

**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**
volume 97 número 246 maio/ago. 2016

RBEP

ISSN 0034-7183
ISSN 2176-6681
Online



INEP

Ministério da
Educação

República Federativa do Brasil

Ministério da Educação (MEC)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

RBEP



EDITORIA CIENTÍFICA

Ana Maria de Oliveira Galvão – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Ana Maria Iório Dias – UFC – Fortaleza, Ceará, Brasil
Flávia Obino Côrrea Werle – Unisinos – São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil
Guilherme Veiga Rios – Inep – Brasília, Distrito Federal, Brasil
Maria Clara Di Pierro – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Rogério Diniz Junqueira – Inep – Brasília, Distrito Federal, Brasil
Wivian Weller – UnB – Brasília, Distrito Federal, Brasil

CONSELHO EDITORIAL

Nacional:

Alceu Ravello Ferraro – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Ana Maria Saul – PUC-SP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Bernardete Angelina Gatti – FCC – São Paulo, São Paulo, Brasil
Carlos Roberto Jamil Cury – PUC-MG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Celso de Rui Beisiegel – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Cipriano Luckesi – UFBA – Salvador, Bahia, Brasil
Clarissa Baeta Neves – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Delcele Mascarenhas Queiroz – Uneb – Salvador, Bahia, Brasil
Guacira Lopes Louro – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Jader de Medeiros Britto – UFRJ – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Janete Lins de Azevedo – UFPE – Recife, Pernambuco, Brasil
Leda Scheibe – UFSC – Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
Luiz Carlos de Freitas – Unicamp – Campinas, São Paulo, Brasil
Magda Becker Soares – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Marta Kohl de Oliveira – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Miguel Arroyo – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Nilda Alves – UERJ – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Petronilha Beatriz Gonçalves Silva – UFSCar – São Carlos, São Paulo, Brasil
Rosa Helena Dias da Silva – Ufam – Manaus, Amazonas, Brasil
Rosângela Tenório Carvalho – UFPE – Recife, Pernambuco, Brasil

Internacional:

Almerindo Janela Afonso – Universidade do Minho – Minho, Braga, Portugal
Carlos Alberto Torres – University of California – Los Angeles (UCLA), EUA
Carlos Pérez Rasetti – Universidad Nacional de la Patagonia Austral – Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
Domingos Fernandes – Universidade de Lisboa – Lisboa, Portugal
Guiselle M. Garbanzo Vargas – Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica
Izabel Galvão – Universidade de Paris 13 – Paris, França
Juan Carlos Tedesco – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – IIPE/Unesco, Buenos Aires, Argentina
Margarita Poggi – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – IIPE/Unesco, Buenos Aires, Argentina

**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**
volume 97 número 246 maio/ago. 2016

RBEP

ISSN 0034-7183
ISSN 2176-6681 Online





Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)
É permitida a reprodução total ou parcial desta publicação, desde que citada a fonte.

ASSESSORIA TÉCNICA DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES

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

EDITORIA EXECUTIVA

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

REVISÃO

Português:

Aline Ferreira de Souza
Amanda Mendes Casal
Elaine de Almeida Cabral
Josiane Cristina da Costa Silva
Mariana Fernandes dos Santos

Inglês:

Andreza Jesus Meireles

Espanhol:

Valéria Maria Borges

NORMALIZAÇÃO E INDEXAÇÃO

Aline do Nascimento Pereira
Clarice Rodrigues da Costa
Elisângela Dourado Arisawa
Lilian dos Santos Lopes

PROJETO GRÁFICO

Marcos Hartwich

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL

José Miguel dos Santos

CAPA

Marcos Hartwich

APOIO ADMINISTRATIVO

Luana dos Santos

TIRAGEM 2.000 exemplares

EDITORIA

Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Setor de Indústrias Gráficas - Quadra 04 - Lote 327, Térreo, Ala B
CEP 70.610-908 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61) 2022-3077, 2022-3078
editoria.rbep@inep.gov.br - <http://www.rbep.inep.gov.br>

