bibliográficas

- ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa (São Paulo)*, n.45, 1983.
- BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética (A teoria do romance)*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BARBERÁ, O., VALDÉS, P. El trabajo práctico en la enseñanza de las ciencias: una revisión. *Revista de Enseñanza de las Ciencias (Barcelona)*, v.14, n.3, p.365-79, 1996.
- BARRA, V. M., LORENTZ, K. M. Produção de materiais didáticos de ciências no Brasil, período: 1950 a 1980. *Ciência e Cultura (Campinas)*, v.38, n.12, p.1.970-83, 1986.
- CAPECCHI, M. C. M., CARVALHO, A. M. P. Atividade de laboratório como instrumento para a abordagem de aspectos da cultura científica em sala de aula. *Pro-Posições (Campinas)*, v.17, n.1 (49), p.137-53, jan.-abr. 2006.
- CARVALHO, A. M. P. *Ciências no ensino fundamental: o conhecimento físico*. São Paulo: Scipione, 1998. (Pensamento e Ação no Magistério).
- _____. O uso do vídeo na tomada de dados: pesquisando o desenvolvimento do ensino em sala de aula. *Pro-Posições (Campinas)*, v.7, n.1 (19), p.5-13, mar. 1996.
- FINI, M. I. *Proposta curricular do Estado de São Paulo: Física*. São Paulo: SEE, 2008.

- FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 2005.
- GASPAR, A. *Física*. São Paulo: Ática, 2005.
- GOULART, C. Enunciar é argumentar: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin. *Pro-Posições (Campinas)*, v.18, n.3 (54), p.93-107, set.-dez. 2007.
- LABURÚ, C. E. Problemas abertos e seus problemas no laboratório de Física: uma alternativa dialética que passa pelo discursivo multivocal e univocal. *Investigações em Ensino de Ciências (Porto Alegre)*, v.8, n.3, 2003. Publicação eletrônica. Disponível em <http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID104/v8_n3_a2003.pdf>. Acesso em 3/3/2008.
- LIMA, G. S. *Interações verbais e o uso de atividades práticas no ensino de Física*. Presidente Prudente, 2010. 120f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista/UNESP.
- MORTIMER, E. F., MACHADO, A. H. Múltiplos olhares sobre um episódio de aula: “Por que o gelo flutua na água”. In: ENCONTRO SOBRE TEORIA E PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS. Belo Horizonte, 1997. *Anais...* Belo Horizonte, 1997.
- _____, SCOTT, P. Atividade discursiva nas salas de aula: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. *Investigações em Ensino de Ciências (Porto Alegre)*, n.3, v.7, não paginado, 2002. (Publicação eletrônica). Disponível em <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol7/n3/v7_n3_a7.htm>. Acesso em 10/2/2007.
- _____, MASSICAME, T., TIBERGHIE, A., BUTY, C. Uma metodologia para caracterizar os gêneros de discurso como tipos de estratégias enunciativas nas aulas de Ciências. In: NARDI, R. (Org.). *A pesquisa em ensino de Ciência no Brasil: alguns recortes*. São Paulo: Escrituras, 2007. p.53-94.
- PACHECO, D. O estudo dos fenômenos contra as soluções sem problemas no ensino de Física no 2º grau. *Caderno de Física da UEFS (Feira de Santana)*, v.1, n.2, p.7-12, 2º sem. 1996.
- RABONI, P. C. A. *Atividades práticas de ciências naturais na formação de professores para as séries iniciais*. Campinas. 2002. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Unicamp.

- ROBILOTTA, M. R., BABICHAK, C. C. Definições e conceitos em Física. *Caderno Cedes (Campinas)*, n.41, p.35-45, jul. 1997.
- SANTOS, W. L. P., MORTIMER, E. F. Abordagem de aspectos sociocientíficos em aulas de Ciências: possibilidades e limitações. *Investigações em Ensino de Ciências (Porto Alegre)*, v.14, n.2, não paginado, 2009. (Publicação eletrônica). Disponível em <http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID214/v14_n2_a2009.pdf>. Acesso em 1^o/11/2009.
- SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedes (Campinas)*, ano XX, n.50, p.26-40, abr. 2000.
- VILLANI, C. E. P., NASCIMENTO, S. S. A argumentação e o ensino de Ciências: uma atividade experimental no laboratório didático de Física do ensino médio. *Investigações em Ensino de Ciências (Porto Alegre)*, v.8, n.3, não paginado, 2004. (Publicação eletrônica). Disponível em <http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID104/v8_n3_a2003.pdf>. Acesso em 2/3/2008.

A DINÂMICA DAS INTERAÇÕES VERBAIS EM SALA DE AULA

Rosana Ramos Socha¹

Fátima Aparecida Dias Gomes Marin²

Este artigo trata da dinâmica das interações verbais em sala de aula, entre professor e alunos, com o propósito de compreender seu movimento e sua influência no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Uma revisão dos estudos produzidos nos últimos anos sobre as interações verbais em sala de aula permite-nos concluir que o assunto tem chamado a atenção dos educadores, em especial dos que trabalham com a educação em Ciências. Os autores (Mortimer & Machado, 1997; Mortimer & Scott, 2002; Smolka, 2007) buscam compreender a produção das interações verbais em sala de aula e suas influências sobre a construção do conhecimento pelos alunos.

Pelas dinâmicas que ocorrem na sala de aula, é possível perceber que os interesses dos professores, com relação aos objetivos e aos

-
1. Graduação em Física pela FCT – UNESP/Pres. Prudente. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT – UNESP/Pres. Prudente. Professora da Fundação Dracenense de Educação e Cultura. Experiência nas áreas de Física e Matemática, com ênfase no ensino de Física e interações verbais em sala de aula.
 2. Doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) – UNESP/Marília. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação de Educação da FCT – UNESP/Pres. Prudente. Membro do Grupo de Pesquisa Formação de Professores em Educação Infantil.

conteúdos propostos, se mantêm distantes das preocupações dos estudantes, o que torna a maior parte desses conteúdos difíceis de ser compreendidos por muitos alunos.

O trabalho docente é complexo e envolve vários fatores para o bom andamento das aulas, já que os professores lidam diariamente com alunos que buscam novos desafios, o que exige que esses educadores adquiram novas competências para ensinar. Segundo Tardif & Lessard (2005), o trabalho docente pode ser chamado interativo, ou seja, o ato de ensinar é uma forma de interação.

As interações verbais entre professor e alunos são apontadas pelos estudiosos como uma importante ferramenta no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Isso se deve à possibilidade que a interação oferece para a construção de significados sobre os temas abordados com base na consideração, pelo professor, dos conhecimentos dos alunos antes, durante e depois do processo. É importante que o trabalho do professor englobe uma metodologia atenta à participação dos alunos, ao diagnóstico dos seus conhecimentos prévios sobre os temas que serão tratados no decorrer das aulas e à avaliação rigorosa da aprendizagem em relação aos conhecimentos discutidos em sala de aula. É relevante que a avaliação seja contínua e que os instrumentos e critérios utilizados evidenciem os caminhos do pensamento do aluno a respeito da aquisição dos conceitos ou fenômenos científicos. Os resultados da avaliação fundamentam as intervenções do professor, a partir de um processo de ação-reflexão-ação, no sentido de orientar os alunos a superar as eventuais dificuldades e, ao mesmo tempo, direcioná-los no desenvolvimento das suas potencialidades. As intervenções precisam ser desafiadoras para permitir que os alunos percebam o seu processo de aprendizagem, possam dialogar com os seus pares e com o professor, para expressar os seus pontos de vista, dificuldades e conquistas.

Este artigo apresenta parte dos dados de uma pesquisa que investigou e elucidou a dinâmica das interações nas aulas de Física, com ênfase nas interações verbais entre professor e alunos, a partir de uma ferramenta criada por Mortimer & Scott (2002). Ela é ba-

seada em três dimensões do ensino: foco – as intenções do professor e o conteúdo; abordagem – a abordagem comunicativa e ações – padrões de interação; e a intervenção do professor.

Para tanto, acompanhamos, durante dois meses, as aulas de Física de um professor de uma sala do segundo ano do ensino médio de uma escola do interior do Estado de São Paulo. Os dados, que foram coletados a partir da observação e gravação em áudio das aulas, forneceram-nos subsídios para analisar o objeto da pesquisa: as interações verbais em sala de aula.

Função docente e o ensino de Física

A Física representa uma ciência altamente estruturada. Em consequência, ensinar uma disciplina de características peculiares que abrange ideias abstratas de diferentes campos do conhecimento não é fácil (Robilotta & Babichak, 1997; Gleiser, 2000). Uma das grandes dificuldades encontradas por professores de Física é adequar o conteúdo aos interesses e necessidades dos alunos. Estudos (Nardi, 1998) têm mostrado que tanto o livro didático quanto as aulas de Física enfocam a resolução de exercícios. De modo geral, desenvolve-se uma grande preocupação com o vestibular e uma rara abordagem do processo histórico relacionado aos temas estudados. Apesar do interesse de muitos estudantes em ingressar em uma universidade, apenas resolver exercícios distancia-se de uma aprendizagem significativa. Fazer com que os alunos atribuam sentidos aos conceitos e à linguagem matemática da Física continua sendo um problema para os professores. Inclusive entre os alunos que conseguem um relativo sucesso na solução algébrica dos exercícios, o entendimento dos conceitos, de modo a se tornarem instrumentos de compreensão da realidade, continua distante. Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio:

esses problemas são de tal modo idealizados que podem ser resolvidos com a mera aplicação de fórmulas, bastando ao aluno saber

qual expressão usar e substituir os dados presentes no enunciado do problema. Essas práticas não asseguram a competência investigativa, visto que não promovem a reflexão e a construção do conhecimento. (Brasil, 2006, p.54)

Os professores que concebem suas aulas em torno da resolução de exercícios e problemas de Física tornam o ensino maçante para os jovens, que acabam perdendo o interesse pela disciplina. Nesse contexto, Gleiser (2000) adverte-nos:

É muito comum, no ensino de ciência, omitir a parte mais essencial, que é justamente o fascínio que leva um cientista a dedicar toda uma vida ao estudo da natureza. Sem esse elemento, ciência vira um exercício intelectual destituído de paixão, uma mera repetição de conceitos e fórmulas. (p.5)

Além disso, é sabido que o número de aulas de Física nas escolas é reduzido. Normalmente, as turmas do ensino médio têm duas aulas semanais e o conteúdo de Física é extenso. É necessário priorizar o mais importante para o conhecimento científico e tecnológico dos alunos, privilegiando a construção de um olhar investigativo sobre os fenômenos, relacionados à Ciência Física, que ocorrem no mundo (São Paulo, 2008).

A Física é apresentada nos livros didáticos como uma ciência pronta e acabada, e isso gera uma grande discussão entre pesquisadores (Nardi, 1998). É sensível a falta de um embasamento teórico e científico que torne o conteúdo de Física mais atrativo para os alunos e que apresente a ciência como algo que está em constante mutação.

A Física percebida enquanto construção histórica, como atividade social humana, emerge da cultura e leva à compreensão de que modelos explicativos não são únicos nem finais, tendo se sucedido ao longo dos tempos, [...] o surgimento de teorias físicas mantém

uma relação complexa com o contexto social em que ocorreram. (Brasil, 1999, p.235)

Para tornar o conteúdo de Física mais interessante para o aluno, é importante apresentar o processo que levou o cientista àquela descoberta, ancorado no contexto histórico-cultural da época. Apesar das duas breves aulas semanais, é possível resgatar a história da ciência e mostrar ao aluno a evolução científica da época e como ela acontece até os dias atuais. Esse resgate aproxima o aluno do cientista, deixando de lado o estereótipo do cientista como um ser fora de série. Dessa forma, possibilitaremos um aprendizado mais rico, dado que, como afirma Menezes (2008, p.1), “[...] os jovens aprendem ciências quando se interessam por elas, e não se interessam por elas simplesmente porque têm de aprender”.

Além disso, é imprescindível trazer o conteúdo para o cotidiano do aluno através da contextualização, sempre que possível. Sabemos que há alguns temas que são difíceis de ser imaginados no dia a dia do aluno. Ainda assim, é importante abordar essas informações, de forma que o aluno possa, ao menos, imaginar e fazer uma abstração sobre o que o professor está transmitindo sobre o assunto e se atualizar. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio, é necessário: “tratar os conteúdos de ensino de modo contextualizado, aproveitando sempre as relações entre conteúdos e contexto para dar significado ao aprendido, estimular o protagonismo do aluno e estimulá-lo a ter autonomia intelectual” (Brasil, 1999, p.87).

É imprescindível considerar o mundo vivencial dos alunos, sua realidade próxima ou distante, os objetos e os fenômenos com que eles efetivamente lidam ou os problemas e as indagações que movem sua curiosidade. (Gaspar, 2004, p.9)

Os PCN esclarecem que o objetivo mais amplo no ensino de Física é fazer com que os jovens adquiram competências e aprendam

a lidar com situações do dia a dia em que presenciam fenômenos relacionados à ciência.

A Física deve apresentar-se, portanto, como um conjunto de competências específicas que permitam perceber e lidar com os fenômenos naturais e tecnológicos, presentes tanto no cotidiano mais imediato quanto na compreensão do universo distante, a partir de princípios, leis e modelos por ela construídos. Isso implica, também, na introdução à linguagem própria da Física, que faz uso de conceitos e terminologia bem definidos, além de suas formas de expressão, que envolvem, muitas vezes, tabelas, gráficos ou relações matemáticas. (Brasil, 2002, p.2)

A sala de aula apresenta novos desafios todos os dias. Para se sobressair, o professor precisa repensar sua prática docente. Aguiar Jr. (2010) ressalta cinco quesitos para superar esses desafios:

1. Promover e sustentar engajamento dos estudantes nas tarefas escolares;
2. Re-significar conteúdos escolares;
3. Construir um currículo composto por atividades;
4. Estabelecer interações discursivas produtivas, com participação dos estudantes;
5. Lidar com diversidade cultural, motivações, ritmos e habilidades dos estudantes.

(p.241)

A partir desse comportamento docente e dos interesses dos alunos será possível que eles adquiram competências necessárias para a vida, que vão muito além da técnica e dos conteúdos transmitidos em sala de aula.

A coleta de dados e a ferramenta de análise

Esta pesquisa foi realizada com uma turma do segundo ano do ensino médio, nas aulas de um professor de Física. As aulas foram gravadas durante dois meses. A partir delas, selecionamos oito epi-

sódios de ensino. A vantagem do uso das gravações é que elas podem ser ouvidas várias vezes de forma a buscar resultados mais precisos, classificar os episódios e selecioná-los para a análise. Além das gravações em áudio, foi utilizado também um diário de campo com as observações anotadas para complementar as análises. As duas técnicas adotadas se complementam, visto que o registro por escrito, sozinho, não permite o acompanhamento das alternâncias do discurso entre professor e alunos e as percepções quanto às entonações da fala.

Estudos semelhantes têm sido valorizados por profissionais empenhados em compreender a construção do conhecimento por parte dos alunos. Smolka (2007), ao tratar do papel da argumentação nas relações de ensino, destaca a relevância de

[...] investigar, portanto, as relações de ensino e, nessas relações, examinar os modos de participação dos alunos na construção do conhecimento, ouvi-los, procurar entender como eles operam, de onde partem, como relacionam informações e conhecimentos, como justificam ou explicam essas relações, que suposições ou hipóteses elaboram, pode contribuir para o refinamento do olhar e dos modos de considerar o que acontece no espaço institucional da escola. No entanto, investigar a argumentação em aula supõe, também um certo modo de trabalhar a relação de ensino, ou seja, supõe que haja espaço para a elaboração conjunta e diálogo aberto e supõe, ainda a possibilidade de registro desse trabalho em sala. (p.16)

Para a análise dos episódios selecionados, buscamos compreender, através das aulas propostas e realizadas pelo professor, sua interação com os alunos e dimensionar o grau de atenção dos jovens à proposta de trabalho do professor. Ao mesmo tempo, procuramos verificar a importância dada pelo professor às falas dos alunos, quando discutem o conteúdo tratado na disciplina.

A ferramenta proposta por Mortimer & Scott (2002) baseia-se nas seguintes dimensões:

I. *Intenções do professor*: buscamos compreender quais são as intenções do professor com a aula proposta (criar um problema; explorar a visão dos estudantes; introduzir e desenvolver a “história científica”; guiar os estudantes no trabalho com as ideias científicas e dar suporte ao processo de internalização – dar oportunidades aos estudantes de falar e pensar com novas ideias; guiar os estudantes na aplicação das ideias científicas, transferindo-lhes progressivamente o controle e responsabilidade por esse uso; manter a narrativa: sustentando o desenvolvimento da “história científica” – prover comentários de forma a ajudar os estudantes a seguir seu desenvolvimento). Segundo os autores, o professor estrutura sua aula e a dirige. Seu desenvolvimento é chamado de “estória científica” ou “história científica”, durante a qual o professor apresenta as várias atividades que planejou para o conteúdo abordado.

II. *Conteúdo do discurso da sala de aula*: os conteúdos conceituais do ensino são examinados a partir de três dimensões fundamentais da linguagem social (Bakhtin, 2004): conhecimento comum – conhecimento científico; descrições – explicações – generalizações; empíricos – teóricos.

A princípio, dispensar-se-á atenção ao gênero de discurso adotado pelos professores, seguindo a teoria de Bakhtin que cita dele dois tipos: primário e secundário. O gênero primário é mais simples e forma-se a partir de interações verbais do cotidiano, como uma conversa informal entre amigos. Enquanto o gênero secundário faz menção às interações com conceitos mais complexos, constituídos pela linguagem formal.

As descrições, explicações e generalizações podem ser caracterizadas como empíricas ou teóricas. São empíricas as descrições e explicações que utilizam referenciais diretamente observáveis pelos alunos, ao passo que são teóricas as descrições e explicações que utilizam referenciais não diretamente observáveis, mas que podem ser criados a partir do discurso.

III. *Abordagem comunicativa*: relaciona como o professor trabalha suas intenções e o conteúdo de ensino a partir das interações que realiza em sala de aula. As dimensões são:

- *Interativa/dialógica*: o professor e estudantes exploram ideias, formulam perguntas autênticas que oferecem, consideram e trabalham diferentes pontos de vista.
- *Não interativa/dialógica*: o professor reconsidera, na sua fala, vários pontos de vista, destacando similaridades e diferenças.
- *Interativa/de autoridade*: o professor geralmente conduz os estudantes por meio de uma sequência de perguntas e respostas, com o objetivo de chegar a um ponto de vista específico.
- *Não interativa/de autoridade*: o professor apresenta um ponto de vista específico (Mortimer & Scott, 2002, p.288).

IV. *Padrões de interação*: relacionam-se à compreensão dos padrões de interação que ocorrem durante as interações verbais entre professor e alunos em sala de aula.

- O tradicional I-R-A (iniciação pelo professor, resposta do aluno, avaliação do professor), no qual o maior interesse do professor é o de avaliar o aluno.
- I-R-P-R-F (iniciação pelo professor, resposta do aluno, P significa que o professor permitiu que o aluno prosseguisse em sua fala, R é a nova resposta/fala do aluno e F um *feedback* dado pelo professor). Nessa sequência de enunciação, o professor permite que o aluno elabore um pouco mais sua fala e, dessa forma, construa o “verdadeiro” conceito sobre o tema, com uma apropriação livre das ideias. Nesse tópico, incluímos a “pergunta do aluno” para identificar quando o aluno interroga o professor sobre alguma explicação ou conceito que ele não compreendeu. Ou ainda quando faz perguntas/curiosidades a respeito do tema da aula. Semelhantes questionamentos dos alunos geram pequenas interações.

- V. *Intervenções do professor*: analisar a maneira como o professor intervém para desenvolver sua proposta de aula e quais os instrumentos que utiliza para facilitar a aprendizagem dos alunos.

Os episódios de ensino

Os episódios selecionados, os dados coletados nas observações e gravações em sala de aula constituem o material de análise para obtenção dos resultados. Neste tópico, apresentaremos alguns trechos de um dos episódios analisados, os quais são relevantes para os resultados desta pesquisa e cujos assuntos referem-se aos conteúdos de magnetismo e eletromagnetismo.

Os episódios apresentam três padrões de interação que foram verificados durante as aulas: não interativo (o professor é a única voz), I-R-A (iniciação/pergunta do professor, resposta do aluno, avaliação do professor) e a interação a partir das perguntas dos estudantes para o professor.

Pelas gravações, foi possível verificar que não acontecem interações maiores entre professor e aluno. Além disso, em nenhum momento, durante as gravações, ocorreram interações não triádicas do tipo I-R-P-R-F (iniciação pelo professor, resposta do aluno, P significa que o professor permitiu que o aluno prosseguisse em sua fala, R é a nova resposta/fala do aluno e F um *feedback* dado pelo professor).

Ao chegar à sala de aula, o professor sempre cumprimenta os alunos, pede que eles se sentem, faz a chamada e então dá início ao conteúdo do dia. A seguir, apresentamos alguns trechos para análise.

Introdução ao magnetismo

Professor – Essa é a última aula de eletrodinâmica, estudo das cargas elétricas em movimento. Agora a gente vai ver as proprie-

dades magnéticas. Então, um dos efeitos da corrente elétrica, da carga elétrica em movimento é o magnetismo. A gente viu o efeito Joule que é a transformação de energia elétrica em calor, isso acontecia nos resistores. Agora vamos ver o efeito magnético: a passagem de corrente elétrica num fio pode gerar um campo magnético. Mas como começa o magnetismo? Aí vocês estão vendo, aparecem algumas ilustrações. Na primeira figura vocês têm um ímã em forma de barra e pó de ferro, limalhas de ferro. Existe aqui a terra e uma bússola. O ímã cilíndrico, ímã de alto falante, ímã em forma de U. Continuando, a história começa na Grécia. Numa região, da antiga Grécia, chamada Magnésia, havia uma pedra, uma rocha, que tinha a propriedade de atrair alguns metais. Então vamos imaginar naquele tempo como descobriram. Imagina um pastorzinho de ovelhas.

Aluno – Que tipo de pastor?

Professor – Lembra aquele pastor que esfregou o âmbar, que eletrizou o âmbar? Aquele pastor tava lá outro dia, é o mesmo pastor, chamava Magnes. O Magnes morava na Magnésia, descobriu essa rocha, mas como ele descobriu? Imagina assim, ele tava com aquela sandália que tinha uns preguinhos. Ele tinha uns metais no casaco, pra espantar os bichos que apareciam querendo comer as ovelhas. Ele estava lá encostado na pedra, começa a andar e o casaco é puxado pela pedra, o cara achou interessante, e percebeu que também puxava as sandálias. Aí um problema, porque ele não sabia o que era, chamou aquela rocha de magnetita. O nome magnetita vem dessa região chamada Magnésia. Então a magnetita tem a propriedade de atrair alguns metais, não são todos os metais que são atraídos. A magnetita é um ímã natural que atrai ferro, que atrai níquel, que atrai cobalto. Ferro, níquel e cobalto. O aço, que é uma liga de ferro e carbono, atrai aquela resistência do chuveiro que é de níquel-cromo, uma liga de níquel com cromo. Atraía algumas moedas de níquel. São atraídas por ímã. Não são atraídas por ímã: alumínio e cobre. Então, a atração em relação a esses outros metais é desprezível. Existe uma atração, mas não é perceptível. Aí, os gregos, empolgados com esse material magnetita, brin-

cando, começaram a descobrir algumas propriedades. Uma das propriedades é que essa atração era mais forte nas extremidades do ímã, nas extremidades da rocha. Então as rochas atraíam com mais intensidade nas extremidades. Essas extremidades receberam o nome de polos.

Nesse primeiro trecho, podemos perceber que o professor inicia sua aula pelo desenvolvimento histórico do surgimento dos conceitos e ideias sobre o magnetismo. Nessa parte, o professor é praticamente a única voz na sala de aula, ou seja, os alunos não interagem com o professor.

Professor – O que alteraria o campo magnético da Terra é se ela girasse em sentido contrário? Como a Terra nunca mudou sua rotação, só que cientistas mediram e viram que o campo magnético da Terra sofreu variações. Que acontece? Eles começaram a pesquisar em rochas, nos Estados Unidos, rochas de várias idades. E as rochas conservam o campo magnético da época. Então eles mapearam o campo magnético, e o campo magnético da terra sofreu grandes variações. E como a Terra não mudou o sentido de giro, não girou leste-oeste, descarta essa teoria. A teoria mais aceita é de que o campo magnético da Terra tem origem no núcleo. Bom, o que seria?

Aluno – Nos polos o campo magnético é maior devido ao achatamento?

Professor – A gravidade, a gravidade é maior nos polos. O campo magnético, assim, se concentra logicamente nos polos. Mas não devido ao achatamento. Se a Terra fosse uma esfera perfeita, mesmo assim os polos teriam maior atração, é... atração magnética. Agora a atração gravitacional é maior porque os polos estão distantes do centro de gravidade. Bom, como é que funciona essa história? O que é que tem no centro da Terra? Níquel e ferro, muito ferro. Opa, os metais são atraídos. A temperatura é tão alta, tão alta que os metais já perderam seus elétrons. Então ali fica uma movimentação, lembram das correntes de convecção? Que está gerando

um campo magnético. Essas cargas se movendo lá dentro é que dão origem ao campo magnético.

Nesse trecho, é possível perceber que quando o aluno faz alguma pergunta, ela é seguida de resposta rápida que não dá continuidade ao diálogo entre professor e aluno. O professor responde à pergunta, e continua o conteúdo, sem dar um *feedback* ao aluno para que este aprofunde seu conhecimento, reelabore suas ideias.

O professor utiliza um discurso de conteúdo, preocupado com as questões conceituais, com uma mistura de gêneros, ora primários, ora secundários. É necessário compreender que o gênero secundário está presente na maior parte das falas, dado que ele é imprescindível ao conteúdo de Física, que exige maior abstração dos alunos. O episódio foi constituído em grande parte por discussões, explicações e generalizações, sendo a maior parte caracterizada como teóricas e em alguns momentos empíricas. Os momentos considerados empíricos são aqueles em que o professor mostra aos alunos o ímã, as propriedades de atração e repulsão, e a bússola. O profissional também utilizou referenciais que não eram observáveis no momento, mas podiam ser formulados por meio do discurso teórico e a partir daí imaginados pelos alunos.

A abordagem comunicativa é do grupo interativo/de autoridade. Nesse episódio, não aconteceram interações mais específicas, em que os alunos pudessem reelaborar suas falas e mostrar a construção de conhecimento sobre o tema. As poucas interações traziam apenas perguntas e respostas prontas. Em outros casos, ocorreu o tipo de interação que chamamos de “pergunta do aluno”, quando surgem dúvidas e os alunos interrogam o professor sobre as mesmas.

As formas de intervenção do professor (ações do professor) tinham como foco trabalhar significados no desenvolvimento da história científica. Logo, seu interesse era de apresentar o conteúdo. No episódio, ele recorre a um tom de voz particular para realçar certas partes do enunciado. A partir das gravações, verificamos que altera sua maneira de explicar o conteúdo de forma a enfatizar

certas partes, fato que fica evidente quando afirma que “polos iguais se repelem e diferentes se atraem”.