DISTRIBUIÇÃO

Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Setor de Indústrias Gráficas - Quadra 04 - Lote 327, Térreo, Ala B
CEP 70.610-908 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61) 2022-3070
dired.publicacoes@inep.gov.br - <http://www.publicacoes.inep.gov.br>

Indexada em:

Bibliografia Brasileira de Educação (BBE)/Inep
Directory of Open Open Journal (DOAJ)
Edubase/Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
Educ@/Fundação Carlos Chagas (FCC)
Elektronische Zeitschriftenbibliothek (EZB)
E-Revistas
Hispanic American Periodicals Index (HAPI)
Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina,
el Caribe, España y Portugal (Latindex)
Scientific Electronic Library Online (SciELO)
Qualis/Capes: Educação – B1
Interdisciplinar – A2
Letras – Linguística – A2

**A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos
são de exclusiva responsabilidade dos autores.**

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.
PUBLICADA EM 2016

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira. v. 1, n. 1, (jul. 1944 -). – Brasília : O Instituto, 1944 - .

Quadrimestral. Mensal 1944 a 1946. Bimestral 1946 e 1947. Trimestral 1948 a 1976.
Suspensa de abr. 1980 a abr. 1983.
Publicada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, até o v. 61, n.
140, set. 1976.
Índices de autores e assuntos: 1944-1951, 1944-1958, 1958-1965, 1966-1973, 1944-1984.
Versão eletrônica (desde 2007): <<http://www.rbep.inep.gov.br>>
ISSN 0034-7183 (impresso); 2176-6681 (online)

1. Educação-Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Editorial	237
------------------------	------------

Estudos

<i>Antropologia: um desafio para a educação e o desenvolvimento humano</i>	241
Christoph Wulf	

<i>Familia y escuela: crisis de participación en contextos de vulnerabilidad</i>	255
Violeta Acuña-Collado	

<i>A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica</i>	273
Itale Luciane Cericato	

<i>Narrativas de vida de instrutores da educação profissional como possibilidade de estudos no campo das representações sociais</i>	290
Inês Ferreira de Souza Bragança Rita Pereira Lima	

Mediações em leitura: encontros na sala de aula.....305
 Adair de Aguiar Neitzel
 Janete Bridon
 Cláudia Suéli Weiss

Divulgação científica sobre prática de laboratório: análise da inserção Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) em textos produzidos por estudantes de Ciências Biológicas.....323
 Diego Adaylano Monteiro Rodrigues
 Raquel Crosara Maia Leite
 Maria Izabel Gallão

Aprendizagem matemática no contexto educacional ribeirinho: a análise de registros de representação semiótica em atividade de modelagem matemática339
 Tássia Cristina da Silva Pinheiro
 Fábio José da Costa Alves
 Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva

O uso do celular por estudantes na escola: motivos e desdobramentos..... 356
 Estevon Nagumo
 Lucio França Teles

A construção do projeto bilíngue para surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos na década de 1990..... 372
 Sonia Castro Lopes
 Geise Moura Freitas

Narrativas autobiográficas de surdos ou de pessoas com deficiência visual: análise de identidades de representações 387
 Janete Inês Müller
 Felipe Leão Mianes

O conceito de coletividade de Anton Makarenko em seu Poema pedagógico..... 402
 Silvana Aparecida Bretas
 Karla Gusmão Novaes

Relatos de Experiência

O uso de imagens como possibilidade de reflexão para licenciandos sobre a prática docente..... 425
 Luciana Richter
 Vanessa Martins de Souza
 Valderez Marina do Rosário Lima

Resenhas

Ensinar a viver: o sentido do ato de educar em Edgar Morin 443
Celso José Martinazzo

Instruções aos Colaboradores 447

Editorial	237
------------------------	------------

Studies

<i>Anthropology: a challenge to education and human development</i>	241
Christoph Wulf	

<i>Family and school: crisis of participation in contexts of vulnerability</i>	255
Violeta Acuña-Collado	

<i>The teaching profession under analysis in Brazil: a literature review</i>	273
Itale Luciane Cericato	