São introduzidos no plano social da sala de aula os seguintes assuntos: o que é um ímã, as propriedades da atração e repulsão, por que atrai alguns metais e outros não. Essas ideias são apresentadas pelo professor de maneira não interativa/de autoridade, já que os alunos permanecem ouvindo, sem dialogar com o professor.

O docente não aproveita em sua aula as ideias dos alunos sobre o conteúdo estudado. Os jovens pouco/nada interagem com o professor. Mesmo assim, essa troca restrita é considerada uma aula interativa/de autoridade, pelos raros momentos em que aconteceu alguma interação.

No episódio em análise, o professor tem claramente a intenção de levar os alunos a conhecer o que é magnetismo, como foi descoberto e algumas de suas propriedades. É observável o esforço do professor para que os alunos se familiarizem com o tema e o compreendam de forma clara. Porém, ele não utiliza as interações verbais entre ele e os alunos para descobrir o que estes já sabem sobre o tema, ou para analisar se estão aprendendo o conteúdo. Nos poucos momentos em que acontecem as interações, elas são curtas, não dando tempo para os alunos refletirem sobre o que era dito. Embora de natureza interativa, o discurso é controlado pelo professor, ou seja, é uma interação/discurso de autoridade. Portanto, não permite uma apropriação livre das palavras pelos alunos, já que o professor não lhes deu uma abertura para a interação e discussão sobre o tema.

A atuação do professor observada na pesquisa vem ao encontro dos estudos de Aguiar Jr. (2010), o qual propõe esta avaliação:

[...] os professores têm grande dificuldade em desenvolver o discurso dialógico, o que se verifica no fechamento de sentidos e na participação limitada dos estudantes na construção de sentidos em sala de aula. Essa abertura é fundamental quando se considera a necessidade em fazer a ciência dialogar com a cultura, conceitos e contextos trazidos pelos estudantes. (p.255)

Considerações finais

O professor, em seu discurso em sala de aula, traz aos alunos muitas informações relevantes à aprendizagem de Física. O docente apresenta um consistente conhecimento científico. Porém, ele pouco/nada explora dos conhecimentos prévios dos alunos, e não busca conhecer o processo de construção de conhecimento dos estudantes durante as aulas.

Na prática, ele questiona os alunos, mas suas perguntas engendram respostas prontas e já esperadas por ele. Além disso, a maioria das interações que ocorreu, durante as aulas era iniciada pelos estudantes e não pelo docente. As interações verbais verificadas correspondem à tríade I-R-A (pergunta do professor, resposta do aluno, confirmação ou correção da resposta pelo professor) ou a perguntas breves feitas pelos estudantes e respondidas pelo professor.

Não foram constatadas interações longas entre professor e alunos. Sendo assim, não é “explorada a visão dos estudantes”, nem foi dado suporte ao processo de internalização, como recomendam Mortimer & Scott (2002). As análises permitiram verificar que o professor não dá sequência às interações verbais com os alunos, para que elas gerem uma reelaboração de significados e produção de conhecimentos pelos mesmos.

Apesar do esforço do professor em preparar e conduzir as suas aulas, constatamos muitas fragilidades no seu trabalho docente. Acreditamos que a realidade que observamos seja representativa de um universo maior, o que aponta ser necessário repensar o ensino de Física nas escolas, com propósito de realizar intervenções que qualifiquem o processo de ensinar e aprender. É importante favorecer a participação dos alunos nas atividades escolares, estabelecer interações discursivas produtivas com a participação dos estudantes (Aguar Jr., 2010), considerar os diferentes pontos de vista, compartilhar e negociar os significados.

Referências bibliográficas

- AGUIAR JR., O. G. A ação do professor em sala de aula: identificando desafios contemporâneos à prática docente. In: DALBEN, A., DINIZ, J., SANTOS, L. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.238-64.
- BAKHITIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8.ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnologia, MEC/Semtec, 1999.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. *PCN + Ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/Semtec, 2002.
- _____. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio*. v.2, 135p. Brasília: MEC, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf>. Acesso em 12/9/2010.
- GASPAR, A. *Física: série Brasil – Ensino Médio*. Volume único. São Paulo: Ática, 2004. (Manual do professor).
- GLEISER, M. Por que ensinar Física? *A Física na escola (São Paulo)*, v.1, n.1, p.4-5, 2000. Disponível em <<http://www.sbfisica.org.br/fne/Vol1/Num1/>>. Acesso em 22/3/2011.
- MENEZES, L. C. Interessar, motivar, criar – três estratégias para o ensino de Ciências. *Ciência em Tela (Rio de Janeiro)*, v.1, n.1, p.1-5, jan. 2008.
- MORTIMER, E. F., MACHADO, A. H. Múltiplos olhares sobre um episódio de ensino: por que o gelo flutua na água? In: ENCONTRO SOBRE TEORIA E PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS. Belo Horizonte, 1997. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 1997.
- MORTIMER, E. F., SCOTT, P. Atividade discursiva nas salas de aula: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o

- ensino. *Investigações em Ensino de Ciências (Porto Alegre)*, v.7, n.3, set. 2002. Disponível em <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol7/n3/v7_n3_a7.htm>. Acesso em 23/2/2009.
- NARDI, R. (Org.). *Pesquisas em ensino de Física*. São Paulo: Escrituras, 1998.
- ROBILOTTA, M. R., BABICHAK, C. C. Definições e conceitos em Física. *Cadernos Cedes (Campinas)*, n.41, p.35-45, mar. 1997.
- SÃO PAULO, Secretária do Estado da Educação. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Física (Ensino Médio)*. São Paulo: SEE, 2008.
- SMOLKA, A. L. B. Aprender, conhecer, raciocinar, compreender, enunciar: a argumentação nas relações de ensino. *Pro-Posições (Campinas)*, v.18, n.3, p.15-28, set.-dez. 2007.
- TARDIF, M., LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

10

EDUCAÇÃO FÍSICA: O JOGO COMO PROPOSTA DE CONTEÚDO NA FORMAÇÃO DE VALORES

*Silvio Sena*¹

*José Milton de Lima*²

Este capítulo adota como tema a Educação Física escolar na formação de valores e está respaldado na pesquisa intitulada *O jogo como precursor de valores no contexto escolar*, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT – UNESP/Presidente Prudente. Delimita como objeto central de análise a incorporação de valores pela criança. Objetiva contribuir na orientação teórico-metodológica junto à Educação Física escolar com vistas a atender o desenvolvimento global da criança.

-
1. Mestre em Educação pela FCT – UNESP/Pres. Prudente. Professor de Educação Física na rede municipal de Presidente Prudente. Membro do Grupo de Pesquisa Cultura Corporal: Saberes e Fazeres. Representante da Secretaria Municipal de Educação junto ao Ministério do Esporte para a dinamização do Programa Segundo Tempo.
 2. Doutor em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília. Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT – UNESP/Pres. Prudente. Líder do Grupo de Pesquisa Cultura Corporal: Saberes e Fazeres e coordenador do Centro de Estudos e Pesquisa Educação, Ludicidade, Infância e Juventude e do Núcleo de Ensino da FCT – UNESP/Pres. Prudente.

Numa perspectiva ontológica, respalda-se em autores, entre outros, da Educação Física escolar e da teoria histórico-cultural. Nessa perspectiva discutem-se os seguintes tópicos: “A Educação Física e a formação de valores”, “O jogo na teoria histórico-cultural” e “O jogo na formação de valores”.

A análise propiciou a elaboração de um conjunto de indicativos e suportes teórico-práticos que alicerçam o jogo como recurso pedagógico na formação de valores, de que se fazem exemplo as aludidas conclusões, em destaque: a Educação Física deve propiciar o ensino de seus conteúdos de uma forma que possibilite o desenvolvimento global e holístico da criança. Há necessidade de o professor de Educação Física apropriar-se de conhecimentos referentes às possibilidades de uso desse recurso, de forma que ele se acrescente positivamente na dimensão atitudinal da criança, bem como nas demais dimensões e aspectos envolvidos na globalidade de seu desenvolvimento. O professor de Educação Física deve ter um amplo e profundo conhecimento sobre o jogo e o desenvolvimento infantil. Finalizando, pode-se concluir que o jogo se justifica como conteúdo e recurso pedagógico privilegiado da Educação Física, no contexto histórico atual, como promotor de socialização e de desenvolvimento das crianças nas séries iniciais do ensino fundamental.

A Educação Física e a formação de valores

Kostiuk (1991, p.25) afirma que a atividade de ensino não pode se restringir a transmitir ao aluno “determinados conhecimentos, a formar um mínimo de aptidões e de hábitos”, mas deve visar ao desenvolvimento do pensamento dos alunos, sua capacidade de analisar e generalizar os fenômenos da realidade material e raciocinar corretamente. O autor afirma que, em síntese, é papel da escola favorecer o desenvolvimento, no todo, das funções psicológicas e da personalidade dos alunos.

Vale ressaltar que não parece ser esse o objetivo de algumas vertentes pedagógicas que dão suporte para práticas educativas e que

estão apoiadas no *laissez-faire*, no espontaneísmo ou no arremedo de práticas tradicionais ou modernas. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o Brasil avançou em direção à democratização do acesso e da permanência dos alunos no ensino fundamental, pois, hoje, 97% das crianças estão na escola. Entretanto, as avaliações revelam que modelos educacionais vigentes não correspondem às necessidades atuais de formação voltadas para uma cidadania solidária, responsável e comprometida com o país e com seu futuro (Brasil, 2004).

Essa educação escolar esvaziada de conteúdos não é, entretanto, destinada a todas as classes sociais. Na sociedade capitalista, a transmissão de conhecimentos é feita de maneira absolutamente desigual entre os membros das diferentes classes sociais.

Para alguns, exige níveis mais altos de aprendizagens, posto que certas “competências” repousam no domínio teórico-metodológico que a experiência empírica, por si só, é incapaz de garantir. Para a maioria, porém, bastam as “competências” no sentido genérico que o termo adquiriu hoje em dia, e que permitem a sobrevivência nas franjas do núcleo duro de um mercado de trabalho fragmentário, com exigências cada vez mais sofisticadas e níveis de exclusão jamais vistos na história. Como se sabe, o capitalismo tornou-se um espetáculo global para a minoria. (Moraes, 2003, p.159)

Dessa forma, entendemos que uma das tarefas de uma Psicologia, de uma Pedagogia e Educação Física comprometidas com o processo de humanização dos indivíduos é a denúncia da ampla difusão, no meio educacional, das pedagogias de bases espontaneístas, naturalistas e individualistas, que não estão comprometidas com a efetiva apropriação cultural e com o desenvolvimento humano dos alunos. Elas retratam, no seu cerne, uma distância entre os objetivos reais e os proclamados da educação (Saviani, 1980).

Nesse contexto, a Educação Física só poderá justificar sua existência ao dar respostas às necessidades que estão sendo postas pela sociedade no contexto histórico atual. A forma disciplinar da com-

posição dos conteúdos de ensino-aprendizagem, no atual sistema educacional brasileiro, que entende o ser humano fragmentado, obstaculiza a estruturação de uma prática³ docente comprometida com a formação global da criança. Assim, o ato educativo deve fazer convergir os objetivos funcionais das disciplinas às finalidades⁴ que a educação tem por atribuição atender.

“Desse modo, os interesses dos alunos não devem ser entendidos como algo natural e imutável, ao contrário, eles podem ser modificados e novas necessidades podem ser criadas ao longo do processo de escolarização” (Eidt & Duarte, 2007, p.58-9). O que equivale dizer que o trabalho na Educação Física pode até partir de conteúdos provindos da cultura local, porém não deve limitar-se a eles.

Nessa propositura, a ênfase inicial na cultura local atua como estratégia pedagógica promotora de contextualização e reconhecimento da criança. A partir do momento em que novos conteúdos da cultura corporal de movimento forem vivenciados e ressignificados, através do diálogo, trocas de pontos de vista, exercitação e criação, a criança alcançará novos modos de pensar e agir. Nessa perspectiva, poderá fazer escolhas, dado que outras referências estarão incorporadas e gerarão conflitos e atividades carregadas de novos sentidos.

Quanto ao objetivo da atividade, o agir humano é sempre teleológico, isto é, dirige-se para um fim. De acordo com Eidt & Duarte (2011, p.59), “esse fim precisa objetivar-se em um objeto, seja ele material ou ideal. O objetivo, portanto, equivale ao resultado final da atividade”. É patente o fato de que toda atividade educativa carrega em seu cerne uma intenção de pessoa e sociedade que se pretendem formar, isto é, princípios, valores, crenças e pautas de comportamento que exprimem os reflexos de uma determinada

3. “As práticas escolares nos falam daquilo que educadores e alunos fazem em conjunto nas escolas” (Puig, 2004, p.55).

4. “[...] se refere aos valores implícitos ou explícitos que a prática manifesta durante o processo de sua realização” (Puig, 2004, p.74).

concepção de educação e de mundo. Essa correlação não existe somente quando as ações de ensino são focadas em âmbitos explicitamente pessoais ou sociais. Pode ocorrer em situações de ensino-aprendizagem de conteúdos aparentemente neutros, como no estudo de fenômenos advindos da Química, das fórmulas matemáticas, entre outras. Por meio das inter-relações professor-alunos e alunos-alunos, estabelecidas na prática educativa, é atribuída certa importância às imagens e aos modelos previamente definidos de pessoa e de sociedade que se acreditam ser necessários formar. A qualidade das interações e as regras fixadas definem a natureza do processo ensino-aprendizagem, estabelecida e reiterada no desenvolvimento do ato educativo que pode desenvolver, no educando, capacidades de participar, de interagir, de agir de maneira autônoma, de cooperar, de perseverar, de respeitar o outro, ou de discriminar, de agredir, de não cooperar, ou seja, de conduzi-lo à exacerbação da competição e do individualismo.

Até o momento, as capacidades humanas que o sistema educativo tem priorizado como importantes são as capacidades cognitivas, mas nem todas, apenas aquelas consideradas mais relevantes, relacionadas às disciplinas ou matérias tradicionais, de que se fazem exemplo a Língua Portuguesa e a Matemática. Contudo, os discursos que predominam nas instituições educacionais são os que advogam a pertinência e a necessidade de o ensino formal desenvolver, também, as demais capacidades humanas, isto é, as afetivas, sociais, motoras, éticas e estéticas. Esse, até o momento, utópico objetivo da educação permeia projetos político-pedagógicos das escolas, planos anuais de ensino e de aula do professor.

Entendemos a Educação Física como componente curricular e a escola como um espaço de apropriação e desenvolvimento cultural, de modo a admitir, como inerente à área, a tarefa de facilitar, promover e, se possível, garantir a apreensão dos conteúdos culturais por nossas crianças. No caso, principalmente os conteúdos relacionados à cultura corporal de movimento: “[...] a cultura de movimento pode ser definida como o recorte da cultura geral em que são vivenciadas, socialmente significadas e transmitidas as atividades

que envolvem o mundo de movimento humano” (Pires, 2003, p.19).

É indubitável a necessidade do domínio de conhecimentos sobre o movimento e elementos correlatos, no trato com esses conteúdos, no interior da prática educativa do professor de Educação Física, até porque o caráter que garante a especificidade da área é a consideração do movimento na prática educativa desse professor. Todavia, o uso desses conhecimentos deve considerar processos de ensino diferenciados, localizados no tempo, no espaço e influenciados pelas várias dinâmicas culturais estabelecidas, de forma a atingir a todos os alunos. Esses conhecimentos não deverão estar à disposição por meio de uma prática mecânica e estereotipada, que padroniza comportamentos ou traça metas de aprendizagem a serem atingidas por todos os alunos, de sorte a não levar em conta as diferenças, as diversidades, enfim, as individualidades. A prática do professor de Educação Física, como a de qualquer outro professor, precisa pressupor todo o contexto no qual se encontra imersa a atividade, de modo a considerar os seus reflexos na totalidade do desenvolvimento da criança e no meio que a cerca.

Ao tratar única e exclusivamente do aspecto motor, o professor não considera os reflexos que pode gerar um ambiente de incompreensão, de discórdia, de rudeza, de discriminação e de exclusão, no desenvolvimento da criança. Desse modo, ao se preocupar apenas com essa dimensão humana, a Educação Física afirma a base biológica como essencial à compreensão da área e desconsidera a influência e preponderância da cultura no processo de humanização da criança, compreendendo-a apenas como consequência ou produção das atividades cerebrais. O processo de formação humana, ou seja, os conhecimentos, os princípios, os costumes e os valores humanos significam patrimônios culturais universais, de uma comunidade ou de grupos sociais que se tornam patrimônio do indivíduo por meio das mediações alcançadas nas interações humanas e também estabelecidas por meio de um processo dialético: sujeito-objeto e sujeito-meio que, nesse processo, se afetam e se transformam mutuamente.

Acreditamos que a Educação Física não pode secundarizar seus conteúdos específicos, relacionados à cultura corporal de movimento. Todavia, defendemos uma abordagem em que os conteúdos que implicam decisivamente a formação da personalidade da criança merecem uma valorização simétrica na prática educativa dos profissionais desse componente curricular. Nesse enfoque, ao planejar e realizar a sua prática, o professor, além de priorizar os elementos que compõem a especificidade da Educação Física, conduz o ambiente educativo para o estabelecimento de contextos, em que prevaleçam regras democráticas, respaldadas em valores como a perseverança, o respeito mútuo, a alteridade, a cooperação.

Nessa perspectiva, a Educação Física busca

[...] desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (Coletivo de Autores, 1992, p.38)

A Educação Física dirige seus conteúdos por meio da cultura corporal de movimento, termo concebido pelo Coletivo de Autores (1992, p.62), a partir da lógica materialista-histórico-dialética. Essa compreensão explica que “os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetra dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade”.

Dessa forma, a cultura corporal de movimento implica a apreensão de uma parcela da cultura geral a partir da dimensão corporal da criança, possibilitando o processo de transformação do mundo natural a partir dos modos históricos da existência real dos homens alcançados nas suas relações no interior da sociedade e com a natureza.

Ao considerarmos a contribuição dos autores citados até o momento, concluímos que o professor de Educação Física deve planejar, ordenar e sistematizar sua prática pedagógica de modo que ela venha ao encontro dos conteúdos específicos da área, e, do mesmo modo, intencionar a instauração de um ambiente que favoreça e venha a contribuir para a contemplação das finalidades que a educação, no sentido lato do termo, busca atender. Tais finalidades visam cumprir a função de formar a pessoa para a dialética da compreensão, atuação e intervenção nos cenários social, cultural, político, ético e estético do contexto atual. Basicamente, dizem respeito à construção histórica das representações socioculturais relacionadas aos conceitos de pessoa e de sociedade que se pretende formar.

O jogo na perspectiva da teoria histórico-cultural

[...] A base do jogo é social devido precisamente a que também o são sua natureza e sua origem, ou seja, a que o jogo nasce das condições de vida da criança em sociedade. As teorias do jogo que o deduzem dos instintos e dos impulsos internos marginalizam, de fato, a questão de sua origem histórica. Ao mesmo tempo, a história do surgimento do jogo protagonizado é justamente aquela que pode nos revelar a sua natureza. (Elkonin, 1998, p.36)

Na perspectiva da teoria histórico-cultural, a primeira forma de jogo que aparece na criança é denominada de jogo de papéis e sua evolução culmina no surgimento dos jogos de regras.

Eles surgem a partir dos jogos de papéis com situação imaginária. Nomes de jogos do tipo “gato e rato”, “lobo e carneiro” evidenciam sua origem em jogos de papéis. [...] A lei geral do desenvolvimento das formas de brinquedo do período pré-escolar expressa-se na transição dos jogos com uma situação imaginária explícita e um

papel explícito, mas com uma regra latente para um jogo, com uma situação imaginária latente e um papel latente, mas uma regra explícita. (Leontiev, 1988, p.134-5)

Enquanto o jogo de papéis caracteriza-se por regras implícitas e a imaginação explícita, no jogo de regras ocorre uma inversão desses componentes, ou seja, nesse nível de jogo, a imaginação é implícita e as regras são explícitas. O nascimento desse tipo de jogo converge, quase sempre, com o período em que a criança ingressa no ensino fundamental.

De acordo com Vygotsky (1999), a aprendizagem não é inata e nem mesmo decorrente de estímulos ambientais. Ao contrário, ela se produz nas e pelas interações sociais, merecendo destaque, justamente por isso, o papel da mediação social para o desenvolvimento das funções tipicamente humanas, denominadas de funções psicológicas superiores (FPS) (imaginação, domínio da vontade, memória voluntária, resolução de problemas, raciocínio lógico, pensamento abstrato e atenção, entre outras). Conforme aponta Rego (1995), tais processos mentais são considerados sofisticados e superiores porque se referem a mecanismos intencionais, ações conscientes controladas e processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente.

O fato de as FPS serem elaboradas na relação que o indivíduo estabelece com o mundo e com as pessoas, via mediação, não faz com que as funções psicológicas elementares (FPE) desapareçam: o biológico não deixa de existir com a emergência do social; ao contrário, as FPE são incorporadas pelas FPS e passam a ter uma nova configuração.

Para a teoria histórico-cultural, o jogo, como elemento e produto da cultura, que também é resultante de aprendizagem social, possui três características básicas: a regra, a imitação e a imaginação. Em se tratando da idade escolar, Vygotsky (1991) postula que as regras se tornem paulatinamente explícitas, de modo que venham a predominar sobre a imaginação.

Além da preponderância das regras, nessa faixa escolar, Vygotsky ressalta a importância de outra característica definidora do jogo: a imitação. No entanto, não se pode considerar o jogo, de forma alguma, como mera reprodução do real: o sujeito nunca “parte do zero”, mas sim de algo já instituído, proveniente de distintas experiências. Logo, a imitação que o jogo propicia deve ser vista como a reconstrução individual daquilo que a criança aprendeu com os outros. Fato este que remete à internalização.

Nas séries iniciais do ensino fundamental, observa-se, como fato comum, um maior interesse da criança em compartilhar ações. Nesse sentido, o jogo com regras propicia a tão desejada interação, ao mesmo tempo em que regula e delimita as possibilidades dessas ações. Para poder jogar, a criança precisa compreender as regras que organizam, estruturam e sistematizam a realização do jogo, rumo ao encontro de um determinado contexto que pode se pausar pela rudeza, discriminação, agressividade e individualismo, ou pelo respeito mútuo, cooperação, solidariedade, perseverança, etc. Também, as vivências reiteradas geram aprendizagens de novos conceitos e procedimentos, o que exige o raciocínio antecipatório da criança na análise e interpretação de jogadas e atitudes realizadas pelo adversário, e, de igual modo, o planejamento de suas próprias.

Frente às possibilidades de ação reguladas pelas regras do jogo, exercitadas e reiteradas no corpo da prática como ato educativo, a criança desenvolve a capacidade relativa ao domínio de sua vontade segundo os moldes socioculturais estabelecidos. Na dinâmica da reiteração de transgressões, conflitos, acordos, mudanças e restabelecimentos das regras, os valores são apropriados pela criança e tornam seu comportamento mais estável. “O caráter de curso de ação organizado e rotineiro das práticas outorga a elas uma capacidade permanente de educação formal ou informal” (Puig, 2004, p.62). Várias FPS são mobilizadas e exercitadas nesse processo: atenção e memória ativas, domínio da vontade, raciocínio lógico, levantamento de hipóteses, avaliação das jogadas realizadas para resolver o problema ou o desafio que o jogo propõe, escolha

decorrente da avaliação feita, assim como linguagem, desenvolvimento motor, formação de conceitos e pensamento abstrato. Pela ideia de um ato mais complexo que o do simples estímulo-resposta, o jogo de regras nas séries iniciais do ensino fundamental configura-se como um terreno fértil à concepção mediatizada de ensino.

A mediação como um elemento intermediário na prática educativa faz com que a relação saber-educando deixe de ser direta e passe a ser mediada. Esse fenômeno é caracterizado por Vygotsky (1991) como a relação do homem com o mundo e com outros homens, vista como fundamental porque é justamente por meio desse processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, desenvolvem-se. O entendimento desse elemento mediador na relação organismo-meio vem provar que a relação mais importante do homem com o mundo não é a relação direta e sim a relação mediada. São as funções psicológicas superiores que se estruturam e também subsidiam e organizam essa relação entre o homem e a realidade objetiva, através dos mediadores chamados instrumentos e signos.

Nesse panorama brevemente esboçado é que o jogo se apresenta como recurso pedagógico. No momento, convém destacar que, de acordo com a ótica da teoria histórico-cultural, como bem explica Elkonin (1998), o jogo de regras não se torna um instrumento importante para o processo de ensino-aprendizagem por si mesmo, pois, como no jogo de papéis, o fundamental não é o objeto, mas sim as relações que se estabelecem entre as pessoas, na medida em que agem com tais objetos. Entende-se, portanto, que não é a relação homem-objeto que é primordial. É, antes, a relação homem-homem e a mediação que o jogo propicia, no decorrer das interações sociais que promovem a aprendizagem e, como consequência, o desenvolvimento:

Na verdade, mais do que o jogo em si, o que vai promover uma boa aprendizagem é o clima de discussão e troca que o professor propicia, permitindo tentativas e incentivando as respostas diver-

gentes ou alternativas, tolerando os erros, promovendo a sua análise e não simplesmente corrigindo-os ou avaliando o produto final. (Campos, 2004, p.236)

O jogo na formação de valores

Uma prática que possibilite o desenvolvimento do educando em todas as suas capacidades, com destaque para a formação de valores, faz-se necessária no ensino fundamental. Consideramos o jogo como o recurso pedagógico que representa um contexto estimulante e propício a esse fim.

Segundo Sanmartín (2005), quando nos relacionamos com o meio no qual nos desenvolvemos, as coisas, as pessoas e as situações não nos são indiferentes – preferimos umas às outras, a cada uma delas atribuímos um maior ou menor grau de importância (valor). Segundo o autor, valor é algo que se avalia, algo que varia de pessoa para pessoa, materializa-se numa preferência. Um valor se configura como uma escolha de preferência que o ser humano realiza em uma escala hierarquizada de objetos e situações, ou seja, valorizar algo é preferi-lo em detrimento de outras coisas. Os valores são internalizados por meio dos processos de socialização e de transmissão entre os seres humanos, de maneira que tudo o que se faça para uma criança incidirá no processo de formação de sua personalidade.⁵ Um valor engloba três elementos: o que se prefere, a pessoa que alguém prefere e o contexto em que tem lugar essa escolha ou preferência.

Para Mukhina (1995), no entanto, o desenvolvimento da personalidade da criança apresenta, em seu processo, dois aspectos: 1) a

5. “A personalidade acaba por representar um sistema fechado sobre si mesmo, um centro organizador que desde o nascimento dos indivíduos dirige suas estruturas psicológicas, sendo abordada, portanto, como algo existente dentro do homem e que meramente se atualizará sob dadas condições de vida” (Martins, 1980, p.83-4).

criança começa a compreender o mundo que a rodeia e o lugar que ocupa nesse mundo, o que origina novas motivações para o seu comportamento; 2) o desenvolvimento dos sentimentos e da vontade dá estabilidade à conduta, tornando-a, desse modo, menos influenciável pelas mudanças das circunstâncias externas. Nesse processo de formação da personalidade da criança, a principal influência sobre o seu desenvolvimento provém do adulto, que a faz tomar consciência, mudar seus comportamentos e assimilar as normas de conduta social, da pessoa e do meio no qual se encontra inserida. “A criança toma como modelo aqueles adultos que gozam de respeito dos demais. E também outras crianças cuja conduta é popular nos ambientes infantis” (Mukhina, 1995, p.190). Seguindo o raciocínio da autora, concluímos que as regras de conduta tornam-se progressivamente mais complexas, o que exige, no ensino fundamental, uma maior preocupação por parte do educador na adequação das regras de convivência a serem praticadas, vivenciadas e reiteradas no corpo do ato educativo.

Além dos objetivos funcionais, as práticas têm também uma finalidade que de modo algum coincide com seus objetivos. Por finalidade referimo-nos aos valores ou bens que a prática cristaliza ou expressa durante sua realização. Portanto, as finalidades não são obtidas ou alcançadas, como no caso dos objetivos, e sim constantemente realizadas ao longo do tempo que a prática dura: os valores se expressam durante todo o curso da ação combinada. Uma prática efetua, realiza ou atualiza os bens ou valores que lhe são inerentes: uma prática é uma ação moralmente informada, daí não serem as práticas um meio para produzirem bens ou valores desejados, mas o próprio lugar onde tais valores são incorporados e vividos. Realizamos as práticas para obter um resultado – seus objetivos –, mas realizamos a prática para atualizar e viver determinados valores – sua finalidade. (Puig, 2004, p.75)

Os valores são internalizados nas práticas sociais que os incorporam, durante a própria realização das etapas que lhes dão forma.

“Mas a incorporação de tais valores só é possível na medida em que eles tomam corpo no comportamento dos atores envolvidos na prática” (Puig, 2004, p.77). Nessa perspectiva, o professor de Educação Física deve estabelecer, em sua prática docente, certo equilíbrio entre o desenvolvimento dos valores pessoais (individuais) e o desenvolvimento dos valores sociais. “Um excessivo empenho no desenvolvimento de valores individuais pode ocasionar um incremento no personalismo e na falta de consciência social, na falta de comunicação e na progressiva deterioração do ambiente comunitário” (Sanmartín, 2005, p.51).

Peres (2005) aponta o jogo como uma possível alternativa para essa problemática. Segundo ele, essa organização da prática educativa pode vir a resgatar a prática corporal e, em consequência, melhorar a qualidade de vida dos seres humanos, na direção de evitar todo e qualquer tipo de discriminação e exclusão social. O esporte, a recreação e o jogo seriam como elos de união, nos quais a participação seria respeitada, oferecendo possibilidades igualitárias a todos, independente de suas condições.

Por meio desse processo de organizar o trabalho escolar, o jogo tende para objetivos funcionais, em que conhecimentos são socializados através de uma ordenada e sistematizada mobilização dos conceitos almeçados durante a realização da práxis, quando valores estarão sendo reiterados. Tais valores devem ser coerentes com as finalidades a que a educação deve atender. Nesse sentido, não existe educação neutra. Em decorrência, na busca da efetivação dos objetivos e finalidades educacionais propostos, o professor deve planejar, sistematizar e intervir durante todas as etapas do ato educativo. Em outras palavras, o jogo no contexto educacional deve ser considerado como um fim em si mesmo e, ao mesmo tempo, como um meio, isto é, um instrumento de intervenção que pode contribuir tanto para o desenvolvimento do movimento como para a formação humana em todas as suas dimensões: cognitiva, afetiva, social, ética e estética.

Nessa propositura, Peres (2005, p.221) entende que há a necessidade de a prática educativa convergir para a formação de valores,

sendo que nesse ambiente as injustiças, as discriminações e os preconceitos devem indignar os participantes, levando-os ao enfrentamento e à problematização de tais situações. As aulas podem ampliar nas crianças, por outro lado, o espírito de cooperação, respeito mútuo e capacidade de lidar com os conflitos e medos. A prática da cultura corporal de movimento, tão difundida como um meio para a formação da personalidade de crianças e jovens, pode se tornar, dependendo da sua natureza, um poderoso veículo para a discriminação, para a hostilidade, para a exacerbação da competição, para o desrespeito ao outro, para o individualismo, etc. Todavia, se desenvolvida de forma adequada, os conteúdos que a compõem: jogo, esporte, dança, lutas, entre outros, tornam-se precursores de contextos nos quais podem se privilegiar atitudes como o respeito mútuo, a sensibilidade pelas conquistas e dificuldades de seus iguais e, ainda, a manter-se persistente na superação de desafios individuais e coletivos, entre outros.

Na abordagem do jogo como fenômeno e prática social, Puig (2004) faz duas importantes afirmações: primeira, a prática social é permeada pela participação de vários sujeitos, de modo a produzir um fenômeno coletivo; segunda, as combinações dos papéis dos diversos atores sociais encadeiam os passos que constituem a prática. Nesse entendimento, os protagonistas das práticas no contexto educacional (professor e aluno) devem combinar a ação e, para isso, podem fazê-lo simplesmente articulando e coordenando suas ações, ou, então, cooperando entre si.

Uma prática é uma ação coletiva, baseada na combinação de ações, e tão próxima quanto possível do polo da cooperação. No entanto, entre a máxima coordenação e a máxima cooperação existe uma ampla gama de situações intermediárias, nas quais se localizam as práticas reais de nossas instituições. (Puig, 2004, p.73)

Ao planejar sua prática na tendência apontada, o educador deve ter em vista todas as dimensões do processo educativo e seus respectivos conteúdos. Nesse caminhar, os conteúdos procedimen-

tais, tomando o movimento no ato educativo, entrelaçam no seu processo, de modo ordenado e sistematizado, os conteúdos conceituais e os atitudinais. Semelhante trâmite consolida a formação do saber pedagógico docente, que ocorre por meio da prática pedagógica. Na dinâmica desse processo, os saberes da experiência e os da ciência (conceitos) são mobilizados através da prática educativa (procedimentos) e a natureza das inter-relações provindas desse ato determinará os valores que estarão sendo vivenciados, reiterados e internalizados na personalidade da criança no interior da prática pedagógica. Quer dizer, a natureza das inter-relações provém da natureza das regras instituídas no jogo como prática social.

Considerações finais

Neste capítulo, o conjunto de indicativos do arcabouço teórico buscou alicerçar e justificar o jogo como recurso pedagógico na formação de valores no contexto escolar das séries iniciais do ensino fundamental. Partindo desse pressuposto, podemos inferir, em consonância com Sena (2007), que, no processo de formação acadêmica do professor de Educação Física, o currículo precisa privilegiar disciplinas que subsidiem a utilização do jogo como um valioso recurso pedagógico no contexto escolar, em especial na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. A ausência de conhecimentos dessa natureza e também os relacionados ao desenvolvimento infantil dificulta ao professor perceber o jogo como um potencial conteúdo e instrumento de intervenção pedagógica que privilegia a interação, a resolução de conflitos, o domínio das emoções, a superação de dificuldades e, que, por consequência, promove a socialização e apropriação, por parte da criança, de conhecimentos, habilidades e atitudes que podem reger as suas relações sociais e subsidiar avanços qualitativos em outras áreas.

A segunda conclusão refere-se à exigência de a Educação Física propiciar o ensino de seus conteúdos de uma forma que possibilite o desenvolvimento global e holístico da criança.

A terceira conclusão, de relevante importância para a efetivação do emprego do jogo como recurso pedagógico, nas séries iniciais do ensino fundamental, concerne à necessidade de o professor de Educação Física sempre atualizar e se apropriar de conhecimentos de natureza teórico-prática referentes às possibilidades de uso desse recurso, de forma que ele possa vir a influenciar positivamente na dimensão atitudinal, bem como nas outras demais dimensões do desenvolvimento da criança. Faz-se necessário, portanto, que o professor conheça diferentes tipos e evolução dos jogos, e como se dá, a partir deles, a criação de outros (Lima, 2008).

A quarta conclusão ratifica a necessidade de o professor ter amplo e profundo conhecimento das condições de vida e existência das crianças e aspectos relacionados ao seu desenvolvimento.

A competência para estruturar um ambiente rico e propício ao jogo, no contexto educacional, exige do professor de Educação Física um profundo conhecimento do jogo, das crianças e também do desenvolvimento infantil nos aspectos cognitivo, motor, social, afetivo, cultural, estético, entre outros. Ao dominar as intempéries no processo ensino-aprendizagem, o professor ouve, discute, propõe, ajusta, amplia e redimensiona o jogo como uma situação lúdica precursora da socialização de conhecimentos, habilidades e valores.

Apesar das limitações, as conclusões destacadas podem servir de amparo para práticas educativas, tanto no que se refere à utilização do jogo como recurso pedagógico na formação de valores, como na aquisição, por parte das crianças, das demais aprendizagens inerentes à Educação Física.

Tais conclusões reiteram o jogo como conteúdo e instrumento de intervenção para uma formação global e holística das crianças, nas séries iniciais do ensino fundamental. Todavia, o jogo, além desses valores, significa uma atividade que reflete opções políticas e filosóficas, de sorte que compete ao educador enxergar o potencial de aprendizagem e de desenvolvimento que se esconde por trás das situações e atitudes lúdicas que ele dinamiza.

Referências bibliográficas

- BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília: MEC, 2004. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acesso em 30/5/2011.
- CAMPOS, M. C. R. M. A prática psicopedagógica do jogo e sua dupla função: aprender a aprender e aprender a ensinar. In: PINTO, S. A. M. (Coord.). *Psicopedagogia: um portal para a inserção social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p.228-42.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- EIDT, N. M., DUARTE, N. Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar. *Psicol. Educ.*, n.24, p.51-72, 2007.
- ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LURIA, A. R., LEONTIEV, A., VYGOTSKY, L. S. (Org.). *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Moraes, 1991.
- LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone; Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p.119-42.
- LIMA, J. M. *O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.
- MARTINS, L. M. *Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores*. 2001. Tese (doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.
- MORAES, M. C. M. Recuo da teoria. In: _____. *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

- PERES, L. S. *A prática pedagógica do professor de Educação Física: atitudes de violência no contexto escolar*. São Paulo, 2005. 326f. Tese (doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- PIRES, G. L. Cultura esportiva e mídia: abordagem crítico-emancipatória no ensino de graduação em Educação Física. In: BETTI, M. *Educação Física e mídia*. São Paulo: Hucitec, 2003. p.19-44.
- PUIG, J. *Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral*. São Paulo: Moderna, 2004.
- REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórica-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SANMARTÍN, M. G. Aprendizagem de valores sociais através do jogo. In: MURCIA, J. A. M. *Aprendizagem através do jogo*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p.55-8.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas: Autores Associados, 1980.
- SENA, S. M. *O jogo como precursor de valores no contexto escolar*. Presidente Prudente, 2007. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. La consciencia como problema de la Psicología del Comportamiento. In: _____. *Obras escogidas*. Madri: Visor, 1997. p.55-85.
- _____. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1999.

PARTE III
INFÂNCIA E EDUCAÇÃO

11

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO EDUCATIVO

Rosângela Aparecida Galdi da Silva¹

Gilza Maria Zauhy Garms²

Este texto é fruto de pesquisa³ em andamento pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, vinculado à linha de pesquisa Infância e Educação, cujo objetivo é investigar a problemática da formação inicial considerando as crianças como sujeitos de direitos. Para tanto, analisamos a política educacional para infância e para formação de professores a partir do diagnóstico das mudanças legais ocorridas desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394 (Brasil, 1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, estabelecidas no Parecer CNE/CEB nº 22 (Brasil,

-
1. Supervisora de ensino – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Mestranda em Educação – FCT – UNESP/Pres. Prudente. Especialização em Gestão Educacional – Unicamp. Especialização em Texto Teoria e Prática na Sala de Aula – FCT – UNESP/Presidente Prudente.
 2. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT – UNESP/Pres. Prudente. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Formação de Professores em Educação Infantil (Foprei) e membro titular da Comissão Técnica Centros de Convivência Infantil da UNESP (CCIs).
 3. Esta pesquisa é financiada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

1998) e revistas no Parecer CNE/CEB nº 20 (Brasil, 2009) e das Diretrizes Curriculares que fundamentam o curso de Pedagogia, estabelecidas na Resolução CNE/CP nº 1 (Brasil, 2006).

No contexto de lutas por uma educação de qualidade, a sociedade, as universidades e os movimentos sociais tiveram participação na formulação das legislações em favor dos direitos das crianças, inclusive das crianças pequenas. Os resultados estão presentes na Constituição Federal (Brasil, 1988), na Lei nº 8.069 – Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) – e Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 (Brasil, 1996), garantindo os direitos das mulheres, dos adolescentes e das crianças que passaram a ser consideradas sujeitos de direitos. A educação infantil também passou a ser um deles.

O direito à educação e o dever do Estado de educar estão explicitados nos incisos IV e IX do artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 (Brasil, 1996), que prescrevem que a educação escolar pública deve ser efetivada mediante as garantias de atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 5 anos de idade com padrões mínimos de qualidade de ensino. No inciso X, está disposto o direito à vaga na escola pública de educação infantil às crianças que completam 4 anos de idade, acrescido dado pela Lei nº 11.700 (Brasil, 2008). O artigo 3º aponta os princípios e fins da educação nacional, cujo inciso I determina a igualdade de condições para acesso e permanência na escola. No inciso IX, proclama-se a garantia do padrão de qualidade.

Para Boutinet (1990, p.30), o projeto educativo transcende a escola, já que insere a família e toda a sociedade por meio de seus representantes, os políticos, para definição de valores em função das finalidades desejadas. Esses valores a promover estão registrados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 (Brasil, 1996), acarretando implicações a respeito da visão de infância e de criança, concepção e função da educação infantil, identidade e papel do profissional de educação infantil.

Nesse sentido, as políticas de infância são fundamentais para garantir a efetivação do projeto educativo. É por isso que Kramer

(2003a, p.56) defende a educação da criança pequena como direito social e humano.

Educação infantil nos sistemas de ensino

A educação infantil fazia parte da assistência social. Somente com a promulgação da LDB nº 9.394 (Brasil, 1996) foi considerada primeira etapa da educação básica e inserida no sistema de ensino, o que gerou mudanças significativas nas políticas públicas, no atendimento às crianças, no trabalho dos professores, incluindo procedimentos como a elaboração do projeto político pedagógico, a definição de currículo e a avaliação. Nos artigos 13 e 14 da LDB nº 9.394 (Brasil, 1996) é atribuída aos educadores a elaboração da proposta pedagógica.

O Conselho Nacional de Educação apresentou as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil com o objetivo de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos na busca pelo atendimento às crianças com qualidade, a partir do cuidar-educar. O Parecer CNE/CEB nº 22 (Brasil, 1998, p.493) definiu que as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil deveriam “[...] explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade educacional no contexto de suas organizações”. A resolução CNE/CEB nº 5 (Brasil, 2009) fixou as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil explicitando as concepções de currículo, crianças, instituição de educação infantil e atendimento à diversidade infantil. O Parecer CNE/CEB nº 20 (Brasil, 2009) retomou as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, inclusive revisando as concepções, finalidades, função e compromisso da educação infantil, definição de currículo, visão de criança, princípios básicos, objetivos e condições para a organização curricular, parceria com as famílias, organização de experiências de aprendizagem e avaliação.

Com a inserção da educação infantil como 1ª etapa da educação básica, surge a necessidade de organizar um currículo e as propostas pedagógicas para as instituições que atendem as crianças de 0 a 5 anos, baseados nas práticas educacionais e nas relações sociais que acontecem nessas instituições e que têm relação com a construção das identidades das crianças e de seus profissionais.

O Ministério da Educação e Cultura, no período de 1994 a 1996, contribuiu para a discussão sobre currículo da educação infantil através da divulgação da primeira versão do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998). A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) organizou grupos de especialistas que analisaram e emitiram pareceres. Esses estudos, juntamente com as análises feitas por profissionais das instituições de educação infantil, apontaram conquistas e desafios.

As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis. (Brasil, 2009, p.15)

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 20 (Brasil, 2009), as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil deveriam proporcionar condições de trabalho coletivo zelando pela organização curricular, organização de materiais, espaços e tempos:

As instituições de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo.

1. O combate ao racismo e às discriminações de gênero, sócio-econômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil.

2. As instituições necessariamente precisam conhecer as culturas plurais que constituem o espaço da creche e da pré-escola, a riqueza das contribuições familiares e da comunidade, suas crenças e manifestações, e fortalecer formas de atendimento articuladas aos saberes e às especificidades étnicas, linguísticas, culturais e religiosas de cada comunidade.
3. A execução da proposta curricular requer atenção cuidadosa e exigente às possíveis formas de violação da dignidade da criança.
4. O atendimento ao direito da criança na sua integralidade requer o cumprimento do dever do Estado com a garantia de uma experiência educativa com qualidade a todas as crianças na Educação Infantil. (Brasil, 2009, p.9)

A Resolução CNE/CEB nº 5 (Brasil, 2009) define o currículo da educação infantil no artigo 5º como “[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico [...]”. O Parecer CNE/CEB nº 20 (Brasil, 2009, p.6) explicita que o currículo está expresso no projeto pedagógico, que se efetiva através das relações sociais como “um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico”.

Assim, percebemos que um currículo para a educação infantil deve contribuir para a construção da identidade das crianças, contemplando as especificidades da creche e da pré-escola, para que o cuidar-educar seja englobado numa perspectiva de rejeição a uma educação destinada aos pobres e outra para ricos. O currículo está explicitado no projeto educativo por meio das legislações vigentes e deve ser inserido no projeto pedagógico de cada instituição de educação infantil através do trabalho coletivo e dos saberes de seus profissionais, na organização da própria instituição e nas relações sociais estabelecidas entre os adultos e as crianças.

O artigo 31 da LDB nº 9.394 (Brasil, 1996) define como deve ser realizada a avaliação na educação infantil, prescrevendo o

acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de promoção, mesmo que seja para acesso ao ensino fundamental.

O Parecer CNE/CEB nº 22 (Brasil, 1998, p.498) ressalta que “[...] a avaliação sobre os resultados de cuidados e educação para as crianças de 0 a 6 anos é parte integrante das Propostas Pedagógicas e consequência de decisões tomadas pelas instituições de Educação Infantil”.

Os procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação das crianças na educação infantil devem atender ao artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 5 (Brasil, 2009):

- I – a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- II – utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc.);
- III – a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- IV – documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- V – a não retenção das crianças na Educação Infantil.

Trata-se de uma concepção diferenciada de avaliação que, longe de reprovar ou aprovar, preocupa-se com a observação, que é registrada e analisada pelos profissionais, tendo em vista a construção do conhecimento pela criança e ainda pode ser utilizada como instrumento para demonstrar à família o trabalho realizado pela educação infantil.

No contexto brasileiro, vislumbramos uma nova educação infantil como direito das crianças de 0 a 5 anos, que clama por mu-

danças nas políticas públicas, nas concepções sobre crianças, nas instituições de educação infantil e no trabalho desenvolvido pelos profissionais das instituições que se incumbem de sua prática.

Contexto da infância e das instituições de educação infantil

A visão de infância tem sido alterada de acordo com o processo histórico e social. Ariès (1975), em sua obra *História social da criança e da família*, demonstra o nascimento do sentimento de infância e Heywood (2004), em *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*, contempla as transformações nas concepções de infância. No Brasil, uma nova visão de criança tem sido reivindicada pela sociedade através dos movimentos sociais, da legislação vigente e dos estudiosos sobre infância.

Kramer (1994, p.17) concebe a criança como sujeito histórico, criador de cultura independente de sua classe social. Dahlberg, Moss & Pence (2003, p.17) entendem a criança como “[...] coconstrutor do conhecimento e da identidade através do relacionamento com outras crianças e com outros adultos. Tal construção produz uma criança rica, ativa, competente e ansiosa para se engajar no mundo”.

Hoje não concebemos mais a criança como um adulto em miniatura. O discurso proclamado é o da criança como sujeito de direitos, que interage com o mundo através de diferentes linguagens, descobrindo novos conhecimentos e construindo sua identidade.

Nas últimas décadas, a visão sobre as instituições de educação infantil também tem sido alterada, inclusive pelas necessidades e demandas da própria sociedade aliadas aos novos conhecimentos de diversas áreas como a Psicologia, Antropologia, Sociolinguística e Neurologia.

Segundo Barreto (1994, p.12), a educação infantil é a 1ª etapa da educação básica, destinada às crianças de 0 a 5 anos, cujo espaço institucional é a creche para os três primeiros anos e a pré-escola

para aquelas de 4 a 6 anos, com a função de complementar as ações da família.

O documento *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*, elaborado pelo MEC (Brasil, 2006, p.8) aponta as funções de cuidar e educar para a educação das crianças pequenas. Assim, a educação infantil, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 20 (Brasil, 2009, p.9), precisa garantir às crianças “[...] o acesso aos processos de construção de conhecimentos e aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças”.

Conforme o artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 5 (Brasil, 2009), as creches e pré-escolas são “[...] espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno [...]”. A função das instituições está inscrita no Parecer CNE/CEB nº 20 (Brasil, 2009, p.5) como um projeto educativo que visa à construção de uma sociedade democrática e mais justa, determinação amparada na Constituição Federal de 1988.

Para o Parecer CNE/CEB nº 20 (Brasil, 2009, p.4), a identidade dessas instituições representa um espaço de educação coletiva:

Em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, restando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças. (Brasil, 2009, p.4)

É importante lembrar que, durante muito tempo, as creches se dedicaram aos cuidados relacionados à higiene, visto que faziam parte da assistência social, enquanto as pré-escolas preparavam os

alunos para o ensino fundamental. Avaliando a educação infantil como aquela voltada para os pobres, Kuhlmann Jr. (1999, p.54) caracteriza-a como pedagogia da submissão, “uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber”.

Para Kuhlmann Jr. (1999, p.60), a educação infantil, compreendida como cuidado e educação, apresenta mais um desafio às instituições educacionais, aos profissionais envolvidos com a educação das crianças pequenas e às políticas públicas: “a caracterização da instituição de Educação Infantil como lugar de cuidado-e-educação, adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação das propostas pedagógicas”.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172 (Brasil, 2001), estabeleceu metas para alcançar, num prazo de dez anos, que pelo menos 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das crianças de 4 e 5 anos estivessem matriculadas na educação infantil. Ressaltamos que tais metas representaram um grande desafio para as políticas públicas que, juntamente com outras demandas, como a regularização do funcionamento das instituições de educação infantil, a formação qualificada dos professores, a elaboração das propostas pedagógicas, a discussão dos saberes necessários aos docentes e do currículo para educação infantil, exigiram a reformulação e a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Diante das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e considerando que as crianças são sujeitos de direitos, entendemos que todas deveriam ter direito à matrícula em instituição de educação infantil. No entanto, a realidade é diferente, o que é confirmado quando analisamos os dados sobre a taxa de frequência à escola, segundo as faixas etárias no Brasil, no período de 1998 a 2008. A Tabela 1 foi elaborada a partir de microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e está disponível no relatório final da pesquisa “Educação Infantil no Brasil: avaliação

qualitativa e quantitativa”, coordenada por Maria Malta Campos (2010).

Tabela 1 – Taxa de frequência à escola, segundo as faixas etárias – Brasil (1998-2008) (em porcentagem)

Faixas etárias	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
0-3 anos	8,7	9,2	10,6	11,7	11,7	13,4	13,0	15,4	17,1	18,1
4-6 anos	57,9	60,2	65,6	67,0	68,5	70,6	72,0	76,1	77,6	79,8

Fonte: Ipea (2009), a partir de microdados da PNAD.

Nota: Até 2003, os dados não incluem a zona rural de estados da Região Norte.

Através dessa tabela, podemos comparar a matrícula das crianças na educação infantil, no período de 1998 a 2008. Os números apontam aumento na creche de 9,4% e na pré-escola de 21,9%. Dessa forma, fica evidente que a política pública para atendimento às crianças em idade para a educação infantil, nesse período, priorizou os mais velhos, deixando de lado os mais novos. Essa característica é observada em estratégias como a responsabilização do município pela primeira etapa da educação básica e pela falta de recursos ratificada pelo Fundef – Emenda Constitucional nº 14 (Brasil, 1996).

Ressaltamos que a meta do Plano Nacional de Educação (PNE) não será alcançada, tendo em vista que o número de matrículas na creche é baixo, resultado da precariedade de políticas públicas e da falta de vagas, o que faz com que sejam adotados critérios para a efetivação da matrícula como a exigência de vínculo empregatício das mães, contrariando o projeto educativo prescrito na lei. Por conseguinte, constatamos mais um desafio: oferta deficitária de vagas para as crianças de 0 a 3 anos de idade. Também chamamos a atenção para o alerta dado por Silva (2007, p.30) quanto à concepção de que a pré-escola prepara para o ensino fundamental.

Com semelhante enfoque, esse momento do aprendizado torna-se mais importante.

As políticas públicas para as instituições de educação infantil têm contribuído para a democratização de forma irrisória, porque os recursos financeiros para essa etapa da educação básica foram garantidos a partir da revogação do Fundef e promulgação do Fundeb, em 2006. A Emenda Constitucional nº 14 (Brasil, 1996) criou o Fundef e deslocou para os municípios a responsabilidade pela educação infantil, mas não apresentou clareza quanto à aplicabilidade dos recursos nessa etapa de ensino; por outro lado, determinou a utilização de 25% para o ensino fundamental. A Emenda Constitucional nº 53 (Brasil, 2006) que criou o Fundeb possibilitou avanços significativos quanto aos valores financeiros disponíveis para a educação infantil, porque prescreveu que, nos três primeiros anos, seria considerada a totalidade das matrículas no ensino fundamental. Para a educação infantil, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos seriam reservados $\frac{1}{3}$ (um terço) das matrículas no primeiro ano, $\frac{2}{3}$ (dois terços) no segundo ano e sua totalidade a partir do terceiro ano.

No entanto, são necessários muito mais do que recursos financeiros para a democratização da educação infantil. Afinal, é fundamental que zelemos pelas crianças e suas famílias, considerando as condições que elas têm de permanecer na escola. Com a mesma intensidade, faz sentido cuidar da formação dos profissionais, considerando a carência de formação centrada nas especificidades da educação infantil, no desenvolvimento de saberes docentes, na construção de sua identidade profissional e, ainda, na luta pela garantia dos direitos das crianças pequena.

Contexto político: formação inicial para educação infantil

Apesar de a preocupação com o aprimoramento dos professores, a partir da LDB nº 9.394 (Brasil, 1996), ter primado por uma

formação no ensino superior, para a docência na 1ª etapa da educação básica, educação infantil, o profissional pode ser admitido com formação mínima de nível médio, na modalidade Normal. No entanto, a história está marcada por profissionais sem qualificação para atuação com crianças pequenas no Brasil.