<i>Life narratives of vocational education instructors as a possibility of study in the field of social representations</i>	290
Inês Ferreira de Souza Bragança	
Rita Pereira Lima	

<i>Reading mediations: meetings in the classroom</i>	305
Adair de Aguiar Neitzel	
Janete Bridon	
Cláudia Suéli Weiss	
<i>Scientific divulgation about laboratory practices: analysis of the infusion of Science, Technology and Society (STS) in texts produced by students of Biological Sciences</i>	323
Diego Adaylano Monteiro Rodrigues	
Raquel Crosara Maia Leite	
Maria Izabel Gallão	
<i>Mathematics learning in the riverine educational context: an analysis of semiotic representation registers in mathematical modeling activity</i>	339
Tássia Cristina da Silva Pinheiro	
Fábio José da Costa Alves	
Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva	
<i>The use of mobile phones by students at school: reasons and consequences</i>	356
Estevon Nagumo	
Lucio França Teles	
<i>The development of a bilingual project for the deaf at the Instituto Nacional de Educação de Surdos in the 1990's</i>	372
Sonia Castro Lopes	
Geise Moura Freitas	
<i>Autobiographical narratives of deaf people or people with visual impairment: analysis of identities and representations</i>	387
Janete Inês Müller	
Felipe Leão Mianes	
<i>Anton Makarenko's concept of collectivity in his Pedagogical poem</i>	402
Silvana Aparecida Bretas	
Karla Gusmão Novaes	
Experience Reports	
<i>The use of images as a possibility of reflection for undergraduates on the teaching practice</i>	425
Luciana Richter	
Vanessa Martins de Souza	
Valderez Marina do Rosário Lima	

Reviews

*Teaching how to live: the sense of the act
of educating in Edgar Morin*..... 443
Celso José Martinazzo

Instructions for the Collaborators 447

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/279534061>

Em 2016, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) completa 72 anos de contribuição para a divulgação de debates, ensaios e pesquisas em educação e áreas afins. Neste número, publicamos onze artigos, um relato de experiência e uma resenha, em que diferentes temas são abordados, demonstrando a amplitude do escopo deste periódico e o cenário complexo e polifônico da produção científica da área de educação.

Os artigos que compõem a seção "Estudos" tematizam teorias antropológicas, relações escola e comunidade, profissionalização do educador, novas tecnologias, metodologias de ensino e educação inclusiva.

Os dois textos iniciais são contribuições de pesquisadores estrangeiros. O primeiro, *Antropologia: um desafio para a educação e o desenvolvimento humano*, de cunho mais teórico, focaliza a antropologia e suas articulações, analisando a multidimensionalidade das questões e as exigências de transdisciplinaridade e transculturalidade que transversalizam o campo em antropologia. O segundo artigo, *Familia y escuela: crisis de participación en contextos de vulnerabilidad*, problematiza os níveis de participação de pais e responsáveis em escolas de educação básica, abordando as necessidades de intervenção socioeducativa em perspectivas adequadas de forma a responder a linguagens, estilos e costumes dos grupos de pais e professores envolvidos.

A profissão docente e a formação do professor são temas abordados em três artigos. *A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica* realiza uma revisão teórica sobre profissão, estatização da docência, demanda por conhecimentos profissionais, desvalorização social, retração salarial, precariedade da formação e carreira. O artigo *Narrativas de vida de instrutores da educação profissional como possibilidade de estudos no campo das representações sociais* apresenta pesquisa feita com instrutores da educação profissional demonstrando que, para eles, a docência perde em centralidade para a área profissional técnica específica em que atuam. A pesquisa valoriza as narrativas autobiográficas, discute as representações sociais e analisa as cenas do cotidiano de trabalho construídas pelos entrevistados. *Mediações em leitura: encontros na sala de aula* trata da formação inicial e da importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), evidenciando o esforço de qualificação de futuros professores de língua e literatura para serem mediadores em leitura.