Os artigos 61, 62 e 63 apresentam as exigências da LDB nº 9.394 (Brasil, 1996) para a formação de professores de educação básica. A necessidade de integração entre teoria e prática está presente no texto legal e é apresentada como fundamento a ser considerado no currículo e nas práticas pedagógicas dos cursos de Pedagogia.

Na Tabela 2, elaborada a partir de dados do Censo Escolar 2006 em pesquisa coordenada por Maria Malta Campos (2010), é possível visualizar a imensa lacuna existente na formação de profissionais para atuação na educação infantil.

Tabela 2 – Docentes em creches e pré-escola, segundo nível de escolaridade – Brasil – 2006

Escolaridade	Creche		Pré-escola	
	n	%	n	%
Fundamental incompleto	1.204	1,3	1.173	0,4
Fundamental completo	3.714	3,9	5.170	1,7
Médio	57.133	60,8	162.124	52,3
Superior	31.987	34,0	141.414	45,6
Total	94.038	100,0	309.881	100,0

Fonte: MEC/Inep, Censo Escolar, 2006.

Além de identificar o nível de formação dos profissionais, é possível reconhecer que apenas 34% deles atuam em creches e outros 45,6% atuam em pré-escolas e possuem o nível superior. Portanto, podemos considerar que o desafio é grande, uma vez que, se almejamos que a formação desses profissionais seja a de nível superior, precisamos zelar pela formação de 66% dos docentes das creches e dos 54,4% das pré-escolas.

Dessa forma, vislumbramos mais desafios para as políticas públicas educacionais: garantir a formação para os profissionais que atuam nas creches e pré-escolas, com o objetivo de atender à legislação, melhorar a qualidade do cuidado e da educação das crianças pequenas e zelar pela formação inicial dos futuros professores de educação infantil, dado que o Conselho Nacional de Educação (CNE) reconhece o abismo existente entre formação e prática.

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 22 (Brasil, 1998, p.487), os conhecimentos das diversas áreas são tratados superficialmente nos cursos Normais e na Pedagogia, contribuindo para uma visão artificial sobre o trabalho com a 1ª etapa da educação básica.

Contudo, a estrutura curricular dos cursos de formação de professores nesse período ficou marcada pela legislação anterior. Somente a partir de 2001 acontecem as primeiras alterações com a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação do Parecer CNE/CP nº 9 (Brasil, 2001) e Resolução CNE/CP nº 1 (Brasil, 2002) que assinala as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica.

Pesquisa realizada por Silva (2003) constatou que os cursos de Pedagogia oferecidos em algumas universidades federais eram deficientes, porque apontavam ausência de formação específica para professores que desejassem atuar na educação infantil.

O Parecer CNE/CP nº 5 (Brasil, 2005) instituiu as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, trazendo seu histórico e determinando finalidade, princípios, objetivos, perfil do licenciado, organização, duração dos estudos e estágio curricular do referido curso. A Resolução CNE/CP nº 1 (Brasil, 2006) instituiu as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, licenciatura. Ela definiu princípios, aptidões, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos para planejamento e avaliação e ainda a formação docente para a educação infantil e para as séries iniciais.

Kramer (2003b, p.99) defende a formação como direito à educação, inclusive dos professores nas áreas básicas do conhecimento, como qualificação para o trabalho e como profissionalização e

ainda para constituição de identidade. Guimarães et al. (2009, p.2.654) afirmam que “a formação como direito destes profissionais, precisa ser organizada de forma a promover revisão de concepções, (pré)conceitos, crenças e valores a partir das práticas educativas adequadas às exigências atuais de trabalho no contexto das creches e pré-escolas”.

Com este estudo, constatamos que a política educacional deixa a desejar com relação à infância, formação dos profissionais que atuam em creches e da pré-escolas e ainda com relação à formação inicial que tem sido oferecida aos futuros professores da educação básica, incluindo a educação infantil.

Sintetizamos os avanços, impactos e desafios postos à política pública e aos profissionais de educação infantil, a partir da inserção da creche e da pré-escola no sistema de ensino como primeira etapa da educação básica, pela LDB nº 9.394 (Brasil, 1996). Identificamos na análise realizada, os descritos no Quadro 1.

O levantamento permite-nos afirmar que os avanços foram significativos para a educação infantil. Os impactos contribuíram positivamente para novos rumos no que diz respeito à educação das crianças pequenas, com exceção da não obrigatoriedade do atendimento em creches até 3 anos de idade e da exigência de 4 anos de idade para ter direito à vaga em escola pública de educação infantil – Lei nº 11.700 (Brasil, 2008). Quanto ao Fundef, ressaltamos que prejudicou consideravelmente a educação infantil, visto que não destinou recursos financeiros, o que foi corrigido com a aprovação do Fundeb, trazendo avanços significativos quanto aos valores financeiros empregados na educação infantil,

Os desafios são amplos. Seu enfrentamento cabe a todos nós, profissionais da educação infantil, pesquisadores, formadores de profissionais, professores de universidades.

Quanto às políticas públicas, ressaltamos sua importância, como formuladora de ações e estratégias para implementação do projeto educativo brasileiro. Contudo, alertamos que somente o discurso, com a publicação de documentos, não supre as necessidades das crianças, da sociedade e muito menos dos profissionais.

Quadro 1 – Avanços, impactos e desafios à educação infantil

Avanços	Impactos	Desafios
<ul style="list-style-type: none"> – Constituição Federal de 1988; – Lei nº 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente; – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96; – Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação – MEC (2006). 	<ul style="list-style-type: none"> – Inserção da Educação Infantil nos sistema de ensino; – Criança como detentora de direitos – “Sujeito de direitos”; – Educação Infantil como um dos direitos; – Garantias de atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 5 anos de idade previstos na LDB nº 9.394/96; – Educação de qualidade desde o nascimento; – Igualdade de condições para acesso e permanência na escola; – Vaga em escola pública de Educação Infantil às crianças que completam 4 anos de idade – Lei nº 11.700/08; – Plano Nacional de Educação (PNE) instituído pela Lei nº 10.172/01; – Implicações na visão de infância e de criança; – Implicações na concepção e função da Educação Infantil; – Definição de creche e pré-escola como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno; – Parecer CNE/CEB nº 22 (Brasil, 1998); – Resolução CNE/CEB nº1 (Brasil, 1999); – Parecer CNE/CEB nº 20 (Brasil, 2009); – Resolução CNE/CEB nº 5 (Brasil, 2009); – FUNDEF; – FUNDEB; – Implicações na identidade e papel do profissional de Educação Infantil. 	<ul style="list-style-type: none"> – Efetivação do projeto educativo; – Efetivação dos direitos das crianças; – Matrícula de todas as crianças: oferta de vagas para creche e pré-escola; – Instituições de Educação Infantil: <ol style="list-style-type: none"> 1) Funções de cuidar e educar. 2) Projeto educativo que visa à construção de uma sociedade democrática e melhor. – Identidade das instituições de Educação Infantil: espaço de educação coletiva; – Instituições de Educação Infantil devem garantir às crianças: processo de construção de conhecimentos e aprendizagem de diferentes linguagens, direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência, a interação com outras crianças; – Recursos financeiros coerentes com o projeto educativo; – Democratização da Educação Infantil; – Condições para que as famílias mantenham as crianças na escola; – Institucionalização da infância; – Elaboração das propostas pedagógicas; – Avaliação sobre os resultados de cuidados e educação para as crianças de 0 a 5 anos; – Formação do professor para Educação Infantil e reconhecimento de sua condição de professor.

Assim, como Kramer (2010, p.88-9), elegemos uma frase das entrevistas de sua pesquisa denominada Formação de Profissional da Educação Infantil, “É preciso dar um sacode no pedagógico”, tendo em vista que representa a mudança necessária e urgente com relação à educação infantil, mas é preciso considerar o percurso percorrido, as experiências e histórias das crianças e dos adultos envolvidos nesse processo.

Sacudir parece interessante como concepção de mudança porque, embora suponha que o outro age sobre a realidade, incorpora o que já existe e é feito. Diferentemente da ideia de mudança ligada à continuidade, à linearidade presente-passado-futuro, comum no campo da educação em que, com frequência, se atribui ao passado a origem do problema e se joga a solução ou a mudança para o futuro, deixando intocado o presente. (Kramer, 2010, p.98)

Por conseguinte, ressaltamos que a formação inicial do professor de educação infantil configura um desafio para as políticas públicas. Por essa razão, propomos que o Curso de Pedagogia seja reinventado, o que implica a elaboração de um projeto pedagógico condizente não só com as novas demandas da profissão, mas também com a viabilização de práticas formativas com o objetivo de construir novos discursos e novos saberes que embasem as práticas educativas para se educar e cuidar de crianças pequenas.

Referências bibliográficas

- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2.ed. 279p. Rio de Janeiro: Guanabara, 1975.
- BARRETO, A. M. R. E. Por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil? In: BRASIL. MEC/SEF/COEDI. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/Coedi, 1994. p.11-5.

- BOUTINET, J. P. *Antropologia do projeto*. 356p. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. 24.ed. São Paulo: Saraiva, 2000. (Coleção Saraiva de Legislação).
- _____. *Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996*. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em <<http://www.educacaoaovicente.sp.gov.br/legislacao/e1496.pdf>>. Acesso em 14/3/2009.
- _____. *Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006*. Dá nova redação aos artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em 14/3/2009.
- _____. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em 14/3/2009.
- _____. *Lei nº 11.700, de 13 de junho de 2008*. Acrescenta inciso X ao caput do artigo 4º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11700.htm>. Acesso em 14/3/2009.
- _____. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em <<http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/33/1990/8069.htm>>. Acesso em 14/3/2009.
- _____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 14/3/2009.

- BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 20, de 2009*. Aprovado em 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12745:ceb-2009&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em 14/3/2009.
- _____. *Parecer CNE/CEB nº 22, de 1998*. Aprovado em 17 de dezembro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0481-0500_c.pdf>. Acesso em 14/3/2009.
- _____. *Parecer CNE/CP nº 5, de 2005*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em <<http://semesp1.tempsite.ws/portal/?Area=Legislation&Action=Read&ID=2633&IDCategory=&IDArea=&SearchWord>>. Acesso em 14/3/2009.
- _____. *Parecer CNE/CP nº 9, de 2001*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <<http://www.uems.br/proe/sec/Parecer%20CNE-CP%20009-2001.pdf>>. Acesso em 14/3/2009.
- _____. *Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil. Publicada no Diário Oficial da União em 13 de abril de 1999. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0481-0500_c.pdf>. Acesso em 14/3/2009.
- _____. *Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil. *Diário Oficial da União*, 18 de dezembro de 2009, Seção I, p.18.
- _____. *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em 14/3/2009.
- _____. *Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em 14/3/2009.

- BRASIL. MEC/Coedi. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília: MEC/SEF/DPEF/Coedi, 2006.
- _____. MEC. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília: MEC, 1998.
- CAMPOS, M. M. (Coord.). *Educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa*. São Paulo, 2010. 423f. Relatório final de pesquisa – Fundação Carlos Chagas. Disponível em <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfatil/DoQueTrata.html>>. Acesso em 5/3/2011.
- DAHLBERG, G., MOSS, P., PENCE, A. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. 263p. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- GUIMARÃES, C. M., RUIZ, U. C. A., SANTOS, L. A. T., SILVA, R. A. G. *O que revelam os estudos brasileiros sobre as práticas de formação de professores para a educação infantil*. Paraná: Educere, 2009. p.2.643-56.
- HEYWOOD, C. *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. 248p. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KRAMER, S. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: BRASIL. MEC/SEF/Coedi. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/Coedi, 1994. p.16-31.
- _____. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, L. C., KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003a. p.51-82.
- _____. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, L. C., KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003b. p.83-106.
- _____. É preciso dar um sacode no “pedagógico”: profissionais de educação infantil falam de mudança. In: _____. (Org.). *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. 1.ed., 2.imp. São Paulo: Ática, 2010. p.88-99.
- KUHLMANN JR., M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G., PALHARES, M. S. (Org.). *Educação infantil pós LDB: rumos e desafios*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999. p.51-65.

SILVA, A. S. *A formação universitária das professoras de educação infantil*. Campinas, 2003. 223f. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Unicamp.

SILVA, M. B. G. da. A articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental. *Pátio Educação Infantil (Porto Alegre)*, ano V, n.14, p.29-31, jul.-out. 2007.

12

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO NA ESCOLA

Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho¹

Neste artigo, elaborado a partir dos dados coletados numa pesquisa de caráter materialista histórico-dialética realizada com professores de educação infantil, proponho-me a apresentar e discutir as concepções e pressupostos teóricos, assim como os elementos da prática educativa, que respaldam e compõem o trabalho dos professores de uma escola pública municipal da cidade de Presidente Prudente.

Ao longo do processo de pesquisa, procurei apreender as concepções de educação e desenvolvimento humano presentes na fala dos professores e estabelecer relação com as suas respectivas práticas educativas, com intenção de realizar uma análise coerente da

1. Graduado em Educação Física e Psicologia – UNESP/Bauru. Doutor em Psicologia da Educação – PUC/SP. Coordenador do Grupo de Estudos Interação e Pesquisa em Educação Escolar e Especial do Lab. Atividades Lúdico-recreativas (Geipee-Lar). Docente do Curso de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação – FCT – UNESP/Pres. Prudente e membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Social e Marxismo (Neppem).

realidade vivida, considerando o movimento contraditório presente na escola, no sentido de compreender, a partir da análise dialética, os conteúdos e práticas identificados ao longo do processo de pesquisa, considerando a relação entre a singularidade vivida na escola pelos professores, as mediações da particularidade em que se insere a própria escola e os elementos da universalidade presentes numa educação de característica crítica e transformadora.

As proposições teórico-filosóficas da pedagogia histórico-crítica e da teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano contribuíram significativamente para a compreensão dos processos e fenômenos educacionais vividos ao longo da pesquisa, assim como para o entendimento, pela via do pensamento crítico engendrado pelo pesquisador, da situação dos professores na sua realidade concreta e multideterminada, vivida no interior da escola.

É importante salientar que tais proposições, pela sua característica crítica e dialética, trazem no seu bojo a possibilidade de superação de concepções e práticas de caráter conservador e positivista presentes na escola, questão essencial quando se pensa na transformação qualitativa da realidade escolar, sobretudo quando se analisa a situação dos professores, os quais são sujeitos essenciais na implementação de processos de mudanças no contexto e na totalidade escolar e, de forma mais ampla, na própria sociedade.

Saviani (2000a), ao discutir a pedagogia histórico-crítica e defender a importância do método materialista histórico-dialético na educação, afirma que “não se elabora uma concepção sem método e não se atinge a coerência sem lógica”, ou seja, ao se construir uma concepção que possa se tornar hegemônica na educação, isto é, capaz de avançar e superar a concepção conservadora dominante, “é necessário dispor de instrumentos lógico-metodológicos cuja força seja superior àqueles que garantem a força e coerência da concepção dominante” (p.4). Para o autor, esse processo se efetiva a partir de práticas conscientes realizadas no interior da escola. Em decorrência, o professor torna-se sujeito fundamental para a implementação de ações voltadas à transformação.

No que se refere à teoria histórico-cultural, Vigotsky (1995, 1996) afirma que somente o método de análise científica (o método do materialismo histórico-dialético) poderá desvelar as complexas relações existentes na realidade objetiva, uma vez que vai além das propostas meramente descritivas, subjetivas e abstratas, com o objetivo de revelar os fenômenos humanos e sociais em sua essência e na sua realidade concreta.

Conforme salientei, a apropriação desses elementos teóricos e metodológicos efetivados na prática pelo pesquisador possibilitou, ao longo do processo de pesquisa, a possível compreensão das múltiplas determinações presentes na realidade vivida pelos professores na escola. Nesse sentido, foi possível identificar objetivamente os conteúdos principais, assim como as formas assumidas pelo trabalho educativo realizado pelos professores, a fim compreender e desvelar as determinações presentes na realidade concreta da escola, tendo em vista possibilitar condições para a transformação qualitativa das relações e do trabalho educativo no espaço escolar.

Para nos inserirmos na escola e investigarmos a realidade dos professores, tanto aquela expressa em suas falas quanto nas suas ações, precisamos compreender que há muito tempo a formação acadêmico-profissional dos professores de educação infantil tem sido permeada por concepções e práticas, tanto pedagógicas quanto de desenvolvimento humano, que pouco favoreceram uma compreensão do processo educacional e dos fenômenos humanos numa perspectiva materialista histórico-dialética. Esse fato, de certa forma, influenciou e influencia a construção de teorias e práticas educativas de caráter conservador e positivista na escola. Faço esse esclarecimento justamente para não culpabilizar o professor pela situação vivida na escola, já que tais concepções, em muitos casos, são permeadas por visões acríticas e abstratas sobre o ser humano, as quais, recheadas por conhecimentos de senso comum, advindos do cotidiano alienado (Heller, 1977), acabam por se constituir em ações ideológicas e limitadas à identificação de aspectos super-

ficiais da realidade social, educacional e humana, dificultando, assim, uma compreensão da realidade educacional, da própria escola, assim como dos sujeitos que dela participam.

Em paralelo a esse processo de formação acadêmica e ideológica, constata-se, também, que os profissionais da educação, ao longo das últimas décadas, foram submetidos às mais variadas apropriações educacionais, desde aquelas rígidas e conservadoras como a pedagogia tradicional, passando pelo ideário escolanovista, pelo controle da pedagogia tecnicista, chegando às propostas mais atuais como o construtivismo, além das proposições pragmáticas como as pedagogias do fazer, das competências e dos projetos, culminando com as pedagogias do amor e do afeto; todas elas, segundo Duarte (2004), arraigadas epistemologicamente a concepções liberais de homem e de sociedade.

Na mesma direção das pedagogias, as teorias psicológicas também possibilitaram determinadas concepções de desenvolvimento humano, as quais, ao longo das últimas décadas, contribuíram de forma significativa para a construção dessa visão liberal de homem, sobretudo ao reproduzirem visões dos fenômenos humanos e práticas de intervenção de caráter conservador e positivista na escola. Tais psicologias, identificadas com a psicomетria, com os testes de inteligência e vocacionais, com o modelo comportamentalista, com a psicanálise clínica, e outras visões que enfatizam os aspectos do desenvolvimento do ser humano numa perspectiva naturalizante, reforçaram a compreensão liberal de homem na escola (Duarte, 2004).

É possível afirmar que essas psicologias, ao reconhecerem o homem como dotado de capacidades naturais, assumindo-o, ora como um indivíduo previsível e controlável, ora como um organismo que opera e responde aos estímulos do meio ambiente, ou ainda como um sujeito movido pelos seus conteúdos inconscientes, valorizavam os elementos naturais como determinantes no processo de desenvolvimento humano, não considerando ou relegando a segundo plano as relações sociais e a apropriação da cultura como conteúdos basilares e determinantes na formação e constituição do

psiquismo e responsáveis pela construção da humanidade nos homens (Viotto Filho, 2005).

Conclui-se, portanto, que essas concepções de pedagogia e psicologia, presentes na educação de maneira geral e, especificamente, na educação infantil, ao se apropriarem de compreensões variadas acerca do ser humano, desde as teorias maturacionistas, adentrando as ambientalistas e interacionistas, como também as idealistas, subjetivistas e abstratas acerca do ser humano e dos fenômenos educacional e psicológico, acabaram por se constituir naquilo que Kosik (2002) denominou de perspectivas “pseudoconcretas”, quer dizer, aquelas que não conseguem atingir e compreender os fenômenos humanos e sociais nas suas múltiplas determinações, limitando-se a investigar apenas parte de suas características, fragmentando-os e naturalizando seus conteúdos, tornando sua compreensão superficial e distante da totalidade concreta e multideterminada que permeia a vida dos indivíduos na sociedade e, conseqüentemente, na escola.

Decorrente dessa realidade científica positivista e de característica pseudoconcreta, que se faz presente tanto nas concepções pedagógicas quanto nas abordagens psicológicas do desenvolvimento humano, constata-se que aquilo que é fundamental e necessário aos alunos – o acesso e a apropriação do saber historicamente acumulado – fica relegado, na escola, a segundo plano, tendo em vista que tais teorias e concepções, ao conceberem o ser humano se desenvolvendo natural e espontaneamente, sob jugo do seu organismo e das influências do meio, sem reconhecer a importância dos objetos culturais (materiais e simbólicos) para a sua humanização, engendram práticas pedagógicas utilitárias e pragmáticas, voltadas ao “fazer imediato” ou, ainda, possibilitam práticas idealistas e abstratas, voltadas a um “pensar” ingênuo acerca do ser humano, sem, no entanto, garantir e possibilitar ações e pensamentos críticos sobre a realidade histórico-social vivida na escola (Oliveira, 1996).

No lugar de um professor preparado para o ensino e para a transmissão e socialização do saber historicamente acumulado, as concepções pseudoconcretas valorizam um professor esvaziado desse

saber, optando pelo profissional “do fazer” e do “deixar fazer” ou, ainda, por aquele sujeito “sonhador” e voluntarista que apenas idealiza de forma ingênua e espontaneísta os seres humanos e seu processo de desenvolvimento na escola, pouco contribuindo, assim, para a transformação efetiva da realidade vivida na escola. Tais concepções destituem o professor de sua tarefa principal: socializar, transmitir e possibilitar o processo de apropriação-objetivação dos conhecimentos teórico-práticos fundamentais para se concretizar o processo de humanização na escola (Oliveira & Duarte, 1987).

Na maioria dos casos, os professores submetidos a essa realidade pseudoconcreta, tão presente na escola, assumem características de meros solucionadores de problemas imediatos ou de facilitadores da realização de tarefas cotidianas escolares. Muitos desses profissionais assumem também a função messiânica e assistencialista de destinar grandes quantidades de amor e carinho aos seus alunos, pois, como vários autores das “pedagogias do amor e das ilusões” afirmam, de forma demagógica e ideológica, aí se encontra a chave para a solução dos problemas presentes na escola.

Assim, em decorrência dessas condições materiais, históricas e culturais que são encontradas na escola, é evidente que a função ontológica do educador (como um sujeito intelectual e portador do saber e da cultura humana) fica relegada e o trabalho educativo, principalmente na educação infantil, torna-se esvaziado, limitado às situações do fazer cotidiano, imediato e circunstancial, destituindo o professor das possibilidades de se constituir como um profissional representante da ciência da educação e mediador do processo de apropriação cultural na escola.

Afirma-se mais uma vez que tais teorias, concepções e suas respectivas práticas, da forma como são concebidas, assumem um caráter ideológico e, nesse sentido, encobrem a caótica realidade escolar, dificultando a sua transformação. Além disso, dificultam a construção das condições para o pleno desenvolvimento de um aluno consciente e crítico, pois tais construtos pseudoconcretos não priorizam a transmissão do saber acumulado pela filosofia, ciências, artes, política, dentre outros saberes não cotidianos e fundamentais para o

processo de formação dos seres humanos numa direção humano-genérica (Heller, 1977, 2000).

No entanto, e apesar das grandes dificuldades, salienta-se que o professor torna-se um mediador essencial para engendrar processos de transformação, sobretudo ao possibilitar, pela via da socialização e transmissão dos conhecimentos, a construção de consciências e individualidades humanas na escola, tarefa que confere ao professor uma função social imprescindível na construção de uma sociedade mais humana e, por isso, mais desenvolvida, mais consciente, crítica e solidária, com possibilidades, portanto, de se organizar na direção da justiça, da democracia, da igualdade de oportunidades e do desenvolvimento multilateral de todos os sujeitos sociais.

Torna-se urgente instrumentalizar teórica e metodologicamente os professores da educação infantil para que possam superar, por incorporação, as concepções ideológicas de educação e de psicologia que se fazem presentes no cotidiano escolar, uma vez que tais teorias, concepções e práticas, acabam por distorcer a tarefa principal – e nada fácil de ser realizada – de o professor se constituir como um agente do ensino e da transmissão do saber sistematizado e, portanto, sujeito responsável pela construção da consciência dos estudantes numa direção crítica e transformadora (Martins, 2004).

Enfim, salienta-se a necessidade de que as concepções de educação e de desenvolvimento humano, assim como as práticas educativas dos professores na escola, sejam objeto constante de investigação, discussão e transformação. Neste trabalho, assumimos o compromisso de realizar essa tarefa, com vistas à superação de teorias, concepções e práticas acríticas, ingênuas e ideológicas, propondo em seu lugar a construção de uma práxis educativa que se constitua pela apropriação dos conhecimentos construídos pela humanidade e pela efetivação de atividades que se caracterizem como práxis crítica no interior da escola.

Na consecução dessa tarefa, enfatiza-se a importância da perspectiva materialista histórico-dialética de compreensão da realidade, tanto na educação, considerando as contribuições da Pedagogia histórico-crítica, quanto na Psicologia, a partir das reflexões da teoria

histórico-cultural de desenvolvimento humano, como importantes possibilidades de superação de concepções e práticas conservadoras e positivistas presentes na escola, tendo em vista a defesa de um ensino de qualidade, calcado em práticas educativas efetivamente transformadoras que se efetivem como práxis na escola, reconhecendo a educação como elemento importante da práxis social (Vásquez, 1968).

Alguns dados relevantes

Durante o processo de pesquisa, desenvolveu-se intensa reflexão acerca da realidade concreta da escola, identificando o movimento histórico-social vivido pelos professores através do processo contínuo de análise dessa realidade, como pressupõe o método materialista histórico-dialético. Nessa direção, foi possível identificar as concepções de educação e de desenvolvimento humano, presentes na fala e/ou traduzidas nas práticas dos professores, com a finalidade de compreendê-las concreta e criticamente e, nesse movimento, engendrar condições objetivas para sua transformação, tendo em vista a transformação da própria escola.

No decorrer das análises, identificou-se que tanto as falas quanto as práticas pedagógicas dos professores encontram-se permeadas por visões naturalizantes e abstratas acerca do ser humano, as quais decorrem de perspectivas positivistas de ciência, entrelaçadas com visões ingênuas e de senso comum advindas do universo particular de cada sujeito e veiculadas correntemente na escola. Foi possível identificar também que essas concepções possibilitam determinadas práticas que acabam por comprometer e aligeirar, na maioria dos casos, as funções de ensino e de transmissão de conhecimentos sistematizados, tornando o trabalho do professor um mero “*que fazer*” de características afetivo-assistencialistas na educação infantil.

Sabemos que essa constatação empírica não é novidade para os pesquisadores da educação infantil, uma vez que, historicamente, se constatou que grande parte dos profissionais desse segmento de

ensino organizou-se como profissionais do *cuidado* e da *atenção*, formados na sua maioria por indivíduos do sexo feminino, leigos e/ou com pequena e insuficiente formação acadêmico-científica, os quais, na sua maioria, construíram visões ingênuas sobre educação e desenvolvimento humano na escola. No entanto, é importante salientar que essa realidade avança em direção à mudança, sobretudo quando se constata que os profissionais da educação infantil começam a adquirir formação acadêmica.

Tornou-se evidente, ao longo do processo de pesquisa, como tais visões e concepções dos professores transformaram a prática educativa na escola numa ação circunstancial e imediatista, preocupada com o cotidiano e no sentido de garantir os cuidados básicos e a manutenção da integridade física, assim como a ocupação do tempo das crianças na escola. Isso pelo fato de tais ações educativas se respaldarem numa compreensão de desenvolvimento “natural” do ser humano, concepção essa que distancia os professores de uma educação escolar propriamente dita e voltada para atender às necessidades de aprendizagem das crianças na escola (Arce & Martins, 2007).

A título de ilustração, mostramos adiante alguns dados da pesquisa que denotam que visões naturalizantes e conhecimentos do senso comum estão presentes nas concepções e práticas escolares. Essa situação torna a escola de educação infantil um solo fértil para assistencialismos e determinismos pedagógicos e psicológicos os mais variados, assim como espaço para improvisações didático-pedagógicas diversas, fatores que, sem dúvida, precisam ser superados, tendo em vista que podem comprometer o processo de desenvolvimento das crianças no interior da escola.

Os sujeitos da pesquisa foram dez professores, de uma escola de educação infantil da cidade de Presidente Prudente (SP), dos quais 30% possuem formação superior, 20% superior incompleto e 50% magistério completo. Com relação ao tempo de atuação na escola, os dados demonstram que 30% dos professores trabalham na referida escola entre 0-2 anos, 10% entre 8-10 anos, 40% entre 10-12 anos, 10% entre 12-14 anos e 10% acima de 15 anos. Pode-se ob-

servar, portanto, que a maior parte dos sujeitos apresenta formação acadêmica compatível e prática na escola há mais de 8 anos, condição que denota formação e experiência no exercício da profissão e conhecimento da realidade escolar.

Em se tratando da compreensão das concepções sobre educação e desenvolvimento humano presentes nas falas dos sujeitos, percebemos que o trabalho educativo de caráter crítico e humanizador não tem sido enfatizado, acontecendo de forma esporádica e em algumas ações voluntaristas de alguns professores. Ao questionarmos “o que é ser professor de educação infantil?”, 30% das respostas caracterizaram-se como “cuidar das crianças”, e 40% “amar e compreender as crianças”, enquanto 30% das respostas concentraram-se na categoria de ser professor é viabilizar o processo de ensino/aprendizagem para as crianças na escola.

Ao questionarmos os professores sobre “qual a sua contribuição no processo de aprendizagem das crianças na escola?”, a resposta mais presente foi “passar conhecimentos” e em seguida “passar valores”, fato que não nos surpreendeu, porque os professores reproduzem o discurso institucionalizado. No entanto, ao constatar os seus práticas, identificamos que, apesar do alto índice de respostas relacionadas à construção de conhecimentos e valores nas suas falas, os conteúdos relacionavam-se a conhecimentos e valores próprios da experiência de vida particular dos professores, oriundos da sua convivência cotidiana e de adaptação ao contexto social, temática, portanto destituída de um crivo axiológico ético-político sobre as relações entre os homens e dos homens para com a natureza e a sociedade.

Na fala da maioria dos sujeitos, “passar valores” denota uma preocupação com a educação das crianças como um processo de extensão da educação familiar, cujos valores estão relacionados à experiência que cada professor teve e tem em sua vida particular, restringindo, assim, a ação docente a “passar valores próprios da família”, próprios do seu cotidiano e relacionados à sua moral singular, seus hábitos e costumes, conhecimentos e experiências, deixando para segundo plano o ato de transmitir conhecimentos de

caráter universal como a ciência, a filosofia, as artes, a política, etc. Portanto, nesse contexto, a função do professor torna-se uma ação muito mais adaptacionista, recheada de assistencialismos e, obviamente, permeada pelo bom senso desses sujeitos, os quais, na sua maioria, se posicionam como indivíduos que precisam desenvolver a capacidade de amar incondicionalmente as crianças e construir em cada uma delas valores essenciais, os quais decorrem, por sua vez, da experiência vivida por cada professor individualmente.

É importante salientar que não se quer desconsiderar os valores axiológicos dos professores, nem tampouco sua história de vida e moralidade, como fatores importantes do processo educativo; no entanto, é importante enfatizar que o ato de educar não deve se restringir ao ato de transmitir valores pessoais, próprios da experiência singular de cada professor, tendo em vista que a construção e a transmissão de valores na escola, segundo Oliveira (1996), devem envolver uma reflexão ético-axiológica, considerando as multideterminações humanas e sociais, e não se respaldar no senso comum, no conservadorismo e no moralismo cotidiano, mas sim abranger uma perspectiva crítica, comunitária, de valores ético-universais, valores humano-genéricos (Viotto Filho, 2005).

No que se refere à visão de criança, a partir da questão “o que é ser criança?”, a maioria dos sujeitos afirmou que ser criança “é ter alegria”, “não ter preocupações”, “não ter responsabilidades”, “ser espontânea e curiosa”, “ser um sujeito puro e sincero”, dentre outras caracterizações, o que denota o caráter naturalizante e idealista dos conteúdos das respostas. Tais concepções não encaram a criança como sujeito da aprendizagem, sujeito em processo de desenvolvimento; pelo contrário, idealizam uma criança abstrata e descolada do real. Nesse sentido, tais respostas tornam-se ideológicas, já que encobrem a realidade concreta do ser humano (Chauí, 2001) e, por conseguinte, pouco contribuem para a construção de uma escola que atenda às necessidades da criança real, da criança inserida numa realidade concreta e objetiva.

Ao pensar na realidade concreta das crianças, Mello (2006) enfatiza a importância de as crianças serem reconhecidas como su-

jeitos na escola, sujeitos sociais e históricos. A autora defende que o professor, ao reconhecer a realidade das crianças, terá condições de respeitar sua autonomia e, nessa direção, construir com elas as atividades que permitirão o exercício de seu papel como protagonista da história. A consolidação desse processo de aprender e se tornar um cidadão, implica dar-lhe voz, tratar a criança como sujeito de sua vida e de seu desenvolvimento na escola, salientando-se que a mediação do professor é imprescindível nesse processo.

Para Mello (2006), possibilitar que a criança se sinta parte da escola, de forma que tenha a sensação de pertencimento, torna-se fator fundamental, um correlato essencial da disciplina – tendo em vista que a primeira causa da indisciplina é o sentimento de exclusão, e não a pobreza ou a desagregação da família tradicional, como muitos pensam. E, ainda, afirma que esse sentir-se sujeito na vida da escola promove na criança a necessidade de comunicação e expressão oral, condição essencial para o desenvolvimento da sua inteligência.

A autora enfatiza a importância de se consolidar processos efetivos de aprendizagem na escola, no entanto preocupa-se com as situações de aprendizagem que relegam a segundo plano o acesso e apropriação dos conhecimentos científicos, por considerarem que a criança precisa amadurecer para poder aprender. Diante dessa situação, em lugar de professor preparado cientificamente para a construção de um ensino de qualidade para as crianças, identifica-se o esvaziamento do saber do professor, tornando-o um sujeito do “fazer”, do “deixar fazer”, destituindo-o de sua tarefa de socializar e transmitir conhecimentos teóricos e práticos, que são fundamentais para o processo de desenvolvimento humano-genérico na escola.

Pode-se afirmar, diante dos dados coletados na pesquisa, que a realidade da maioria dos professores, assim como sua maneira de ser e pensar a educação e o desenvolvimento humano, tornou sua prática educativa, em decorrência das condições próprias do cotidiano alienado e vivido na escola, uma ação de caráter pragmático, imediatista e de senso comum, com algumas ações isoladas e pouco significativas, de determinados professores, na direção da trans-

missão e socialização de conhecimentos não cotidianos que se apresentam na filosofia, nas ciências e nas artes.

Fica evidente que a prática educativa na educação infantil, de forma geral, configura-se por ações particularistas, ligadas ao cotidiano de cada professor, comprometendo, assim, a formação das crianças numa direção multilateral. Em lugar da construção de um sujeito consciente e crítico, como afirmam Arce & Martins (2007), a escola prepara a criança para se adaptar à sociedade, distanciando o trabalho educativo do professor de uma prática efetivamente emancipatória na escola.

Esses autores ponderam que “a educação escolar é mediadora das esferas cotidianas e não cotidianas e para tanto, requer ensino sistematizado e transmissão planejada entre as gerações do patrimônio cultural historicamente elaborado” (Arce & Martins, 2007, p.58-9). Essa análise implica compreender que a função essencial da escola é a socialização do saber científico, artístico, ético, político, dentre outros saberes não cotidianos, com o objetivo de garantir o pleno exercício e desenvolvimento das possibilidades humanas.

Saviani (2000b) ao discutir como as escolas estão perdendo sua finalidade na transmissão dos conhecimentos, afirma que se faz de tudo na escola, porém muito pouco tempo é destinado ao processo de transmissão-assimilação dos conhecimentos sistematizados. Para o autor, isso significa que “[...] a escola perdeu de vista sua atividade nuclear, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado” (Saviani, 2000b, p.17). Segundo Viotto Filho (2005), se faz necessário resgatar a escola e sua função social no processo de humanização e, para isso, torna-se importante organizá-la numa perspectiva de escola-comunidade, considerando o trabalho coletivo, consciente e crítico dos sujeitos escolares como imprescindível na sua construção e transformação, na direção de uma escola que se organize numa perspectiva de comunidade.

Enfim, diante dessa realidade constatada na escola de educação infantil, defende-se a sua transformação qualitativa, pela via da transformação da formação e ação dos seus professores, no sentido de se efetivar a construção e formação humana por meio do conhe-

cimento, da ciência, da filosofia, vale dizer, do saber sistematizado, sem desprezar, no entanto, as experiências particulares dos indivíduos, assim como seus valores e experiências de vida.

Defende-se, portanto, que fazer educação escolar é se valer dos conhecimentos de caráter humano-genérico que foram construídos pela humanidade e que se configuram, portanto, como imprescindíveis para a construção de um ser humano multilateralmente desenvolvido e preparado para viver em sociedade. Por conseguinte, fazer educação significa compreendê-la nas suas múltiplas determinações, para que se possa agir conscientemente na direção da sua transformação em favor do desenvolvimento de toda a humanidade.

Considerações finais

Finaliza-se este texto enfatizando a importância de se pesquisar a realidade da escola por dentro, ou seja, a necessidade de se inserir no processo de pesquisa e nele vivenciar a realidade concreta da escola, como procuramos realizar neste trabalho.

Acredita-se que, através dessa estratégia de se realizar a pesquisa e se estabelecer interlocução ativa com os sujeitos concretos, discutindo e construindo novas possibilidades, concepções e ações na escola, consegue-se criar condições objetivas de identificação de dificuldades e construção coletiva de novas concepções e ações pedagógicas, no sentido de superar o tradicional caráter descritivo das pesquisas, o qual reconhece a escola e os fenômenos no seu interior somente para constatar-los e analisá-los nas suas características qualitativas.

Defende-se, portanto, que o método materialista histórico-dialético oferece possibilidades para se realizarem pesquisas comprometidas com a transformação da escola (Viotto Filho, 2007). Pelas suas características, supera concepções positivistas de pesquisa e, além de buscar compreender a realidade, possibilita avançar na direção da sua transformação, como tentamos realizar no interior da

escola, o que, obviamente, não esgota suas possibilidades de análise e transformação da realidade, pelo contrário, aponta para a sua necessária continuidade.

Apesar dos benefícios oriundos desse processo de pesquisa, sabe-se que muito ainda há que se construir para que uma investigação se constitua efetivamente numa perspectiva transformadora e represente uma possibilidade concreta de mudança qualitativa dos fenômenos e da realidade; pesquisada, dado que não se pode pensar na transformação efetiva da escola sem uma ação contínua, planejada, consciente e coletiva no seu interior.

Por fim, considerando os dados coletados e as experiências provenientes do trabalho de pesquisa, sobretudo a partir da relação direta estabelecida com os sujeitos na escola, defende-se a construção de um trabalho educativo de caráter crítico, acreditando que isso é possível, especialmente se a pesquisa (a universidade) não se distanciar da escola e, ao lado dela, se posicionar na construção das mudanças necessárias no seu interior. Defende-se que, para a consolidação desse processo, a escola e os professores necessitam se apropriar de teorias críticas acerca da questão educacional e do desenvolvimento humano, de forma a superar não só visões ideológicas de ciência, como também concepções de senso comum presentes na educação e na escola, e, primordialmente, se organizarem coletivamente para consolidar essa tarefa.

Sem dúvida, este trabalho apresenta muitas limitações, como já afirmamos, porém muito se aprendeu ao longo de sua realização, enfatizando a tomada de consciência de que realizar pesquisa na escola não deve limitar-se a utilizar aquele espaço como mero campo de coleta de dados, como mero laboratório. Afinal, na escola encontram-se seres humanos em processo de desenvolvimento, sejam estudantes, ou professores, os quais devem ser compreendidos a partir de uma visão científica, pois, como esclareceu Marx, se a realidade natural, humana e social se apresentasse aos homens de maneira imediata, a ciência não seria necessária.

Para finalizar, ressalte-se que defendemos e valorizamos a perspectiva crítica da escola, em especial da pública, e consideramos a

instituição escolar como espaço de pleno desenvolvimento humano, tendo em vista que somente a partir de um trabalho educativo que garanta a socialização, a transmissão e a apropriação do saber é que será possível humanizar os seres humanos, e, saliente-se mais uma vez: os professores são sujeitos imprescindíveis desse processo.

Referências bibliográficas

- ARCE, A., MARTINS, L. M. (Org.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil: em defesa do ato de ensinar*. Campinas: Alínea, 2007.
- CHAUÍ, M. S. *O que é ideologia*. 34.ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- _____. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- DUARTE, N. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas/São Paulo: Autores Associados, 1993.
- _____. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na Psicologia de A. N. Leontiev, 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 20/8/2010.
- HELLER, A. *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Península, 1977.
- _____. *O cotidiano e a história*. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 7.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- MARTINS, L. M. A natureza histórico-social da personalidade. *Cadernos Cedes (Campinas)*, v.24, n.62, p.82-99, abr. 2004.
- MELLO, S. A. Contribuições de Vigotski para a educação infantil. In: MENDONÇA, S. G. L., Miller, S. (Org.). *Vigotski e a escola atual*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.
- OLIVEIRA, B. *O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- OLIVEIRA, B., DUARTE, N. *Socialização do saber escolar*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 13.ed. Campinas/São Paulo: Autores Associados, 2000a.
- _____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Autores Associados, 2000b.
- VASQUÉZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- VIGOTSKY, L. S. *Obras escolhidas*. Tomo III. Madri: Visor, 1995.
- _____. *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- VIOTTO FILHO, I. A. T. *Psicologia escolar e psicologia social-comunitária: diálogos para a construção de uma perspectiva crítica de atuação do psicólogo na escola*. São Paulo, 2005. 200f. Tese (doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- _____. *Psicologia histórico-cultural: contribuições para a ação do educador numa escola em transformação*. *Educere et Educare – Revista de Educação (Cascavel)*, v.2, n.3, p.49-68, 2007.

13

FORMAR LEITORES: MEDIÇÃO E ESPAÇOS DE LEITURA

Mariana Revoredo¹

Renata Junqueira de Souza²

Ler: uma breve definição

O capítulo que começamos e ainda não sabemos que história vamos contar e como a encruzilhada que superamos ao sair do convento e não sabemos se nos vai colocar diante de um dragão, um exército bárbaro, uma ilha encantada, um novo amor [...]. Aqui está o futuro, saltei na sela de seu cavalo [...]

Italo Calvino

-
1. Graduada em Pedagogia (2007) e mestre em Educação (2010) pela FCT – UNESP/Pres. Prudente. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: família, mediação de leitura, formação do leitor, literatura e leitura. Membro do Centro de Estudos de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (Cellij).
 2. Graduada em Letras pela UNESP/Ibilce/S. J. Rio Preto. Mestre em Linguística e Letras pela PUC/RS e doutora em Letras – UNESP/Assis. Pós-doutorado pela University of British Columbia e Ohio State University (EUA). Docente do Depto. de Educação da FCT – UNESP/Pres. Prudente. Líder do Grupo de Pesquisa e de Projetos do Centro de Estudos de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (Cellij).

A leitura, que antes era considerada simplesmente uma maneira de receber uma mensagem importante, significa, nos dias atuais, um processo mental de vários níveis, que contribui significativamente para o desenvolvimento do intelecto. O ato de transformar símbolos gráficos em conceitos intelectuais requer grande esforço do cérebro. Assim, é possível dizer que a leitura é uma forma exemplar de aprendizagem.

Além disso, ela representa um dos instrumentos fundamentais para que o indivíduo construa seu conhecimento e exerça a cidadania, tendo em vista que sua prática amplia o entendimento do mundo, propicia o acesso à informação com autonomia, permite o exercício da fantasia e da imaginação, estimula a reflexão crítica, o debate e a troca de ideias.

Diante de tão ricos componentes, deve-se entender conceitualmente o que é a leitura. No dicionário pode-se encontrar a seguinte definição de leitura: “Leitura. *s.f.* 1. Ato ou efeito de ler. 2. Arte de ler. 3. Hábito de ler. 4. Aquilo que se lê. 5. O que se lê, considerado em conjunto. 6. Arte de decifrar e fixar um texto de um autor, segundo determinado critério...”.³

De acordo com Paulino (2001), o significado de leitura pode ser explicado a partir da etimologia da palavra “ler”, originária do latim *legere*, tratando o ato de ler em três instâncias que, em suma, representam etapas para se fazer leitura. A primeira, com a acepção de *contar*, que caracteriza essencialmente o processo de alfabetização, soletrando letras, repetindo fonemas, formando sílabas, palavras e frases; posteriormente, ler está associado ao verbo *colher*, no sentido de compreender as ideias do autor no texto; e, na terceira instância, ler corresponde ao verbo *roubar*, quando se acrescentam novos sentidos ao texto, “roubando” as ideias do autor e fazendo inferências a partir dos conhecimentos prévios que o leitor tem de outros textos ou do mundo.

3. Definição retirada do *Dicionário Aurélio Digital*. Disponível em <<http://www.dicionariodoaurelio.com/>>.

O ato de ler é uma necessidade concreta para a aquisição de significados e, conseqüentemente, de experiências nas sociedades nas quais a escrita se faz presente. No entanto, para esse ato ser crítico, deve envolver a constatação, reflexão e transformação de significados a partir do diálogo e confronto de um leitor com um determinado documento escrito, já que uma leitura sem compreensão corresponde à mera ação mecânica. Há que se ressaltar também que cada pessoa, ao ler um texto, atribui-lhe significados em razão também de suas experiências anteriores. Corroborando essa ideia, Freire (1992) afirma que

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (p.11-2)

Do mesmo modo, é necessário pensar no ato de ler como facilitador de descobertas sobre características comuns e opostas entre diferentes indivíduos, grupos sociais e culturas inseridas em uma realidade e momento históricos, compreendendo, assim, a questão cultural, vista de forma mais ampla. Como diz Martins (1985, p.30): “[...] o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido”.

Nesses moldes, ler vai além da simples decodificação de códigos e símbolos, uma vez que requer um intercâmbio, uma relação texto/leitor, levando-o a compreender, interpretar e relacionar o assunto em questão aos seus conhecimentos, assim como à leitura de mundo e à da sociedade da qual faz parte. O papel do leitor é, conseqüentemente, o de atribuir sentido, significado ao texto.

Para Martins (1985) e Freire (1992), a leitura não pode ser considerada apenas decifração de letras e palavras, porque a relação leitor-texto-contexto é essencial para a compreensão daquilo que se lê.

Acredita-se que as pessoas que, na infância, leram ou escutaram alguém ler histórias estão mais preparadas e possuem um prognóstico melhor que aquelas que jamais conheceram nenhuma história...

“A leitura representa uma perspectiva de vida” (Hillman, 1974, apud Fischer, 2006, p.295-6), tornando-se algo internalizado. “A pessoa é aquilo que ela lê e aquilo que a pessoa lê é o que ela é” (Fischer, 2006, p.314).

No entanto, deve-se levar em consideração que a falta de contato com a leitura no seio familiar, quando criança, não impossibilita que a pessoa se torne um leitor, como sugere Galvão (2003):

Existe, ainda, um número não negligenciável de pessoas que, mesmo pertencentes ao grupo dos “improváveis” – aqueles que não tiveram as condições favoráveis no interior da família para o uso da leitura e da escrita –, são hábeis usuários da língua. Em outras palavras, existem aqueles – e não são poucos – que ultrapassam a barreira do óbvio, e suas histórias de vida mostram que fatores econômicos, sociais e geográficos são importantes, mas não são os únicos determinantes nos níveis de utilização da leitura e da escrita pelos sujeitos. (p.149)

Sintetizando, é possível dizer que, o leitor, no começo de sua vida, é um ouvinte que busca no mundo natural os primeiros signos a fim de transformá-los em pensamentos e palavras e, diante disso, possui uma dependência de quem leia para ele. Nesse sentido, a mediação da leitura é uma ação de suma importância na formação e construção desse leitor.

Mediação e mediadores de leitura: funções e práticas possíveis

A partir da definição de leitura e da importância de formarmos leitores, fica evidente o valor do mediador, que pode ser o pro-

fessor, o bibliotecário ou a família. Sua função precípua é a de facilitador na formação do pequeno leitor.

No entanto, deve-se ter em mente que mediar a leitura não significa apenas oferecer livros ou outros tipos de materiais impressos às crianças, mas também fomentar o hábito da leitura para que elas sejam despertadas e possam se formar leitoras.

Santos, Marques Neto & Rösing (2009) enfatizam ainda que

Apenas circular em meio a materiais diversificados de leitura não desenvolve o gosto pelo ato de ler. É imprescindível conviver com uma ou mais pessoas que se envolvam eventual ou permanentemente com esses materiais, significando-os. No ambiente familiar, no espaço da escola, quem já assumiu comportamento perene de leitura deixa transparecer estar absorto, sensibilizado pelo conteúdo de suas leituras, pela originalidade da linguagem que os veicula e pelos recursos empregados na publicação. (p.13)

Neste momento, alguns conceitos merecem uma reflexão mais detalhada. Afinal, o que significa ser um mediador? Quais as suas características? Qual o seu papel ou sua função? De que maneira deve atuar?

Garcia (2007), além de avaliar o mediador como um animador, ressalta a sua importância na sociedade contemporânea que, embora possua a presença avassaladora da imagem e do virtual, exige dos cidadãos um desempenho leitor mais qualificado. “Diante das operações linguísticas necessárias cada vez mais complexas e de objetos de leitura também cada vez mais complexos e diferentes, o mediador é um protagonista mais do que necessário” (Garcia, 2007, p.95)

O autor ainda suscita o fato de que o mediador vai se configurando à medida que forma outros leitores, sendo, então, portador de uma função em constante construção. Também elenca algumas características que se espera encontrar em um mediador:

- ser, antes de qualquer coisa, um leitor;
- ter o mínimo de curiosidade – que provoque a busca por novidades;
- ter um certo grau de criticidade – fortalecendo a consciência de sua participação na vida de seus leitores;
- ser democrático – não devendo se considerar superior aos outros, mas estar aberto para atender às necessidades de seus leitores; e
- ser um bom ouvinte.

Assim, de acordo com o autor, esse mediador deve, antes de mais nada, gostar de ler para, a partir daí, exercer a prática da mediação de modo a não se tornar autoritário, obsoleto ou alheio aos anseios de seus leitores.

Acrescentando, Garcia (2007) ainda nomeia alguns conflitos perceptíveis no mediador:

- a tensão constante entre a teoria e a prática – o mediador precisa se equilibrar entre o pragmatismo exacerbado e a teorização afastada da realidade;
- o conflito entre o silêncio e a fala – levando em consideração que o mediador deve também proporcionar um espaço para o silêncio, ou seja, um vazio a ser preenchido pela fala do outro – evitando também o autoritarismo;
- a superação da tensão entre paciência e impaciência – em razão da paciência que deve existir na já citada construção progressiva do sujeito mediador, que não se dá de uma hora para outra; e
- a vivência entre o sonho, a utopia e a realidade – é percorrendo esses polos opostos que o mediador caminhará, buscando sempre elementos na realidade e usando o sonho como energia na tentativa de formar leitores.

Em outras palavras, vê-se que, a todo o momento, o mediador vivencia alguns conflitos que devem ser superados com a prática

constante da leitura, com a reflexão sobre as atividades de mediação, tendo em vista que, somente dessa forma, o ato de mediar será realizado de forma plena.

Ainda assim, cabe ao mediador de leitura algumas funções:

Aproximar leitores potenciais ou aprendizes de leitura dos objetos portadores de texto (livros, jornais, revistas, textos escritos disponíveis e correntes na Internet) é uma das funções prioritárias do mediador, facilitando o acesso, oferecendo, convidando a conhecer e descobrir, disponibilizando.

Seduzir os leitores, aproximando-os dos textos, usando argumentos que os convençam do prazer da leitura, da beleza e riqueza dos textos. [...]

Orientar os leitores que aprendem a ler. [...]

Compartilhar saberes, eis outra tarefa do mediador de leitura. (Garcia, 2007, p.103-4, grifos do original).

Por conseguinte, o mediador tem funções distintas e definidas. Seu olhar e sensibilidade serão importantes, porque ele precisa perceber no leitor em formação seu potencial, seus interesses e, nesse sentido, aproximá-lo do objeto livro. A aproximação não é simples, visto que o futuro leitor tem que se sentir seduzido para o ato de ler e de materializar a leitura. Por outro lado, o mediador pode e, segundo Garcia (2007), deve fazer tudo isso usando exemplos próprios, mostrando ao leitor em formação como ele, mediador, lê e que livros escolhe. Dessa maneira, ao mesmo tempo, partilha a leitura e a orienta.

Antes de seguir para o detalhamento de algumas instâncias mediadoras, é fundamental um breve esclarecimento sobre o conceito de mediação utilizado neste trabalho, que advém da concepção vygotskiana do desenvolvimento humano.

Vygotsky (1989) considera que mediação é um processo sócio-histórico, em outras palavras, é na troca com o outro que o homem se constitui como tal e constrói conhecimentos. Assim, a participação do grupo social (mediadores) é fundamentalmente impor-

tante, porque esse processo de mediação se dá a partir das relações interpessoais entre os sujeitos.

Para Vygotsky (1989),

O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte do desenvolvimento independente da criança. (p.101)

A seguir, descrevem-se algumas instâncias em que é possível encontrar os mediadores e suas influências na formação do leitor.

Todos por um, um por todos: para a formação do leitor

A formação do leitor no ambiente familiar

É unânime o pensamento de que a família deveria ser a primeira mediadora de leitura, já que ela representa o elo inicial com o mundo. No entanto, os pais e demais membros da família, na maioria das vezes, não têm clareza da dimensão da influência que podem exercer sobre as crianças em relação à motivação para a leitura.