Dois artigos discutem propostas relacionadas ao ensino. Em *Divulgação científica sobre prática de laboratório: análise da inserção ciência, tecnologia e sociedade (CTS) em textos produzidos por estudantes de Ciências Biológicas*, analisam-se as relações entre ciência, tecnologia e sociedade, tendo por base empírica textos de divulgação científica produzidos por estudantes do curso de Ciências Biológicas, destacando a prevalência de conteúdos científicos e a restrita discussão de questões sociais, históricas e éticas sobre conhecimento científico-tecnológico. O outro artigo, *Aprendizagem matemática no contexto educacional ribeirinho: a análise de registros de representação semiótica em atividade de modelagem matemática*, valoriza e relaciona condições locais – manejo sustentável do açai predominante na região – às dificuldades na aprendizagem da matemática – função polinomial do 1º grau.

São também abordados temas relacionados às tecnologias da informação e comunicação (TIC) e à inclusão social. *O uso do celular por estudantes na escola: motivos e desdobramentos* problematiza questões sociais e culturais relativas à cibercultura dos jovens e repercussões das novas tecnologias de comunicação no contexto escolar. Trata de dispositivos móveis e acesso a redes sociais, discutindo os motivos de uso de aparelhos celulares por estudantes no ambiente escolar. Neste caso, a própria metodologia empregada privilegiou as novas tecnologias – a coleta de dados ocorreu pelo Twitter e por entrevistas *on-line*.

Quanto à inclusão social, dois textos focalizam tal temática. *A construção do projeto bilíngue para surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos na década de 1990* analisa, na perspectiva de um modelo socioantropológico de educação de surdos, as redes de poder e a construção do projeto bilíngue no Instituto Nacional de Educação de Surdos. O artigo – *Narrativas autobiográficas de sujeitos surdos ou com deficiência visual: análise de identidades e de representações* – contribui para a discussão

desencadeada neste número acerca da problemática relacionada à inclusão de pessoas com deficiência e o direito à diferença, mediante a exposição de pesquisa que decorre de narrativas autobiográficas, indagando sobre processos identitários e representações de pessoas surdas e de pessoas com deficiência visual.

Finaliza a seção “Estudos” a pesquisa bibliográfica, que enfoca o *Poema pedagógico* de Makarenko, identificando que, para esse autor, o coletivo é uma construção realizada na convivência diária entre educandos e educadores.

Na seção “Relatos de Experiência”, é apresentado um estudo de caso que problematiza a diversificação de metodologias de ensino em cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e constata a grande valorização de metodologias tradicionais pelos estudantes.

O número 246 termina com uma resenha do livro de Edgar Morin, publicado em 2015 – *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação* –, obra centrada em questões como: Qual deve ser a razão da escola? Qual o sentido do ato de educar?

Os trabalhos apresentados apontam para a diversidade temática e metodológica da área de educação. Esperamos que as discussões aqui apresentadas – da contribuição da antropologia para a educação; da escola e as possibilidades de transformá-la em espaço de convivência e aprendizagem com a diversidade; do uso de novas tecnologias; da problemática de formação, carreira, profissão docente e propostas de formação inicial de professores; assim como de novas metodologias de ensino em licenciaturas de matemática e ciências biológicas; do uso das tecnologias de informação e comunicação e repercussões na escola; da educação de pessoas surdas em contextos escolares inclusivos e bilíngues – inspirem-nos em direção ao aprofundamento da reflexão, ao avanço teórico e à ação na educação.

Editoria Científica
Ana Maria de Oliveira Galvão
Ana Maria Iório Dias
Flávia Obino Corrêa Werle
Guilherme Veiga Rios
Maria Clara Di Pierro
Rogério Diniz Junqueira
Wivian Weller

Antropologia: um desafio para a educação e o desenvolvimento humano*

Christoph Wulf^{I,II}

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/268330441>

Resumo

Objetiva contribuir para a análise da relação entre antropologia, educação e desenvolvimento humano e aborda amplos panoramas do conceito de antropologia histórico-cultural. A antropologia inclui quatro paradigmas: o processo de hominização, o filosófico, o histórico e o cultural. Tais paradigmas correspondem a duas tendências contraditórias de desenvolvimento na globalização atual: uma é direcionada à uniformização, enquanto a outra se volta aos limites desse desenvolvimento e acentua as condições de diversidade cultural. Há uma dupla historicidade e culturalidade na antropologia que surge da historicidade e culturalidade das diferentes perspectivas de pesquisadores antropológicos e do caráter histórico-cultural dos conteúdos e dos temas de pesquisa. A relação entre pesquisa de uma única disciplina, interdisciplinar e transdisciplinar é uma questão fundamental na antropologia. Enquanto há muitas abordagens possíveis, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, como formas de organização, são particularmente adequadas para a pesquisa no campo da antropologia.