É preciso que não se esqueça de passar para as crianças a importância de descobrir, através do comportamento de seus pais, que a leitura pode vir a ser uma distração, um prazer, uma oportunidade de descontração, não uma ocasião de trocas e comentários. Se a criança nunca viu seus pais, que ela ama e admira, tirarem prazer da leitura, ela terá, sem dúvida, mais dificuldade para encontrar, ela mesma, este prazer. (Charmeux, 1997, p.117 apud Perin, 2009, p.29)

Ou seja, esse é o período em que se deve aproveitar para estreitar a convivência da criança com a leitura. No entanto, é necessário pensar que os problemas relacionados à leitura estão ligados a outros problemas sociais, “como má distribuição de renda, déficits de escolarização, falta de recursos materiais e humanos nas escolas, falta de bibliotecas, de acesso à informática e à Internet, entre outros” (Ribeiro, 2003, p.11).

Ao facilitar o acesso mais lúdico ao ato de ler, os pais e também os educadores podem auxiliar todo o processo de letramento futuro da criança. Frank Smith (1973) afirma que

As crianças aprendem desde o momento em que vêm ao mundo. Uma criança aprende ouvindo conversas de sua mãe, dentro e fora de casa. Ela aprende quando seu pai dá-lhe uma chance para trabalhar com pregos e martelo. Ela aprende quando acha necessário verificar o preço de um equipamento esportivo num catálogo. *Ela sempre aprende com o objetivo de atribuir significado a alguma coisa, e especialmente, quando existe um exemplo, um modelo a ser seguido.* (apud Silva, 1988, p.56, grifos do autor)

A leitura em voz alta também pode ser um fator motivador dos pais sobre os filhos, porque cria oportunidades para uma troca de experiências entre ambos, fazendo com que a criança saiba o que é considerado benéfico pelos pais. Se os pequenos são criados em um ambiente receptivo à leitura, em contato ativo com materiais que sugerem a recepção de textos, é provável que, no futuro, conservem o gosto de ler.

O leitor que teve contato com a leitura desde cedo dentro de sua casa é diferenciado ao saber reconhecer os signos com maior facilidade. “O contato com materiais de leitura diversos desde a infância constitui um fator muito importante para que, quando adulto, o indivíduo alcance maiores níveis de alfabetismo; por outro lado, essa correlação não pode ser tomada de maneira absoluta” (Galvão, 2003, p.130).

É possível dizer que a prática da leitura em casa está ligada ao lazer, enquanto em outros ambientes formais e estruturalmente rígidos, ela representa meio de acesso à informação e formação de uma nova visão de mundo.

A formação do leitor inicia-se, portanto, no seio familiar e se processa a longo prazo. Esse leitor deve ser compreendido como sendo aquele que estabelece uma relação aprofundada com a linguagem e suas significações.

A família funciona como referência para a orientação e construção da identidade de um indivíduo, devendo promover o ato de ler para que, ao ser incorporado às mediações domésticas, construa o gosto pela leitura.

A promoção do ato de ler deve ser realizada também no âmbito familiar, visto que essa responsabilidade não pode ser delegada somente à escola, mas a todos os sujeitos e espaços mediadores de leitura, cuja parceria é fundamental.

O termo letramento vem sendo usado por alguns autores com o sentido de alfabetização. O letramento, no nosso ponto de vista, pode incluir a alfabetização. A noção de letramento está associada ao papel que a linguagem escrita tem na nossa sociedade; logo, o processo de letramento não se dá somente na escola. Os espaços que frequentamos, os objetos e livros a que temos acesso, as pessoas com quem convivemos, são também agências e agentes de letramento. (Goulart, 2006, p.73-4)

Logo, o letramento realizado no seio familiar pode ser compreendido como o contato dos signos através dos pais, seja pela história contada ou lida na hora de dormir ou canções ensinadas às crianças. Os diferentes tipos de letramento auxiliam no fomento à leitura.

Segundo alguns autores (Silva, 1995; Souza & Santos, 2004; entre outros), os pais podem iniciar contando histórias para os filhos dormirem, presentear-los com livros, incentivá-los a contar histórias em casa, etc., criando sempre uma possibilidade de troca

de conhecimentos, estimulando para que as crianças, os adolescentes e os jovens tenham realmente prazer na leitura.

É possível prever que, se as crianças são educadas em um ambiente onde a leitura é privilegiada pelos pais, provavelmente teremos um futuro leitor que continuará a ter gosto pela leitura. No entanto, se deparamos com pais e familiares que não apreciam a leitura, é preciso encontrar outras alternativas para desenvolver o gosto pela leitura nas crianças, com o auxílio dos demais mediadores de leitura.

Por esse motivo, Bamberger (2004) ousa oferecer aos pais alguns conselhos:

1. Contar histórias e ler em voz alta para os filhos com a maior frequência possível.
2. Organizar uma biblioteca pessoal para o filho, apropriada à sua idade, aos seus desejos, às suas necessidades e à fase de desenvolvimento em que ele se encontra.
3. Instruir os filhos para gastarem parte do seu dinheiro miúdo em livros [...].
4. Zelar para que se reserve algum tempo para a leitura no maior número de noites possível, no qual cada membro da família lerá o seu próprio livro.
5. Participar da leitura dos filhos, isto é, conversar sobre o que estão lendo.
6. Ajudar os filhos a reconhecer que podem aplicar e usar o que leem, porque os livros dão segurança, luz e beleza às suas vidas.

Tomando essas orientações como base, é possível afirmar que a família é capaz de proporcionar ao jovem leitor algumas condições básicas para que ele se sinta instigado a conhecer cada vez mais o universo da leitura.

Logo, se a família não possui condições culturais e econômicas de cumprir a tarefa de mediadora da leitura, as escolas, de maneira precária ou de forma enriquecida, devem tentar realizar a mediação.

O professor como mediador

Na escola, de uma forma geral, pode-se verificar uma variedade de ambientes e ações que possibilitam diferentes práticas de leitura. Em relação aos espaços de mediação de leitura, evidenciam-se, por um lado, os espaços da escola como um todo e, por outro, o da sala de aula, em específico.

Dessa forma, o professor fica com a incumbência de aproximar a criança da leitura, já que, nas palavras de Bajard (2002, p.195), “o professor assume um importante papel de mediador entre os textos e seus alunos”. Entretanto, é essencial que ele a pratique, mostrando o texto como algo prazeroso e não como instrumento avaliativo ou de tarefa, criando em seus alunos o gosto pela leitura através de atividades significativas, ou seja,

não se deve esquecer que interesse também se cria, se suscita e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar. (Solé, 1998, p.43)

Compreende-se assim que, para realizar a mediação, o “professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê” (Lajolo, 1997, p.108), pois, só dessa maneira, fará com que seus alunos se tornem leitores.

No entanto,

A questão é saber se, no caso da leitura, os professores, eles próprios, servem de bons exemplos aos alunos-leitores, o que significa dizer se os professores são eles mesmos, bons leitores. Tudo leva a crer que o mundo da leitura dos docentes permanece nos limites daquilo que eles receberam na sua fase de profissionalização. Eu não diria que esta situação decorre de um esquecimento dos professores – melhor afirmar que a carência de atualização na área da leitura resulta das próprias condições enfrentadas pelos professores no que tange à produção do ensino e ao pleno exercício do magis-

tério. Sem condições salariais e de trabalho, sem infraestrutura de apoio para o encaminhamento da leitura, sem tempo para ler, etc., os professores são levados a executar apressadamente um mínimo de leitura e, dessa forma, não podem servir de modelos ou de exemplos aos seus alunos, nem fornecer o seu testemunho como leitores assíduos e maduros. (Silva, 1991, p.82)

Nesse sentido, atenta-se para o fato de que a falta de condições para o exercício da docência acarreta um professor não leitor e sem tempo para refletir que o seu papel

[...] na intermediação do objeto lido com o leitor é cada vez mais repensado: se, da postura professoral lendo “para” e/ou “pelo” educando, ele passar a ler “com”, certamente ocorrerá o intercâmbio das leituras, favorecendo a ambos, trazendo novos elementos para um e outro. (Martins, 1985, p.33)

Como mediador, o docente pode criar um diálogo entre o sujeito leitor e o objeto de leitura, levar para a sala de aula diferentes portadores de texto para que seus alunos tenham a possibilidade de conhecer os variados tipos de leitura e, dessa maneira, adquirir o gosto e o hábito pela prática.

De acordo com Ramos, Panozzo & Stumpf (2007),

o papel do mediador é instrumentalizar o aluno para entrar no universo simbólico do texto literário, interagir com as diversas linguagens ali presentes e atribuir-lhes sentido, colocando-se como coautor do texto. Portanto, ao executar propostas de trabalho com a literatura infantil, o professor deverá desenvolver estratégias metodológicas que abordem o texto literário na sua especificidade, abrindo espaço para que o aluno possa se apropriar do texto. Assim, acreditamos estar qualificando o trabalho escolar com a literatura, formando leitores autônomos e competentes que vivenciem o caráter humanizador da literatura enquanto elemento indispensável na formação do sujeito. (p.1.042)

Neste momento, sugere-se aos professores que atuem como mediadores de leitura com seus alunos lendo para e com eles, em momentos em que eles estejam desobrigados de responder a questões de interpretação de texto, significados de palavras, questões gramaticais, etc. Indica-se ainda que os professores mostrem aos seus alunos os seus livros preferidos, falem sobre eles e contem a sua história, pois isso instigará os alunos a pensarem sobre os seus livros ou histórias prediletas.

Na mesma direção, a provocação deve ser sentida também pelos “bibliotecários”, responsáveis por planejar e manter a biblioteca como espaço de mediação.

Os “bibliotecários”

Somando-se à família e ao professor, outro personagem importante no processo de formação do leitor é o bibliotecário, que deve ser a ligação entre a biblioteca, a sala de aula e o leitor.

Dessa forma, os responsáveis pelas bibliotecas escolares não devem apenas exercer as tradicionais funções de emprestar livros e organizar as estantes. Sua função demonstra-se mais ampla e profunda, já que ele deve também, e principalmente,

1. perceber que o ensino-aprendizagem deve ser centrado no aluno e construído em conjunto com ele, para que seja um processo de interaprendizagem;
2. ser empático sempre, nos momentos de avanços e derrotas, promovendo uma atitude de confiança mútua;
3. estimular a corresponsabilidade nas ações;
4. propiciar um clima de respeito entre educadores e educandos;
5. demonstrar domínio na sua área de conhecimento, de maneira que as práticas educativas contribuam com a construção do conhecimento dos envolvidos;
6. ser criativo e aberto para situações imprevistas, respeitando as diferenças de cada aluno;

7. estar disponível ao diálogo, se necessário e possível, utilizando-se das novas tecnologias para melhorar essa relação;
8. estar atento para perceber as reações subjetivas e individuais dos alunos;
9. cuidar da linguagem, em especial se a comunicação não for presencial, apoiando o aluno na sua aprendizagem. (Almeida Júnior & Bortolin, 2009, p.209-10)

Diante do exposto, é necessário que os responsáveis pelas bibliotecas escolares tenham ciência de que, para que a efetiva mediação aconteça, atitudes além das relacionadas à organização e manutenção de acervos devem ser tomadas, como o hábito de estimulação e incentivo à leitura, o cuidado com a linguagem utilizada com as crianças, a criação de um ambiente favorável à leitura, etc.

Silva (2003) descreve que são poucas as pessoas que possuem preparo para executar tarefa tão importante. Além disso, o autor ressalta os casos em que professores, em razão da velhice, cansaço ou doença, são “encostados” nas bibliotecas escolares, por elas serem consideradas os melhores espaços para descanso desse profissional.

Cabe aqui um apontamento breve sobre a relação formação de professores e biblioteca escolar.

Em cursos de formação de professores também comprovamos, com tristeza, essa grave lacuna: não considerar a biblioteca da escola como parte integrante da ideia de educar. A biblioteca e a formação de leitores não são uma prioridade dos cursos de formação de professores, quando deveriam ser seu carro-chefe. Como pode um professor se formar distanciado das práticas de leitura e da presença das bibliotecas? (Serra, 2003, p.79)

Contudo, não é esse “mediador” passivo que se espera encontrar nas bibliotecas escolares, mas sim um profissional capaz de transformar seu espaço de trabalho em uma biblioteca escolar ativa que propicie

informação e ideias fundamentais para seu funcionamento bem-sucedido na atual sociedade, baseada na informação e no conhecimento. A biblioteca escolar habilita os estudantes para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolve a imaginação, preparando-os para viver como cidadãos responsáveis.⁴

Em consequência, cabe ao mediador ter discernimento e ser prudente em seus atos. Assim, conseguirá fazer com que as crianças sejam instigadas a ler, vendo nele “um ‘modelo’ a ser seguido” (Almeida Júnior & Bortolin, 2009, p.208).

Além disso, Bajard (2002) enfatiza que “não é desejável que todas as funções da biblioteca sejam exercidas no mesmo local, nem ao mesmo tempo; elas devem se adequar à especificidade de diferentes espaços que podem assim tornar complementares” (p.68).

Corroborando a ideia, Silva, Ferreira & Scorsi (2009) apontam que esse espaço não deve ser paralisado ou paralisante, mas deve caminhar junto ao dinamismo tão presente na sociedade atual. Assim, deve ser criado, alterado, ampliado de modo que mudanças sempre possam ser realizadas.

Dessa forma, o “bibliotecário”, enquanto mediador deve elaborar as suas atividades (exemplo: Hora do Conto), privilegiando os vários espaços disponíveis na escola, como pátio, quadra, espaço arborizado, etc., de maneira que as crianças, cada vez mais, percebam que a leitura pode e deve ser feita em qualquer espaço, não deixando de ser um ato prazeroso.

Diante de todos esses pressupostos, fica evidente que a mediação de leitura que almejamos só terá resultado efetivo com a participação ativa principalmente dessas três instâncias mediadoras, haja vista que a criança passa praticamente todo o período de sua infância permeando esses espaços.

4. Manifesto Unesco/Ifla sobre Biblioteca Escolar (1999). Disponível em <<http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>>.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA JUNIOR, O. F., BORTOLIN, S. Bibliotecário: um essencial mediador de leitura. In: SOUZA, R. J. (Org.). *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p.205-18.
- BAJARD, É. *Caminhos da escrita: espaços da aprendizagem*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- BAMBERGER, R. *Como incentivar o hábito da leitura*. 7.ed. 2.reimp. São Paulo: Ática/Unesco, 2004.
- FISCHER, S. R. *História da leitura*. Trad. Claudia Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- GALVÃO, A. M. O. Leitura: algo que se transmite entre gerações? In: RIBEIRO, V. M. M. (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do Inaf 2001*. São Paulo: Global, 2003. p.125-53.
- GARCIA, E. G. O mediador de leitura. In: _____ (Org.). *Prazer em ler: registros esparsos da emoção do caminhante nas lidas com a mediação da leitura*. [S. l.]: Studio 113, 2007. p.92-111.
- GARCÍA, S. S., TORRES, P. A. Biblioteca pública versus biblioteca escolar: contextualizar espacios para la lectura. In: CERRILLO, P., YUBERO S. (Orgs.). *La formación de mediadores para promoción de la lectura*. Cuenca: Cepli, 2003. p.275-94.
- GOULART, C. M. A. Oralidade, escrita e letramento. In: CARVALHO, M. A. F., MENDONÇA, R. H. (Org.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p.72-4.
- LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1997.
- MARTINS, M. H. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Coleção Primeiros Passos).
- PAULINO, G., WALTY, I., FONSECA, M. N. S. *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato, 2001. (Educador em Formação).

- PERIN, D. A. *Mediadores e espaços de leitura: a prática em escolas municipais de Presidente Prudente*. Presidente Prudente, 2009. 243f. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista.
- RAMOS, F. B., PANOZZO, N. S. P., STUMPF, E. M. Gêneros textuais em aula de leitura de literatura na fase inicial da escolarização. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DO GÊNERO, 4. Tubarão, 2007. *Anais do 4º Simpósio Internacional de Estudos do Gênero*. Tubarão: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2007. p.1.034-44.
- RIBEIRO, V. M. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: _____. (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do Inaf 2001*. São Paulo: Global, 2003. p.9-29.
- SANTOS, F., MARQUES NETO, J. C., RÖSING, T. M. K. A formação dos mediadores de leitura: um desafio a ser assumido por profissionais. In: _____. (Org.). *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009. p.13-22.
- SERRA, E. D. Políticas de promoção da leitura. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do Inaf 2001*. São Paulo: Global, 2003. p.65-85.
- SILVA, E. T. *Conferências sobre leitura: trilogia pedagógica*. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Linguagens e Sociedade).
- _____. *De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.
- _____. *Leitura & realidade brasileira*. 4.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- SILVA, M. B. C. *Contar histórias: uma arte sem idade*. São Paulo: Ática, 1995.
- SILVA, L. L. M., FERREIRA, N. S. A., SCORSI, R. Â. Formar leitores: desafios da sala de aula e da biblioteca escolar. In: SOUZA, R. J. (Org.). *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p.49-67.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUZA, R. J., SANTOS, C. C. S. A leitura da literatura infantil na escola. In: SOUZA, R. J. (Org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004. p.79-90.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PARTE IV

**POLÍTICAS PÚBLICAS,
ORGANIZAÇÃO ESCOLAR
E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

14

O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE: DIFICULDADES, PREOCUPAÇÕES E SENTIMENTOS DE PROFESSORES INICIANTEs

*Naiara Mendonça Leone¹
Yoshie Ussami Ferrari Leite²*

Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir as principais dificuldades, preocupações e sentimentos vivenciados por um grupo de professores em início de carreira que atua nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas da rede municipal de ensino de Rancharia (SP).

Diversas pesquisas têm evidenciado a relevância da investigação de aspectos relativos aos primeiros anos na profissão docente, dada a importância que eles assumem no processo de construção da identidade profissional dos professores (Nono & Mizukami, 2006; Lima et al., 2007).

-
1. Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da FCT – UNESP/Campus de Presidente Prudente. Licenciada em Pedagogia pela FCT – UNESP/Campus de Presidente Prudente. Membro do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar.
 2. Livre-docente pela FCT – UNESP/Presidente Prudente. Doutora em Educação pela Unicamp e Pós-Doutoramento em Educação na Universidade de São Paulo. Professora Adjunta do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT – UNESP/Presidente Prudente. Líder do Grupo de pesquisa Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar.

Em estudo acerca do ciclo de vida profissional dos professores, Huberman (1995) descreveu as seguintes etapas da carreira docente: entrada na carreira; fase de estabilização; fase de diversificação; fase de pôr-se em questão; fase da serenidade e distanciamento afetivo; fase do conservadorismo e lamentações; e fase do desinvestimento.

Segundo o autor, a primeira fase, denominada “entrada na carreira”, corresponde aos três primeiros anos de exercício profissional da docência e caracteriza-se pelos sentimentos de “sobrevivência” e “descoberta”.

O aspecto da sobrevivência está relacionado ao “choque da realidade” quando, entre tantas experiências, o professor iniciante vivencia a complexidade e a imprevisibilidade da realidade de sala de aula e percebe a distância entre os seus ideais educacionais e a vida cotidiana nas escolas onde começa a atuar.

O aspecto da descoberta, por sua vez, refere-se ao entusiasmo inicial do professor iniciante por ter sua sala de aula e fazer parte de um corpo profissional. Seriam essas experiências, associadas à experimentação e aos sentimentos de alegria e de tranquilidade, que permitiriam ao docente iniciante suportar o “choque da realidade” e, dessa forma, permanecer na docência.

Embora sobrevivência e descoberta geralmente caminhem paralelamente no período de entrada na carreira – sendo o segundo aspecto aquele que permitiria superar o primeiro, dados da literatura indicam que alguns professores podem apresentar somente uma dessas componentes como dominante. Assim, na predominância da “descoberta”, a iniciação na docência tende a apresentar-se mais fácil; ao passo que, quando o aspecto predominante é a “sobrevivência”, esse período revela-se mais difícil em decorrência das muitas contradições enfrentadas.

Com relação a esse último aspecto, vários autores (Veenman, 1984; Huberman, 1995; Marcelo García, 1999; Tardif, 2002) descrevem a situação inicial de sobrevivência na profissão docente como um momento crucial e complexo, marcado por intensas aprendizagens e por um conjunto de dificuldades que tendem a suscitar expectativas e sentimentos fortes – às vezes, até mesmo

contraditórios – nos novos professores. Tais dificuldades, muitas vezes vividas na solidão e no isolamento, levariam um número significativo de professores iniciantes a abandonar o magistério ou, pelo menos, a questionar-se sobre sua escolha profissional e suas perspectivas de carreira.

Diante disso, defende-se a necessidade de ações específicas de formação contínua que auxiliem os professores iniciantes no enfrentamento dos problemas encontrados no processo inicial de aprendizagem do trabalho docente, contribuindo, de um lado, com a redução da probabilidade de abandono do magistério e, de outro, com o aumento das possibilidades de investimento nas questões ligadas à profissão.

Cabe registrar que este trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado que vem sendo desenvolvida com o objetivo de investigar necessidades formativas de professores iniciantes, a fim de oferecer subsídios para a construção de projetos de formação contínua, nos quais essas necessidades possam ser refletidas, discutidas e trabalhadas.

Sendo assim, as informações que serão apresentadas neste texto têm como referência os dados que foram obtidos na pesquisa de mestrado, por meio da aplicação de questionário e da realização de entrevistas semiestruturadas de grupo com nove professores iniciantes que, em 2010, atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de ensino de Rancharia.

Professores iniciantes: dificuldades, preocupações e sentimentos

Ao serem interrogados sobre as principais dificuldades encontradas no começo da carreira docente, os professores iniciantes explicitaram um conjunto de problemas envolvendo questões relativas *ao processo de ensino-aprendizagem, aos pais dos alunos, à falta de apoio e/ou orientação da direção e/ou coordenação da escola, aos alunos, à falta de experiência, e à ausência de recursos materiais.*

No âmbito das questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, os professores relataram dificuldades como *adequar os conteúdos aos diferentes níveis de aprendizagem dos alunos e às diferentes “séries” em que lecionam, preparar aulas significativas para os alunos, e lidar com a quantidade e a diversidade de conteúdos a serem ensinados em sala de aula*. De modo geral, esses dados convergem com os apontamentos de Lima et al. (2007), que indicam as questões relativas à aprendizagem dos alunos como as campeãs das dificuldades sentidas pelos professores no início da carreira docente.

Ao mencionarem a dificuldade em adequar os conteúdos aos diferentes níveis de aprendizagem, percebeu-se a preocupação dos professores iniciantes em atender satisfatoriamente às necessidades de aprendizagem específicas de cada aluno, haja vista a heterogeneidade do grupo. De acordo com Veenman (1984), o trabalho com as diferenças individuais dos alunos seria uma das principais dificuldades encontradas pelos professores no período inicial da docência.

Em conformidade com Rocha (2005), entende-se que a dificuldade em atender às necessidades de aprendizagem específicas dos alunos precisa ser analisada para além da dificuldade individual do professor iniciante, pois denuncia, na verdade, uma dificuldade das próprias instituições escolares no que se refere às suas condições físicas, estruturais e organizacionais. Afinal, como esperar que, com aproximadamente 35 alunos por sala, um professor consiga atuar nas necessidades específicas de cada um deles?

Alguns professores associaram a essa dificuldade os sentimentos de medo e de insegurança que experimentaram em suas primeiras experiências profissionais na docência: “Devido à demanda de conteúdos que você tem que trabalhar. E nem todos estão no mesmo nível de aprendizagem. [...] Então, dá medo, dá insegurança. Como, no caso, foi meu primeiro ano, você não sabia que rumo tomar” (P_7,³ Entrevista de Grupo). Como afirma Mar-

3. Com o intuito de garantir o anonimato dos professores iniciantes, eles foram identificados como P_1, P_2, P_3 e sucessivamente.

celo García (1999), o início da docência representa não só uma oportunidade para aprender a ensinar, mas também uma etapa em que o professor experimenta transformações de âmbito pessoal, destacando-se características como a insegurança e a falta de confiança em si mesmo.

Outra dificuldade citada pelos professores diz respeito à necessidade de organizar e sequenciar os conteúdos e decidir o que é importante ser ensinado para o ano específico em que lecionam. Essa preocupação parece ter sido tão significativa para alguns deles que ela foi sinalizada como a primeira referência que vem à mente ao pensarem em um “professor iniciante”:

A primeira coisa que eu pensei foi o que eu tenho que passar para essa série. Porque, na faculdade, a gente não é preparada para isso: esse conteúdo para essa série. Você chega numa série, que você não sabe qual você vai pegar, por exemplo, eu peguei segundo ano, então eu pensei: “O que eu vou dar? Que conteúdo para essa série?”. (P_7, Entrevista de Grupo)

Com relação aos conteúdos, os professores também teceram críticas bastante contundentes às instituições escolares, denunciando a existência de uma preocupação exacerbada com relação à quantidade de conteúdos a ensinar em detrimento da qualidade da aprendizagem dos alunos. Diante disso, relataram sentir-se, muitas vezes, frustrados ao verem a aprendizagem dos alunos ser comprometida, sem que tenham condições de agir de forma mais adequada diante das cobranças que lhes são feitas pela escola:

P_4 – Você é obrigada a fazer isso porque, se você não fizer, depois sobra para você.

P_6 – E, às vezes, eu, como professor que eu quero ensinar, eu me sinto mal porque eu sei que eu poderia fazer mais coisa.

P_2 – Você se sente mal. Você fala assim “Gente!”, mas você vai fazer o quê? [...] Você tem que encher, encher, você tem que ter conteúdo, mas e a qualidade? (Diálogo, Entrevista de Grupo)

Observa-se, também, a percepção dos professores de que, nessa conjuntura, a função docente é, equivocadamente, associada à tarefa de “dar conta do conteúdo”, a despeito da qualidade do que é aprendido pelos alunos: “Pensam que aprender é dar conta do conteúdo. Então, assim, sua principal função não é ensinar, é dar conta do conteúdo” (P_6, Entrevista de Grupo). Esse relato sugere uma concepção da função docente coerente com a perspectiva defendida por Roldão (2007). Segundo a autora, a especificidade do trabalho do professor define-se pela ação de ensinar, entendida no atual contexto histórico-social como “*fazer outros se apropriarem de um saber*” ou “*fazer aprender alguma coisa a alguém*”. Com base nessa concepção, entende-se que os processos de ensinar e aprender estão intrinsecamente articulados, de tal modo que não há ensino sem aprendizagem: a aprendizagem é a concretização do ato de ensinar.

Conquanto as questões relativas ao processo de ensino-aprendizagem tenham comparecido como uma das principais dificuldades enfrentadas no período inicial da carreira docente, chamou a atenção o fato de não terem sido explicitadas dificuldades relacionadas propriamente ao domínio dos conteúdos. Embora apontado pelos professores iniciantes como um dos principais saberes necessários à docência, seus relatos indicaram que as dificuldades se deram mais na forma de trabalho com os conteúdos do que com o domínio ou a compreensão deles: “[...] É tão difícil você saber ensinar. Porque você saber aquele conteúdo é fácil, mas você saber passar de forma que a criança entenda é muito complicado, é muito difícil, gente” (P_5, Entrevista de Grupo).