Palavras-chaves: antropologia histórico-cultural; desenvolvimento humano; transdisciplinaridade; historicidade; culturalidade.

* O artigo original foi publicado em inglês pela revista *Cursiv*, n. 16, p.15-28, 2015. A tradução para o português foi feita por Andreza Jesus Meireles.

^I Freie Universität Berlin, Berlin, Alemanha. *E-mail*: <chrwulf@zedat.fu-berlin.de> <<http://orcid.org/0000-0003-1600-8958>>.

^{II} Professor de Antropologia e Filosofia da Educação no Departamento de Educação e Psicologia da Freie Universität Berlin, Berlin, Alemanha.

Abstract

Anthropology: a challenge to education and human development

This article is intended as a contribution to the analysis of the relationship between anthropology, education and human development. It develops broad outlines of the concept of historical and cultural anthropology. It no longer seems meaningful to limit anthropology or ethnology. Anthropology includes four paradigms: the process of hominization, the philosophical, the historical and the cultural ones. These paradigms correspond with two contradictory developmental trends in today's globalization. One of which is oriented toward a "uniformizing" globalization, while the other points toward the limits of this development and stresses the conditions of cultural diversity. There is a dual historicity and culturality in anthropology that arises from the historicity and culturality of the different perspectives of anthropological researchers and from the historical and cultural character of the contents and subjects of research. The relationship between single-discipline, interdisciplinary and transdisciplinary research is a fundamental issue in anthropology. While there are many different possible approaches, interdisciplinary and transdisciplinary forms of research are particularly suitable in the field of anthropology.

Keywords: historical cultural anthropology; human development; transdisciplinarity; historicity; culturality.

De acordo com Kant (1982), a situação humana é: o que os seres humanos são depende do que eles devem ser e do que eles podem ser. Os seres humanos não são nada por si sós e devem fazer de si aquilo que são e transformar a si mesmos em quem devem se tornar; ao fazerem isso, frequentemente se lançam contra seus próprios limites. O estudo e a categorização dessas relações e interconexões constituem a finalidade da antropologia pragmática (Kant, 1982). Em contraste à antropologia fisiológica, a qual examina as condições biológicas da existência humana, a antropologia pragmática estuda o campo da ação e da liberdade humana. Se desejamos alcançar esse objetivo propriamente, é necessário, antes de tudo, esclarecer as questões: o que entendemos por antropologia atualmente? Qual significado o termo tem para a humanidade? A nosso ver, a antropologia hoje só pode ser desenvolvida dentro de um quadro de estudo histórico, cultural e filosófico dos seres humanos, ou seja, como antropologia histórico-cultural. Esta deve ser guiada por uma reflexão cuidadosa sobre a maneira como a antropologia possa ser conduzida após a "morte de Deus" (Nietzsche em *Die Fröhliche Wissenschaft*), isto é, no despertar do desaparecimento da antropologia universal, e após a "morte do homem" (Foucault em *Dits et Ecrits*), no sentido daquele ser masculino abstrato e europeu, o qual serviu como molde para conceituar o indivíduo.

Paradigmas antropológicos

Se desejamos colocar a epistemologia da antropologia numa posição de reflexão mais aprofundada, então uma confrontação crítica e construtiva entre os paradigmas antropológicos, internacionalmente significativos, é absolutamente indispensável (Wulf, 2013a). Quando falamos sobre a antropologia nas humanidades e nas ciências sociais, estamos referindo-nos a:

- processo de evolução e hominização;
- antropologia filosófica desenvolvida na Alemanha;
- antropologia histórica e história das mentalidades, iniciada por historiadores na França e fortemente influenciada pela Escola dos Annales;
- tradição americana da antropologia cultural; e
- antropologia histórico-cultural.

Com o intuito de fornecer um quadro para a antropologia, sugiro que usemos o paradigma da antropologia histórico-cultural como base para pesquisas futuras. Tal paradigma integra perspectivas dos outros quatro paradigmas antropológicos principais a serem descritos nas seções seguintes e fornece fundamento para se entender adequadamente os fenômenos, os processos e as instituições num mundo globalizado.

Processo de evolução e hominização

O ramo da antropologia dedicado ao estudo da hominização deriva de uma tentativa de encaixar a história natural dos seres humanos no horizonte da antropologia, com o intuito de se compreender o “paradigma perdido” – o humano (Morin, 1973). Por outro lado, a história natural da evolução humana só pode ser compreendida quando considerada como parte da história. Sua irreversibilidade, bem como a da própria história da vida, é entendida atualmente como uma consequência da auto-organização material, que também representa uma faceta da antropologia histórico-cultural reflexiva. Assim como a antropologia enfatiza o caráter histórico da forma como molda seus problemas e suas análises, a teoria da evolução insiste numa “cronologização” radical da natureza e da história natural de desenvolvimento dos seres humanos – tendo o tempo e a história como as dimensões centrais. A hominização é um processo longo de evolução, do *Australopithecus* ao homem primitivo, do *Homo erectus* aos representantes modernos de nossa espécie, que pode ser compreendido como uma morfogênese multidimensional que surge da interação entre fatores ecológicos, genéticos, cerebrais, sociais e culturais. O entendimento vigente é que esse processo requereu três tipos de mudanças iniciais: a ecológica, que levou à expansão da savana e, conseqüentemente, a um biótopo “aberto”; a genética, que ocorreu nos primatas altamente desenvolvidos,

os quais já andavam em posição ereta; e a mudança na autorreprodução social, devido à separação de grupos jovens e ao uso de novos territórios.

Os novos biótopos que resultaram da expansão da savana levaram a aumentos significativos quanto à destreza e às habilidades de comunicação para as formas de vida bípedes, já capazes de fabricar e usar ferramentas simples. Esses homínídeos que se tornaram onívoros tiveram de desenvolver novos níveis de estado de alerta, vigilância e astúcia para lidar com as demandas da caça. Eles precisaram de novas formas de cooperação e responsabilidade social para se protegerem contra predadores, para a busca de comida, para a caça e divisão da presa e para a criação de seus filhos. Isso ocasionou um desenvolvimento adicional das capacidades cerebrais, sendo, portanto, o novo ecossistema – a savana – responsável por desencadear a dialética entre os pés, as mãos e o cérebro, além de ser fonte de tecnologia e de outras evoluções humanas.

À medida que esses processos se desdobravam, uma paleo-sociedade se desenvolveu com uma cultura baseada na divisão de trabalho entre homens e mulheres e com relações sociais hierárquicas. Linguagem e cultura se tornaram gradualmente mais complexas. O processo de hominização foi intensificado por uma juventude prolongada ou neotenia, por um desenvolvimento incompleto do cérebro no nascimento e pelo prolongamento da infância, com laços afetivos mais duradouros entre gerações e com potenciais associados a um aprendizado cultural abrangente. A cerebração, a juventude prolongada e o aumento da complexidade sociocultural foram mutuamente dependentes, visto que a complexidade do cérebro requer uma complexidade sociocultural correspondente, de modo que a criatividade potencial do cérebro só pode ser expressa e desenvolvida num ambiente sociocultural que cresça paralelamente. Essa relação dialética denota que os humanos têm sido seres culturais desde o princípio, isto é, seu desenvolvimento “natural” é cultural.