Refere-se, portanto, ao saber denominado por Shulman (1986) de “*conhecimento pedagógico da matéria*”. Segundo o autor, esse tipo de conhecimento vai além do conhecimento do conteúdo em si, envolvendo a dimensão do conhecimento do conteúdo para o ensino, que se articula na confluência entre o conhecimento do conteúdo da matéria que se ensina e os procedimentos didáticos, isto é, as formas de representar e formular o conteúdo para torná-lo compreensível a outros.

Cumprir destacar que o fato de os professores não terem especificado maiores dificuldades com a compreensão dos conteúdos apresentou-se como um dado bastante intrigante – e, no mínimo, questionável – diante dos resultados de estudos realizados sobre os cursos de formação docente, os quais têm atestado a pouca importância por eles conferida aos conteúdos específicos. A esse respeito, Gatti et al. (2010, p.132) concluíram, a partir de uma análise dos cursos de formação de professores no Brasil, que

[...] os conteúdos das disciplinas a serem ensinados na educação básica (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Artes, Ciências, Educação Física) são tratados esporadicamente nos cursos de formação, e, na maioria dos cursos analisados, são abordados de forma genérica ou superficial, sugerindo frágil associação com as práticas docentes.

Especificamente, com relação aos cursos de licenciatura em Pedagogia, Gatti et al. (2010) verificaram, nesse mesmo estudo, que as disciplinas referentes à formação profissional específica, presentes nos cursos analisados, apresentavam ementas que registravam de forma muito incipiente a preocupação com “o quê” e “como” ensinar.

Assim, se os conteúdos que compõem o currículo deles, nos anos iniciais do ensino fundamental, têm sido abordados de maneira tão frágil e superficial nos cursos de formação inicial, como revelam as pesquisas, não é contraditório que os professores polivalentes, ao iniciarem a docência, não explicitem maiores dificuldades em relação ao domínio desses conteúdos?

No que diz respeito às dificuldades que os professores iniciantes encontraram na relação com os pais dos alunos, foram registrados problemas decorrentes *da falta de interesse ou omissão dos pais em relação à vida escolar dos filhos, da falta de apoio ao trabalho que desenvolvem junto aos alunos, e das constantes críticas e cobranças que lhes são feitas*. Sobre isso, um dos professores regis-

trou: “Minhas maiores dificuldades se deram na relação com os pais de alunos, muito omissos quando almejamos sua participação, porém não tardios para fazerem críticas e cobranças” (P_8, Questionário).

Dificuldades relativas aos pais dos alunos também foram assinaladas pelos professores ao citarem aspectos que dificultam a realização de seu trabalho na escola pública atual. Em suas respostas, foram indicadas as seguintes dificuldades: *falta de comprometimento e de interesse dos pais pela vida escolar dos filhos, falta de apoio da família, e irresponsabilidade dos pais*.

Verifica-se, portanto, que os problemas enfrentados pelos professores na relação com os pais dos alunos são muito semelhantes, quer quando se referem às dificuldades do início da docência, quer quando se reportam aos aspectos que, em sua opinião, dificultam o trabalho docente na escola pública de hoje.

Esses dados podem ser indicadores de que, na visão dos professores iniciantes, os problemas que abrangem a relação pais e professores configuram, no atual contexto educacional, uma dificuldade comum ao professorado das escolas públicas e não um problema exclusivo daqueles que acabaram de ingressar no magistério; ainda que as cobranças dos pais pareçam ser maiores sobre os docentes novatos, o que contribui, ainda mais, para o sentimento de insegurança no início da carreira:

P_3 – É uma insegurança muito grande. E ainda mais lidando com crianças é pior ainda porque a pressão dos pais é muito maior em cima de você.

P_5 – E quando você é nova, eles sabem que você é nova e aí a pressão é maior ainda. (Diálogo, Entrevista de Grupo)

Quanto à *falta de apoio e/ou orientação da direção e/ou da coordenação da escola*, indicada por alguns professores como uma das principais dificuldades do início da docência, foi surpreendente constatar que, contraditoriamente, a maior parte dos professores iniciantes afirmou que recebeu algum tipo de apoio e/ou orien-

tação ao ingressar na carreira docente, inclusive por parte da direção e/ou da coordenação da escola. Essa “aparente” contradição foi explicada por um conjunto de aspectos pontuados pelos próprios professores.

Primeiramente, eles apontaram a necessidade de se considerar que o apoio recebido nem sempre vem de profissionais ligados à unidade escolar onde o professor iniciante trabalha. Ainda que reconheçam a escola como o lócus privilegiado para esse apoio, afirmam que, na ausência do acompanhamento por parte dos dirigentes escolares, bem como dos pares, o docente iniciante o encontra, muitas vezes, em profissionais externos à escola, com os quais mantém uma relação pessoal de amizade. Como indicam Lima et al. (2007, p.151), “as professoras buscam ajuda nas pessoas que querem que as ajude – e não em qualquer pessoa”. Trata-se, portanto, do que Marcelo García (1999) denomina de “amigos críticos”. É preciso que o professor iniciante se sinta seguro para pedir ajuda. É preciso que haja confiança para que ele possa se expor e compartilhar suas dúvidas e dificuldades.

Nesse sentido, observa-se que a experiência com os outros profissionais, sejam eles os gestores ou os pares, não ocorre de forma imediata, mas é algo que precisa ser construído e conquistado, a partir de uma relação de confiança, como afirma Rocha (2005). Todavia, existem certas condições que dificultam a criação dos vínculos necessários à construção dessa relação. Os professores iniciantes assinalaram as seguintes: a *rotatividade nos cargos de gestão escolar no município* e a *mobilidade dos docentes entre as unidades escolares em decorrência de sua situação contratual*.

Sobre esse segundo aspecto, Tardif (2002, p.93), referindo-se ao contexto educacional de Quebec, no Canadá, ressalta que as mudanças de escolas são frequentes nos primeiros anos de chegada dos professores no mercado de trabalho, “[...] principalmente durante o período de emprego precário, pois as pessoas ‘em situação precária’ não possuem cargo estável e têm que andar de escola em escola, conforme as necessidades da Comissão Escolar à qual pertencem”.

Quanto a isso, o perfil dos professores iniciantes participantes desta pesquisa revelou que mais da metade deles era contratada, colocando em foco as implicações que essa situação de trabalho poderia acarretar sobre os processos de consolidação e estabilização na carreira docente, uma vez que se concebe o desenvolvimento profissional de forma articulada às condições de exercício da profissão, dentre as quais figura-se a existência (ou não) do vínculo profissional, expresso por meio da conquista de um cargo estável. Tais implicações parecem ficar evidentes, portanto. De acordo com os professores iniciantes, a falta de permanência em uma mesma unidade escolar dificulta a criação dos vínculos necessários ao apoio no início da docência.

Ademais, esses dados sugerem a existência de um grupo de professores iniciantes pertencente à rede municipal de ensino e não a uma determinada unidade escolar; razão pela qual seria justificável a sua mobilidade entre as escolas que compõem a respectiva rede. A intensa rotatividade dos docentes entre as escolas também compareceu na pesquisa desenvolvida por Ferreira (2005), sendo apontada como um dos problemas da escola pública que contribui para o impedimento de se construir uma identidade de compromisso com a mesma.

Diante disso, defende-se a permanência do professor na unidade escolar, integrado a um núcleo docente consistente, no qual ele possa se reconhecer como profissional e criar os vínculos necessários à construção de um trabalho coletivo voltado ao atendimento de suas necessidades formativas e às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos daquela escola. Afinal, se o local de trabalho do professor é a escola, enquanto unidade, nada mais plausível do que ele sentir-se como um sujeito que pertence a esta.

Outro ponto levantado pelos professores iniciantes, para explicar a “aparente” contradição observada em suas respostas, indica que o tipo de apoio recebido (quando recebido) nem sempre vai ao encontro de suas necessidades. Como exemplo, uma das docentes relatou que, embora tivesse recebido o apoio da coordenação pedagógica da escola, ele não se deu na direção daquilo que ela

acreditava precisar naquele momento. A coordenadora lhe forneceu os livros didáticos, mas não a orientou, de forma prática, quanto à elaboração do planejamento das aulas, o que ela julgava necessário, uma vez que acabara de ingressar no magistério.

Depreende-se desses dados, que o apoio da equipe gestora das escolas onde trabalham que os professores iniciantes encontram revela-se, por vezes, insuficiente diante daquilo que eles necessitam para superar as suas dificuldades iniciais.

Contudo, a que se deve tal insuficiência? É possível que os profissionais que dirigem e coordenam as escolas não tenham consciência de que os professores iniciantes possuem necessidades específicas de formação para o atendimento das quais lhes cabe oferecer suporte institucional?

Com base nos resultados obtidos em seu estudo sobre o papel da equipe pedagógica e de direção na atuação de professores iniciantes dos anos iniciais do ensino fundamental do município de São Carlos (SP), Pieri (2007, p.41) concluiu que

As escolas, no papel de seus dirigentes e equipe de coordenação, não oferecem aos professores iniciantes o apoio que necessitam para se tornarem bem-sucedidos e sentirem satisfação em sua atuação. E sequer conhecem, com raras exceções, que os professores iniciantes têm necessidades formativas específicas que lhes cabe atender para que o sucesso escolar possa ocorrer para todos os alunos.

Sendo assim, como esperar que esses profissionais ofereçam apoio e orientação aos professores que iniciam a carreira docente se, muitas vezes, desconhecem as dificuldades e os problemas que eles vivenciam em sua prática cotidiana?

Acredita-se, no entanto, que essa insuficiência do apoio proporcionado pelos gestores aos professores iniciantes não apenas decorra do desconhecimento das dificuldades e necessidades que eles têm, como também de sua falta de preparo para lidar com elas. Sobre isso, uma das professoras relatou que, diante das dificuldades iniciais da profissão, ela buscou a ajuda da coordenadora

pedagógica da escola, que, contraditoriamente, não possuía experiência suficiente na área da alfabetização para auxiliá-la.

No quadro dessa temática, outro ponto a ressaltar diz respeito à natureza da função do coordenador pedagógico. De acordo com Libâneo, Oliveira & Toschi (2007, p.342), o coordenador pedagógico é aquele que “[...] coordena, avalia, acompanha, assessora, apoia e avalia as atividades pedagógico-curriculares. Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos”.

Nessa mesma direção, Pieri (2007) afirma que as atividades do coordenador pedagógico referem-se, sobretudo, ao âmbito pedagógico do trabalho da instituição, isto é, voltam-se ao atendimento de professores e alunos com o intuito de melhorar e garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Todavia, como mostra a autora, não é isso o que efetivamente tem ocorrido nas escolas, onde, muitas vezes, a maior parte do tempo é destinada a questões administrativas. Na pesquisa aqui enfocada, essa situação pôde ser constatada a partir do relato de uma das professoras iniciantes:

[...] a minha coordenadora, também, ela estava mais preocupada, eu acho, com a *parte burocrática* da escola, a *parte administrativa*. Ela é uma excelente pessoa, uma ótima profissional, *mas a questão do papel da coordenadora pedagógica mesmo, na área ali, eu acho que ela não administrava* [...]. (P_3, Entrevista de Grupo, grifo nosso)

Em seu conjunto, esses dados clamam pela urgência da preparação da equipe gestora das escolas, em particular dos coordenadores pedagógicos, para o exercício de suas atribuições, sinalizando a necessidade de se desenvolver iniciativas voltadas à sua formação, a fim de que eles estejam mais bem preparados para oferecer orientação e apoio aos professores em geral – e, em especial, àqueles que estão iniciando a carreira docente.

Quanto às dificuldades encontradas na relação com os alunos, os professores iniciantes reportaram-se à *imaturidade das crianças*, à *indisciplina*, ao *desinteresse* e à *desmotivação* dos alunos, além de problemas relacionados ao *processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular*.

Especificamente com relação à indisciplina, cabe destacar que, diferentemente do que autores como Vonk (1983), Veenman (1984), Rocha (2005), Lima et al. (2007) constataram em seus estudos, chamou a atenção o fato de a indisciplina não ter sido explicitada com veemência pelos professores ao falarem sobre as dificuldades que vivenciaram no período inicial da docência.

E, entre as situações de indisciplina relatadas pelos professores iniciantes, destacaram-se aquelas que aludem a comportamentos agressivos (violentos) dos alunos. Nesse sentido, vão ao encontro dos achados de Souza (2005), que indicam que os casos de violência, embora pouco frequentes no cotidiano escolar, são aqueles que os professores iniciantes mais identificam como indisciplina.

Percebeu-se também uma tendência, entre os professores iniciantes, de associar a questão da indisciplina ao desinteresse dos alunos pelos estudos. Segundo os docentes, a falta de envolvimento e/ou interesse dos alunos em relação às atividades propostas levaria a atitudes de indisciplina, expressas por meio das brincadeiras e da desordem. Diante de situações como essas, os professores demonstraram sentir a necessidade de rever a sua forma de trabalho, de modo a despertar a motivação dos alunos para a aprendizagem e, assim, evitar a indisciplina:

P_5 – E quando você prepara aquela aula, sabe? “Nossa, essa aula vai arrasar!” e você vê que não rendeu, que não valeu nada.

P_1 – Que estão todos desinteressados.

P_7 – Aí você vai ter que começar tudo de novo, vai ter que preparar tudo de novo.

P_3 – Preparar de um outro jeito... (Diálogo, Entrevista de Grupo)

Nessa perspectiva, seus relatos aproximam-se da ideia, apresentada por Eccheli (2008, p.201), segundo a qual, “conseguir que os alunos se sintam motivados para aprender é o primeiro passo para a prevenção da indisciplina, e um grande desafio para o professor e a escola”.

No que tange às dificuldades relacionadas à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, estas foram mencionadas constantemente por alguns professores – e sempre com forte carga emocional – ao se referirem a situações difíceis que viveram no início da carreira docente.

É provável que essas manifestações se devam à atual proposta de educação inclusiva, cujo princípio fundamental assenta-se na ideia de que “[...] as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (Unesco, 1994, p.18).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 2007), além de prever a garantia de atendimento educacional especializado, de forma gratuita, aos alunos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, conforme disposto no artigo 4º, traz um capítulo único sobre a educação especial, entendendo-a como modalidade de educação escolar.

De acordo com a legislação, para a integração dos alunos com necessidades educacionais especiais, os sistemas de ensino deveriam assegurar, entre outras condições, professores capacitados nas classes comuns e professores com especialização adequada em nível médio ou superior para o atendimento especializado desses alunos.

Entretanto, como mostram Libâneo, Oliveira & Toschi (2007), o processo de inclusão no Brasil teve início antes mesmo que fosse tema dos processos de formação de professores, o que tem gerado entre eles muito desconforto por terem de responder a um conjunto de novas demandas para as quais não foram preparados.

É nesse cenário, portanto, que, apesar de formados recentemente, os professores iniciantes afirmam que se sentem despreparados para lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos

com necessidades especiais, visto que não adquiriram, durante a formação inicial, uma base teórica e prática que lhes permitisse reconhecer as necessidades educacionais desses alunos e intervir de maneira adequada.

Por fim, no que diz respeito às dificuldades relativas à ausência de recursos materiais, conquanto referidas por apenas um professor iniciante ao se reportar às dificuldades do início da docência, elas compareceram no âmbito da categoria *condições de trabalho*, apontada como o principal aspecto dificultador da realização do trabalho docente na escola pública de hoje. Nessa questão, foram indicadas as seguintes dificuldades: *ausência e/ou inadequação dos recursos materiais, falta de espaço físico, número de alunos por sala, falta de tempo para a preparação das aulas e para dedicar-se ao aluno em sala de aula*. De modo geral, referências a essas dificuldades no início da carreira docente também podem ser encontradas nos trabalhos de Veenman (1984), Corsi (2002), Silveira (2002), Monteiro Vieira (2002), Rocha (2005), entre outros.

A existência dessas dificuldades confirma o posicionamento de autores como Libâneo, Oliveira & Toschi (2007), que afirmam que a política educacional não tem demonstrado preocupações concretas com a atual situação em que se encontra a profissão docente, marcada pelo desprestígio social, por salários aviltantes, com péssimas condições de trabalho, etc. Tal conjuntura reflete, portanto, a urgência de se definir políticas públicas para a educação que incidam profundamente sobre questões estruturais da docência, pois se entende que essas iniciativas têm um peso fundamental sobre a atratividade da carreira docente (OCDE, 2006) tanto no que diz respeito à opção que por ela se faz quanto à decisão de nela permanecer.

Considerações finais

Os dados apresentados descrevem o início da docência como um período marcado por um conjunto de dificuldades e preocupa-

ções, relativas aos mais variados aspectos do trabalho do professor, as quais têm suscitado, nos docentes iniciantes, sentimentos como medo, insegurança e frustração.

De modo geral, observa-se que os desafios enfrentados pelos professores iniciantes que atuam nos anos iniciais na rede municipal de Rancharia são bastante semelhantes aos que indica a literatura na área. Contudo, esse contexto guarda também as suas especificidades, como se pôde verificar quando os professores referiram-se à indisciplina e ao processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares.

Em conformidade com Veenman (1984), entende-se que o conhecimento das dificuldades iniciais da profissão docente é relevante, pois pode fornecer informações específicas e importantes para o planejamento e o aperfeiçoamento de processos de formação inicial e contínua de professores que uma secretaria municipal de Educação deve considerar na gestão de políticas educacionais. Acredita-se que uma formação mais próxima do contexto do trabalho docente pode contribuir para atenuar as dificuldades encontradas no período da inserção profissional.

Ademais, cumpre também assinalar o papel que cabe às instituições escolares no sentido de auxiliar os professores iniciantes a lidar com a novidade das situações experimentadas e a superar as suas dificuldades iniciais, desenvolvendo-se profissionalmente.

Entretanto, verifica-se a quase inexistência, nas escolas, de cuidados e orientação destinados especificamente para essa finalidade. Conquanto a maioria dos professores iniciantes afirme que recebeu apoio ao ingressar na docência, este nem sempre vai ao encontro de suas necessidades específicas de formação e, muito menos, apresenta-se como parte de um projeto sistematizado, nem sequer coletivo da escola, comprometido com a aprendizagem inicial do trabalho docente. Trata-se, portanto, de ações que ocorrem de forma assistemática, não contínua e não intencional.

Diante disso, firma-se a necessidade de rever a forma como a inserção profissional dos professores iniciantes tem ocorrido em nossas escolas, de modo a oferecer-lhes um apoio mais específico

para que desenvolvam a sua competência profissional em favor da qualidade da aprendizagem dos alunos. Afinal, não é este o objetivo maior da escola?

Referências bibliográficas

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Cadernos Udemo: Legislação Básica Atualizada (São Paulo)*, v.9, p.119-51, fev. 2007.
- CORSI, A. M. *O início da construção da profissão docente: analisando dificuldades enfrentadas por professoras de séries iniciais*. São Carlos, 2002. 163f. Dissertação (mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas – Universidade Federal de São Carlos.
- ECCHELI, S. D. A motivação como prevenção da indisciplina. *Educar (Curitiba)*, n.32, p.199-213, jan.-dez. 2008.
- FERREIRA, L. A. *O professor de Educação Física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência*. São Carlos, 2005. 216f. Tese (doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas – Universidade Federal de São Carlos.
- GATTI, B. A., NUNES, M. M. R., GIMENES, N. A. S., TARTUCE, G. L. B. P., UNBEHAUM, S. G. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. *Estudos e Pesquisas Educacionais*. São Paulo, 2010. p.136-209.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2.ed. Porto: Porto, LDA, 1995. p.31-59.
- LIBÂNEO, J. C., OLIVEIRA, J. F., TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 408p. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Docência em Formação).
- LIMA, E. F., CORSI, A. M., MARIANO, A. L. S., MONTEIRO, H. M., PIZZO, S. V., ROCHA, G. A., SILVEIRA, M. de F. L. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela.

- Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. *Educação e Linguagem* (São Paulo), ano 10, n.15, p.138-60, jan.-jun. 2007.
- MARCELO GARCÍA, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. 272p. Porto: Porto, 1999. (Coleção Ciências da Educação – Século XXI, v.2).
- MONTEIRO VIEIRA, H. M. *Como vou aprendendo a ser professora depois da formatura: análise do tornar-se professora na prática da docência*. São Carlos, 2002. 311f. Dissertação (doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas – Universidade Federal de São Carlos.
- NONO, M. A., MIZUKAMI, M. G. N. Processos de formação de professoras iniciantes. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (Brasília), v.87, n.217, p.382-400, set.-dez. 2006.
- ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*. 249p. São Paulo: Moderna, 2006.
- PIERI, G. S. *O papel da equipe pedagógica e de direção na atuação de professores iniciantes das séries iniciais do ensino fundamental*. São Carlos, 2007. 86f. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) – Centro de Educação e Ciências Humanas – Universidade Federal de São Carlos.
- ROCHA, G. A. *Construindo o início da docência: uma doutora em Educação vai-se tornando professora dos anos iniciais do ensino fundamental*. São Carlos, 2005. 259f. Dissertação (mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas – Universidade Federal de São Carlos.
- ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação* (Rio de Janeiro), v.12, n.34, p.94-103, jan.-abr. 2007.
- SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v.15, n.2, p.4-14, fev. 1986.
- SILVEIRA, M. F. L. *Trabalhando pelo sucesso escolar: as vivências de uma professora em seu primeiro ano de atuação na escola pública*. São Carlos, 2002. 159f. Dissertação (mestrado em Educação) –

Centro de Educação e Ciências Humanas – Universidade Federal de São Carlos.

- SOUZA, D. B. *Representações sociais sobre indisciplina em sala de aula dos professores iniciantes da rede municipal de Presidente Prudente-SP: implicações para a formação inicial*. Presidente Prudente, 2005. 170f. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2.ed. 325p. Petrópolis: Vozes, 2002.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Corde, 1994.
- VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research (Washington)*, v.54, n.2, p.143-78, 1984.
- VONK, J. H. C. Problems of the beginning teacher. *European Journal of the Teacher Education (Londres)*, v.6, n.2, p.133-50, 1983.

15

JUSTIÇA RESTAURATIVA NA ESCOLA: TEORIA E PRÁTICA NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA DA GRANDE SÃO PAULO

*Clóvis da Silva Santana*¹

*Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi*²

A violência é um fenômeno social mundial que vem se manifestando intensamente em toda parte, o que sugere que os usuais modelos de prevenção, controle e repressão utilizados pelo Estado não possuem a eficácia desejada ou estão à beira da exaustão. A exposição midiática dos conflitos ou práticas violentas os torna rotineiros e banais, espalhando-se pela sociedade em geral, e também para as rotinas escolares, dado que a escola não é, obviamente, impermeável aos fenômenos sociais (Sposito, 2001).

A demanda por um maior endurecimento da legislação e das punições aplicadas aos autores de atos de violência não se tem reve-

-
1. Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista – FCT – UNESP/ Pres. Prudente. Graduado em Ciências (com habilitação em Matemática e experiência na rede estadual de ensino). Bacharel em Direito e delegado de polícia da Corregedoria Geral da Polícia Civil do Estado de São Paulo.
 2. Professor Titular da FCT – UNESP/Pres. Prudente. Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT – UNESP/Pres. Prudente. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar. Autor, dentre outras obras, do livro *Uma outra escola é possível!*

lado eficaz para combatê-la, inclusive nas escolas (Souza et al., 2007, p.10). As respostas meramente punitivas à violência não têm impedido seu recrudescimento, a ponto de, em muitos países, incluindo o Brasil, ser tratada como “questão e prioridade de saúde pública” (Minayo, 1997, p.520).

Essa lógica ou cultura da punição informa um modelo de justiça denominada retributiva ou tradicional, com foco no autor e voltado para “infligir-lhe um castigo (pena) proporcional ou que corresponda em gravidade ao dano por ele causado” (Jesus, 1988, p.3), mas que prescinde de reparar o dano e restabelecer o equilíbrio ou as relações sociais atingidas pelo conflito violento ou não.

No Brasil, a partir de meados da década de 1980, a escola passou a sentir e a sofrer em seu meio os efeitos do intenso e complexo fenômeno da violência, erigida a questão de segurança: é a chamada violência em meio escolar (Gonçalves & Sposito, 2002).

A universalização do acesso à educação básica é uma realidade no país, de forma que o papel da escola na formação da pessoa em desenvolvimento é de extrema relevância, especialmente se encontrar e implementar competências que, além de proporcionar o domínio dos conhecimentos necessários ao crescimento individual e à participação social e política, promovam a prevenção da violência e a cultura da paz.

Tal como no sistema de justiça criminal vigente neste país, a lógica retributiva de se fazer justiça (baseada no princípio de que todo ato ofensivo ou violento deve ser retribuído com uma punição correspondente à intensidade da ofensa/violência) (Souza et al., 2007, p.13) também está presente na escola, através da imposição de penas como a advertência, tarefa disciplinar, suspensão, transferência compulsória, etc. O modelo retributivo de justiça (reproduzido na escola) busca, literalmente, identificar quem errou e reeducá-lo à força, por meio da punição, para manter o controle (repressão), relegando a vítima a segundo plano, se tanto. Embora fragmentadas e descontínuas, já temos um considerável acúmulo de experiências de políticas públicas para a redução da violência em meio escolar, as quais demandam estudos sistemáticos para avaliar

sua eficácia e proporcionar elementos para a formulação de novas orientações (Gonçalves & Sposito, 2002).

Dentre essas experiências, está a chamada justiça restaurativa (JR), que é um modelo concebido com princípios ou práticas restaurativas para a resolução de conflitos nas varas da infância e juventude, nas comunidades e nos espaços escolares (Souza et al., 2007), com base na linguagem da comunicação não violenta e com os objetivos de reparar danos causados com o conflito e restaurar relações sociais.

Segundo Sposito (2001), podemos considerar os anos 1990 como um momento de mudanças no padrão de violência nas escolas públicas, englobando atos de vandalismo, práticas de agressões interpessoais, sobretudo entre o público estudantil. A partir desse momento, a violência nas escolas foi considerada questão de segurança, com grande número de iniciativas preocupadas em reduzi-la, mas que fez arrefecer propostas de teor educativo, com raras exceções por parte de governos locais (estaduais ou municipais) de cunho mais progressista.

Gonçalves e Sposito (2002, p.105) referem estudo realizado pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho da Universidade de Brasília, cujos dados sugerem que, quanto maior a agressão sofrida na escola, piores são os índices de rendimento.

Estudos mostram que as escolas não são obrigatoriamente violentas, mas passam por situações de violência que podem ser superadas, avançando-se na construção de uma cultura da paz, usando esse espaço como vetor de difusão e consolidação de um novo modelo de relacionamento social (Oliveira, 2008, p.502).

Passa por esse viés o caminho para a compreensão do que sejam as práticas restaurativas e a JR como princípios e instrumento para o tratamento de questões relacionadas à violência. Desde meados da década de 1990, segundo Morrison (2005, p.296), o uso de encontros de JR em escolas tem se desenvolvido em muitos países como alternativa pedagógica de lidar com os mais diversos tipos de conflitos, como comportamento inadequado em sala de aula, ameaça de bomba, assaltos e *bullying*.

A justiça restaurativa foi introduzida formalmente no Brasil a partir de 2004, através do Ministério da Justiça e sua Secretaria de Reforma do Judiciário, os quais, juntamente com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), apoiaram três projetos-piloto em varas judiciais de Brasília, Porto Alegre e São Caetano do Sul (SP).

A experiência em São Caetano do Sul (SP) resultou numa parceria entre o sistema de Justiça e o sistema de Educação, firmada em 2004, como resposta às situações de conflito e violência, e “exemplo de experiência de pedagogia social e ampliação do acesso à justiça – por meio de resoluções não-violentas de conflitos” (Souza et al., 2007, p.12). Dessa parceria nasceu o projeto Justiça e Educação: Parceria para a Cidadania, inicialmente envolvendo três escolas, mas que posteriormente foi ampliado para diversas escolas da Região Metropolitana de São Paulo (Souza et al., 2007, p.16-7).

Justiça restaurativa × justiça retributiva

Segundo Vasconcelos (2008, p.125), o conceito de JR é deliberadamente amplo porque a Organização das Nações Unidas (ONU) não quis tolher o seu desenvolvimento espontâneo com a adoção de parâmetros excessivamente restritivos. Nesse sentido, a ONU (2002) definiu justiça restaurativa como qualquer programa que se valha de processos restaurativos para atingir resultados restaurativos.

Souza et al. (2007, p.13) explicam que a JR “é um modelo alternativo e complementar de resolução de conflitos, que procura fundar-se numa lógica distinta da punitiva e retributiva”, regida por valores como o empoderamento, participação, autonomia, respeito, busca de sentido e pertencimento na responsabilização pelos danos causados e na satisfação das necessidades emergidas a partir da situação de conflito, e, principalmente, em que o termo *justiça* é concebido como valor, e não como um sistema, e que a justiça retributiva (tradicional) e a JR, embora possam coexistir, funda-

mentam-se em formas diferentes de compreender o ser humano, a sociedade e o conflito, e, por isso mesmo, também em lógicas mutuamente excludentes. Na lógica retributiva, o foco da justiça está em identificar quem errou (o autor do dano) e aplicar-lhe (dar, retribuir) uma pena ou castigo. Esse processo, em geral, não implica nenhum benefício à vítima (ou receptor da ofensa).

A lógica restaurativa, por outro lado, antes de procurar retribuir uma pena na intensidade da ofensa praticada, visa restabelecer ou restaurar as relações e reparar o dano. No dizer de Souza et al. (2007, p.69), esta é a diferença entre “culpar alguém por algo que fez no passado” e “responsabilizar-se por fazer as coisas direito no futuro”.

O primeiro modelo contempla uma decisão verticalizada imposta por autoridade sobreposta aos participantes no processo. No segundo, a solução é literalmente construída pelos participantes ou envolvidos no conflito, numa relação de poder horizontal, em que a responsabilidade é igualmente distribuída entre todos.

A partir de Souza et al. (2007, p.69), Melo, Ednir & Yazbek (2008, p.32) e Zehr (2008, p.174, 190 e 199), recuperamos algumas das principais diferenças entre as lógicas retributiva e restaurativa, condensadas e ajustadas ao contexto da JR na escola:

Quadro 1 – Diferenças entre a lógica retributiva e a restaurativa

Área de atenção	Cultura retributiva	Cultura restaurativa
Foco de apuração	Identificar quem errou	Identificar necessidades não atendidas
Foco de resposta	“Reeducar” à força	Restaurar harmonia dos envolvidos
Aspecto social	Manter o controle	Restabelecer o equilíbrio

Fonte: Souza et al. (2007, p.69).

Quadro 2 – Entendimento ou formas de ver o crime

Justiça tradicional	Justiça restaurativa
Crime definido como violação de regra	Crime definido pelo dano às pessoas e às relações
O Estado e o ofensor são as partes principais	Vítima e ofensor são as partes principais
Necessidades e direitos das vítimas ignorados	Necessidades e direitos das vítimas como centrais

Fonte: Melo, Ednir & Yazbek (2008, p.32).

Quadro 3 – Compreendendo ou entendendo a responsabilidade

Justiça tradicional	Justiça restaurativa
Os erros geram culpa	Erros geram dúvidas e obrigações
Culpa é indelével	Culpa é removível através de arrependimento e reparação
Débito pago pelo recebimento da punição	Débito pago pela ação reparadora
Dívida devida à sociedade abstratamente	Débito devido primeiramente à vítima
Responder pelos seus atos aceitando o “remédio”	Responder pelos seus atos assumindo a responsabilidade

Fonte: Melo, Ednir & Yazbek (2008, p.32).

Para Zehr (2008, p.199), a justiça deve buscar, em primeiro lugar, atender às necessidades e endireitar as situações. Esse modelo, segundo o autor, é muito diferente da justiça que tem como cerne a culpa e a dor.

Quadro 4 – Concepções de justiça

Justiça retributiva	Justiça restaurativa
Foco no passado	Foco no futuro
Enfatiza as diferenças	Procura traços comuns
A imposição de dor é a norma	A restauração e a reparação são a norma
O dano praticado pelo ofensor é contrabalanceado pelo dano imposto ao autor (retributivo)	O dano praticado é compensado pela reparação
A restituição é rara	A restituição é normal
O Estado monopoliza a reação ao mal feito	A vítima, o ofensor e a comunidade têm papéis a desempenhar.

Fonte: Melo, Ednir & Yazbek (2008, p.33).

É com essa concepção que a JR é apresentada ao sistema de Educação, como uma abordagem de reconstrução do que foi quebrado pela violência e, ao mesmo tempo, de prevenção da violência, através do empoderamento das comunidades para, coletivamente, enfrentarem suas causas sociais e promoverem a inclusão e universalização de direitos (Souza et al., 2007, p.13). Na prática, esse encontro se dá no chamado *círculo restaurativo*, que é “um modo de resolver conflitos por meio do diálogo, em que as partes chegam a acordos definidos em conjunto, com apoio de um facilitador de práticas restaurativas” (Souza et al., 2007, p.36). Dois requisitos de suma importância para uma prática restaurativa é que haja concordância dos interessados em participar dos círculos, e que o autor tenha assumido a autoria do ato. O processo, portanto, é cooperativo e colaborativo. O processo de JR nas escolas não se circunscreve ao âmbito escolar. Todo o procedimento está bem caracterizado pela oficialidade, ou seja, tudo é reduzido a escrito e depois encaminhado ao Poder Judiciário.

No caso da parceria entre os sistemas de Justiça e Educação de São Paulo, foi decidido que as escolas da Região Metropolitana

de São Paulo realizariam os círculos restaurativos em casos de infrações meramente disciplinares (desentendimento, rebeldia) ou atos infracionais de natureza leve (Souza et al., 2007, p.50), que são os atos infracionais que configuram vias de fato, lesões corporais de natureza leve, injúria, pichação, desacato a funcionário público e dano ao patrimônio público. Os autores esclarecem como os casos são tratados na escola e pelo sistema de Justiça:

Se a escola realizar o Círculo Restaurativo relativo a caso meramente disciplinar, encaminhando o relatório do Círculo ao Fórum, o Ministério Público (promotor de justiça) promoverá o arquivamento, submetendo-o à homologação do juiz. Se a escola realizar o Círculo Restaurativo referente a ato infracional considerado leve, encaminhando o relatório do Círculo ao Fórum, o Ministério Público (promotor de justiça) poderá conceber a remissão, uma espécie de perdão, como forma de exclusão do processo. Em havendo homologação judicial, o caso será, em seguida, arquivado. [...] Se a intervenção pela via do Círculo Restaurativo na escola não se revelar adequada, o procedimento para apuração do ato infracional pelo Poder Judiciário terá lugar, após o oferecimento de representação (espécie de denúncia), pelo promotor de justiça. (Souza et al., 2007, p.50)

Entendendo como funciona o procedimento restaurativo

Segundo o Manual de Práticas Restaurativas (2008, p.11), “o procedimento restaurativo é um espaço de diálogo e comunicação, em que a linguagem tem grande significado, e compõe-se de três etapas ou encontros: O Pré-Círculo, o Círculo e o Pós-Círculo”. Os encontros são orientados pelo *facilitador*, “um terceiro que auxilia, organiza e facilita a conversa entre os participantes presentes” (Aguiar, 2009, p.116), após prévia capacitação para apoiar todos os envolvidos na transição de uma experiência negativa de conflito

para a experiência da possibilidade de mudança, aprendizado e convivência futura.

As palavras usadas para descrever os três grupos de participantes nos encontros restaurativos têm a especial função de indicar a tarefa de cada um nos procedimentos de resolução do conflito. Assim, no processo restaurativo, quem praticou o ato é o autor, quem foi direta ou imediatamente prejudicado pelo ato é o receptor, e quem foi indiretamente impactado é designado como comunidade ou rede primária de convivência. O primeiro dos encontros, o pré-círculo, é realizado no contexto do estabelecimento de um vínculo de confiança dos participantes como facilitador. Os objetivos desse momento do processo restaurativo são: o ato cometido, as consequências desse ato, o restante do processo restaurativo, os outros participantes e a vontade de continuar (Souza et al., 2007, p.71). O procedimento é deflagrado quando alguém, afetado por um conflito, deseja resolver o desequilíbrio na convivência social por meio do processo restaurativo. O receptor ou interessado na solução do caso pode procurar a JR, ou ser procurado por alguém que lhe apresente a proposta.

O facilitador fortalece a horizontalidade do encontro e apoia todos para que mantenham o foco nas dinâmicas consentidas no pré-círculo. O objetivo é que o círculo, constituído por três momentos, termine num acordo construído de forma cooperativa.

O objetivo do primeiro momento é buscar a compreensão mútua, com foco nas necessidades atuais. O facilitador estimula o diálogo até que todos tenham falado e se compreendido mutuamente. No segundo momento, o facilitador convida os participantes a refletirem sobre as necessidades de cada um no momento do ocorrido, inclusive as causas subjacentes: é o foco nas necessidades ao tempo dos fatos. Por fim, o terceiro momento do círculo é o acordo, com foco em atender possíveis necessidades. O acordo deve descrever ações que:

- São elaboradas a partir das necessidades identificadas no decorrer do círculo, às quais pretendem atender.

- Têm um prazo definido para sua realização (torna-se, portanto, mensurável).
- São exequíveis – podem ser realizadas com recursos já disponíveis ao seu realizador.
- São concretas, reais – reparam o dano.
- Têm valor simbólico – restauram aspectos imateriais que se quebraram ou perderam com o conflito.
- São diferentes de um “combinado”, ou uma promessa, pois trazem especificados, com o maior detalhe possível, quem irá realizá-las, com quem, quando/por quanto tempo, onde, como.
- Podem começar a ser realizadas tão logo sejam planejadas.

Depois de elaborados os planos de ação, o acordo é redigido pelo facilitador e repassado a todos, para receber as assinaturas de confirmação (Souza et al., 2007, p.86). Agenda-se o pós-círculo.

A última parte do procedimento restaurativo é o pós-círculo, que deve acontecer depois de esgotado o prazo para a realização das ações previstas no acordo. Em síntese, é um momento de avaliação e verificação dos níveis de satisfação dos envolvidos. “Se as ações previstas no acordo não foram cumpridas, é no pós-círculo que serão descobertas as necessidades não atendidas, e como as propostas de ação podem ser adaptadas para dar conta disso e, em seguida, realizadas” (Souza et al., 2007, p.89).

O eventual êxito dos planos de ação do acordo de um círculo restaurativo deve ser comunicado para a comunidade em que o conflito se deu. Sobre isso, Souza et al. (2007, p.91) dizem que a comunidade quer ser informada a respeito da resolução do problema que a impactou, mesmo que de forma livre. Segundo os autores, o processo é comunitário, e é para lá que precisa retornar com seus resultados. Acerca do aspecto da publicidade dos resultados de um círculo restaurativo, nossa pesquisa encontrou elementos que reforçam sua importância no contexto da escola, conforme demonstraram diversos professores entrevistados, que se ressentiam da falta de informação.

Objetivos e metodologia

A investigação teve como objetivo geral investigar os reflexos da JR na escola, a partir de uma dada realidade, como fator de prevenção da violência e indisciplina grave e a promoção da cultura de paz. Esse objetivo foi desdobrado em três propósitos específicos: investigar e analisar a concepção de justiça que orienta a proposta pedagógica e o regimento escolar no tratamento dos conflitos escolares na Escola Augusta;³ identificar a concepção de violência escolar presente na percepção dos sujeitos da Escola Augusta; investigar e analisar os reflexos da JR sobre a prevenção da violência e indisciplina grave e na promoção da cultura de paz na referida escola. Neste artigo, focaremos apenas os resultados referentes a esse último propósito.

O estudo foi orientado por uma investigação empírica (levantamento bibliográfico, entrevistas semiestruturadas, questionários e observação), com trabalho de campo numa escola da rede pública de ensino, situada num município da Região Metropolitana de São Paulo. Essa unidade escolar foi escolhida em razão da experiência já acumulada com o projeto Justiça Restaurativa, conforme noticiado na imprensa, cujas informações iniciais sugeriam que o projeto tinha caráter de continuidade. Na época da pesquisa, a escola contava com 96 professores (62 do sexo feminino) e 1.688 alunos (824 do sexo feminino), distribuídos entre o ensino fundamental (1.094) e o ensino médio (594).

O instrumento de pesquisa (questionário) foi respondido por 14,63% da população discente e por 41,66% do corpo docente. Os questionários foram aplicados a 40 alunos do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e a 204 alunos do ensino médio (14,63% da população discente). A devolução dos questionários atingiu um percentual relevante (86,36%).

Quanto às entrevistas, elas foram realizadas em setembro de 2010 e envolveram 19 participantes da escola: a direção (a diretora

3. Nome fictício para a escola que serviu de campo para a pesquisa.

e um vice-diretor), a coordenação pedagógica (uma professora coordenadora), o corpo docente (7 professores e 7 professoras) e duas inspetoras de alunos.

Os reflexos da justiça restaurativa sobre a prevenção da violência e indisciplina grave e na promoção da cultura de paz

Chrispino & Dusi (2008), interessados em alcançar as causas da violência escolar (e menos as consequências dela) de modo a promover sua redução e a construção da cultura de paz, argumentam que

o jovem envolvido no fato violento não deve ser penalizado antes que as alternativas de diminuição dos fatores predisponentes sejam aplicadas [...] e isso é função do Estado, da Sociedade e da Família. A proposta de ação política é fundamentada na prevenção da violência e no desenvolvimento da Cultura de Paz. (p.604)

Falando sobre experiências anteriores de JR no mundo e no Brasil, Souza et al. (2007, p.17) defendem “a viabilidade desta articulação [Justiça e Educação], da qual dependem a própria reversão do quadro de deterioração de valores e do individualismo sem limites na sua luta por uma sobrevivência, com a construção de direitos de cidadania para todos”.

No caso da escola que foi objeto da pesquisa tratada neste artigo, desde que aderiu ao projeto (2006) até setembro de 2010, foram promovidos 72 pré-círculos (um com o autor e outro com a vítima) e 36 círculos, não havendo registro de casos de reincidência.

A maioria dos participantes da pesquisa informou ter conhecimento da experiência de JR na escola, mas a opinião deles acerca dos reflexos ou resultados naquele cotidiano passa longe da unanimidade. A pesquisa revela que a experiência ou o projeto de JR demanda, inicialmente, o voluntariado, capacitação dos agentes, uma

estrutura para abrigar os círculos e disposição para superar alguns obstáculos, sob pena de ser descontinuado.

Observamos que ainda é muito marcante na mentalidade dos participantes da pesquisa a ideia de que justiça é equivalente de punição. Na fala dos professores entrevistados percebe-se uma clara demanda pelo endurecimento do regimento escolar e o estabelecimento de sanções para as ocorrências de conflito. Essa constatação vai ao encontro da afirmação de Souza et al. (2007, p.12), segundo a qual “o ato de se fazer justiça por meio do diálogo que esclarece e conscientiza e não por meio do julgamento, se apresenta também ‘subversivo’ em relação à ideologia historicamente enraizada que se baseia no ‘poder sobre o outro’ e não no ‘poder com o outro’”.

Mesmo em uma escola que experimenta a justiça restaurativa, e na qual os círculos são operados por professores voluntários, previamente capacitados, eles não se veem como as pessoas mais apropriadas para a mediação de conflitos.

Tabela 1 – Opinião dos professores sobre quem seria mais apropriado para mediação de *conflitos na escola*⁴

	Professores/TR*	Total %
Diretor de escola	16	22,53
Psicólogo, assistente social, outros	38	53,52
Policial militar, juiz de direito, polícia civil	10	14,05
Professor	6	8,50
Inspetor de alunos	1	1,40
Total	71	100,00

Fonte: Santana (2011).

* Total em porcentagem. As porcentagens foram calculadas a partir do total de profissionais referidos pelos professores e não do número de professores. Observação: a resposta pedia apenas um professor, mas vários anotaram mais de uma opção.

4. Foi perguntado aos professores: “Na lista seguinte, assinale quem seria mais apropriado para a mediação de conflitos violentos na escola?” (A pergunta sugere que a resposta é única!).

Isso nos remete à advertência de Schilling (2004, p.70), para quem

Situações frequentes e “normais” nas escolas até certo tempo, hoje ganham uma dimensão enorme. Chama-se por Polícia, pela mediação da autoridade do Ministério Público, do Judiciário. Parece que os conflitos não podem mais ser tratados pedagogicamente. Criminalizam-se condutas que antes eram indiferentes à Grande Lei e eram tratadas com a mediação da autoridade escolar.

As respostas dos alunos estão relativamente alinhadas com as dos professores em dois aspectos muito importantes. Na solução de conflitos escolares, os alunos preferem o psicólogo ou assistente social (28,01%), a polícia civil ou militar (26,98%), o diretor de escola (19,85%), inspetor de alunos (8,15%), o juiz de direito ou promotor de justiça (5,67%), antes do professor, que contou com apenas 3,90% das respostas.

Os professores e alunos também foram perguntados acerca do conhecimento de cada um acerca da existência da JR na escola. As respostas foram condensadas na Tabela 2:

Tabela 2 – Se o professor sabe da utilização da Justiça Restaurativa em sua escola⁵

	Professores/TR	Total %
Sim	36	90,00
Não	3	7,50
Não respondeu	1	2,50
Total	40	100,00

Fonte: Santana (2011). Número de questionários = 40

5. Foi perguntado aos professores: “O(a) senhor(a) tem conhecimento da utilização do procedimento de Justiça Restaurativa – JR nesta escola?”.

A maioria dos professores (90%) respondeu que tinha conhecimento da utilização da JR em sua escola. Mas, quando perguntados a quem denunciariam a ocorrência de conflitos violentos na escola, responderam que ao diretor (46,32%) ou à polícia civil (22,22%). O excerto de uma entrevista sugere que os professores, embora cientes da JR na escola, podem tentar, eles próprios, resolver a situação:

A maioria de nós resolve; dificilmente traz para a justiça restaurativa. Esse meu caso só veio parar aqui porque existe uma relação professor/aluno. (Professor 3)

Quando a mesma pergunta foi feita aos alunos, as respostas revelaram uma grande diferença em comparação com o professor, conforme a Tabela 3.

Pouco mais da metade (55,47%) dos alunos sabiam da utilização da justiça restaurativa na escola, contra 41,7% que alegaram não saber. A diferença é grande se comparada com a informação dos professores, tendo em vista que 90% deles alegaram ter conhecimento.

Quando perguntados acerca do nível de conhecimento sobre o funcionamento da JR, 52,5% dos professores disseram que era amplo ou médio, contra 47,5% que responderam que era pequeno, nunca ouviram falar a respeito ou não responderam.

Tabela 3 – Se o aluno tem conhecimento da JR em sua escola⁶

	Alunos/TR	Total %
Sim	137	55,47
Não	103	41,70
Não respondeu	7	2,83
Total	247	100,00

Fonte: Santana (2011). Número de questionários = 247

6. Foi perguntado aos alunos: “Você sabe da existência da aplicação da Justiça Restaurativa – JR nesta escola?”.

Para 34,81% dos alunos, o nível de conhecimento acerca do funcionamento da justiça restaurativa era grande ou médio, contra 64,39% que responderam que era pequeno ou nunca ouviram falar da experiência.

O desconhecimento da teoria que informa as práticas restaurativas, em especial um procedimento recentemente sistematizado e estruturado, pode influenciar na disposição de quem dele poderia se beneficiar direta ou indiretamente. Isso ficou muito claro nas informações prestadas pelos professores em suas entrevistas.

Também não há consenso quando os professores e alunos foram questionados se, após a implantação da JR, as ocorrências de indisciplina diminuíram ou ficaram no mesmo patamar de antes.

Para 37,5% dos professores, os casos de indisciplina diminuíram, e para 55%, permaneceram os mesmos. Quanto aos alunos, para 41,7%, as ocorrências diminuíram, e para 35,22%, as ocorrências permaneceram na mesma proporção de antes.

A mesma pergunta foi formulada aos professores e alunos quanto à ocorrência de violência após a justiça restaurativa. A violência diminuiu na opinião de 62,5% dos professores e ficou na mesma para 25% deles. Quanto aos alunos, 52,25% disseram que diminuiu e 25,5% disseram que ficou na mesma. O potencial da justiça restaurativa como inibidor da reincidência foi muito reforçado pela equipe gestora da escola.

Os resultados da justiça restaurativa naquela escola deixaram satisfeitos 45% dos professores, contra 55% que se disseram pouco satisfeitos (15%), insatisfeitos (5%), não tinham opinião formada (25%) ou não responderam (10%)

As falas de alguns professores entrevistados sugerem que o conhecimento acerca da JR e a experimentação na escola, incluindo os resultados dos casos concretos, não estejam sendo divulgados satisfatoriamente, o que constitui um obstáculo a ser superado.

Outro fator importante e que pode ter reflexos sobre a continuidade da justiça restaurativa na escola é a criação da função de professor-mediador escolar e comunitário em 2010, que foi con-

templada com inúmeras atribuições, dentre elas a mediação de conflitos em ambiente escolar e apoio às ações ou programas de justiça restaurativa.

Nessa escola, a atuação dos professores-mediadores era muito rápida, muitas vezes resolvendo de forma sumária ocorrência de conflitos, suprimindo a instância da justiça restaurativa. Essa forma de atuação desses docentes, em razão das necessidades imediatas, pode impactar positiva ou negativamente a experiência com a JR.

Os dados dos questionários e as informações proporcionadas pelas entrevistas representadas pelas opiniões das pessoas que estão na Escola Augusta sugerem que, apesar dos avanços significativos na direção de uma forma dialogada e democrática de resolução de conflitos, ainda assim percebem-se os fortes traços da cultura tradicional, de cunho retributivo/punitivo, no tratamento das questões de violência e indisciplina grave no cotidiano escolar.

A preferência pela lógica retributiva de se fazer justiça, a falta de conhecimento acerca da JR, o voluntariado e a ausência de pessoas capacitadas para operarem os círculos na escola são fatores muito encontrados nos dados coletados e que sugerem, a exemplo do que pode estar ocorrendo em outras escolas, a descontinuidade do projeto na escola que serviu de campo para a pesquisa.

A análise dos dados obtidos a partir de todo o trabalho de pesquisa sugere que a Justiça Restaurativa, apesar da atitude positiva da escola em relação ao projeto e a despeito da “mentalidade restaurativa” que parece orientar o modo de proceder de vários daqueles sujeitos, teve reduzido efeito sobre a prevenção da violência e indisciplina grave e na promoção da cultura de paz na Escola Augusta.

Referências bibliográficas

- AGUIAR, C. Z. B. *Mediação e justiça restaurativa: a humanização do sistema processual como forma de realização dos princípios constitucionais*. São Paulo: Quartier Latin, 2009.
- CHRISPINO, Á., DUSI, M. L. H. M. Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da cultura de paz. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (Rio de Janeiro)*, v.16, n.61, p.597-624, out.-dez. 2008.
- GONCALVES, L. A. O., SPOSITO, M. P. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. *Cadernos de Pesquisa (São Paulo)*, n.115, p.101-38, mar. 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a04n115.pdf>>. Acesso em 30/4/2011.
- JESUS, D. E. *Direito penal: parte geral*. 12.ed. São Paulo: Saraiva, 1988.
- MELO, E. R., EDNIR, M., YAZBEK, V. C. *Justiça restaurativa e comunitária em São Caetano do Sul: aprendendo com os conflitos a respeitar direitos e promover cidadania*. São Paulo: Cecip, 2008.
- MINAYO, M. C. S., SOUZA, E. R. Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos (Rio de Janeiro)*, v.IV, n.3. p.513-31, nov. 1997. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v4n3/v4n3a06.pdf>>. Acesso em 30/5/2011.
- MORRISON, B. Justiça restaurativa nas escolas. In: SLAKMON, C., DE VITTO, R. C. P., PINTO, R. S. G. (Org.). *Justiça restaurativa: coletânea de artigos*. Brasília: PNUD, 2005. p.19-39.
- OLIVEIRA, E. L. L. Gestão escolar e combate à violência: uma articulação necessária. *Contrapontos (Itajaí)*, v.8, n.3, p.491-505, set.-dez. 2008. Disponível em <<https://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/968/825>>. Acesso em 8/1/2011.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Resolução no 2.002/12. 37ª Sessão Plenária, em 24 de julho de 2002. *Princípios básicos para utilização de programas de justiça restaurativa em matéria criminal*. Disponível em <<http://justicarestaurativaemdebate.blogspot.com/2008/07/resoluo-200212-do-conselho-econmico-e.html>>. Acesso em 30/4/2011.

- SANTANA, C. S. *Justiça restaurativa na escola: reflexos sobre a prevenção da violência e indisciplina grave e na promoção da cultura de paz*. Presidente Prudente, 2011. 337f. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista.
- SCHILLING, F. *A sociedade da insegurança e a violência na escola*. São Paulo: Moderna, 2004.
- SOUZA, A. P., ISSLER, D., BARTER, D., PENIDO, E. A., TCHORBADJIAN, L. B., EDNIR, M., MUMME, M., YAZBEK, V. C. *Justiça e educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania*. São Paulo: Cecip, 2007.
- SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa (São Paulo)*, v.27, n.1, p.87-103, jan.-jun. 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n1/a07v27n1.pdf>>. Acesso em 30/4/2011.
- VASCONCELOS, C. E. *Mediação de conflitos e práticas restaurativas*. São Paulo: Método, 2008.
- ZEHR, H. *Trocando as lentes: um novo foco sobre o crime e a justiça restaurativa*. Trad. Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2008.

SOBRE O LIVRO

Formato: 14 x 21 cm

Mancha: 23, 7 x 42,10 paicas

Tipologia: Horley Old Style 10,5/14

2011

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

Coordenação Geral

Tulio Kawata

ISBN 978-85-7983-216-1



9 788579 832161

CULTURA
ACADÊMICA 
Editora