O estágio final desse processo de hominização é, de fato, também um começo. A espécie humana, a qual alcançou seu completamento no *Homo sapiens*, é juvenil e infantil, nossos cérebros brilhantes seriam órgãos fracos sem o aparato da cultura, todas as nossas capacidades precisam ser nutridas. A hominização integrou-se com a incompletude criativa irreversível e fundamental dos seres humanos. Seu curso também ilustra que o *Homo sapiens* e o *Homo demens* estão inseparavelmente ligados e que as grandes realizações da humanidade têm seu lado negativo: os horrores e as atrocidades perpetradas pela raça humana (Wulf, 2013a, 2013b).

Antropologia filosófica

Se, por um lado, a evolução na antropologia serve para destacar a linhagem compartilhada e o parentesco mútuo de todas as formas de vida, o longo período de hominização e as leis gerais da evolução; por outro, a antropologia filosófica se volta à particularidade do caráter do “homem”. As peças centrais da antropologia filosófica são os trabalhos

de Max Scheler, Helmuth Plessner e Arnold Gehlen. Apesar de diferenças consideráveis entre eles, suas obras da primeira metade do século 20 se referem coletivamente à antropologia filosófica. O propósito comum dos autores era estabelecer como os seres humanos se diferenciam dos animais e as condições específicas daqueles, bem como definir a condição humana. Apesar de suas distinções, os três concordavam que o foco central da antropologia é o corpo humano, por si só ponto de partida para diferenciar os humanos dos animais. Numa época em que os humanos se depararam com sérias dúvidas sobre si mesmos e estavam conscientes disso, esperava-se que, ao se focalizar o corpo, o conhecimento adquirido das ciências naturais pudesse servir como início para uma revalidação da natureza humana. Essa orientação estava associada à rejeição do idealismo e à filosofia da consciência. A filosofia não estava mais interessada na razão, mas sim na diversidade criativa da vida.

Em 1927, Max Scheler deu uma palestra em Darmstadt, intitulada *Die Sonderstellung des Menschen (Man's particular place)*,¹ que foi publicada em 1928 sob o título *Die Stellung des Menschen im Kosmos* (Scheler, 2009), considerada marco da antropologia filosófica. Quando Scheler morreu naquele mesmo ano, não havia deixado material concreto preparado para o trabalho antropológico que tinha intenção de publicar em 1929. Por sua vez, o filósofo e biólogo Helmuth Plessner publicou seu principal trabalho antropológico *Die Stufen des Organischen und der Mensch (Levels of Organic Being and Man)*² em 1928. Apesar das diferenças no material e nos argumentos, o artigo seminal de Scheler (2009) e o livro de Plessner (1928) compartilham o pressuposto de que a vida orgânica é estruturada em níveis. A obra de Arnold Gehlen (1988) – *Der Mensch, seine Natur und seine Stellung in der Welt (Man: His Nature and Place in the World)*³ – seguiu uma abordagem distinta e se concentra nos humanos enquanto seres atuantes.

A preocupação dessa vertente do pensamento antropológico era a de compreender a essência, a natureza dos seres humanos em geral. Dentro desse escopo, a antropologia focalizou a comparação entre “homem” e animal (Gehlen, 1988; Plessner, 1970), com o objetivo de distinguir características compartilhadas e diferenças. A fim de se compreender a *conditio humana*, reflexões filosóficas foram produzidas para incidirem sobre *insights* biológicos. Pensava-se que as condições para a formação da espécie humana poderiam ser vistas em características biológicas e, sobretudo, morfológicas. Essa perspectiva teve duas consequências: de um lado, o foco da reflexão antropológica e pesquisa voltou-se para o corpo humano; de outro, o desenvolvimento de um discurso generalizante relacionado a um modelo único de homem pôde ser observado. Enquanto este parece adequado ao atribuir características típicas a uma espécie, como a postura ereta, deixa de fazer sentido uma vez que essa focalização limitada é abandonada e a antropologia é expandida para acomodar a realidade histórico-cultural da existência humana.

Devido ao enfoque no ser humano como tal, a antropologia filosófica falha ao abordar a diversidade histórico-cultural dos humanos de forma plural. Essa é a consequência inevitável da tentativa interessante de se

¹ Tradução livre do título em alemão para o inglês, feita pelo autor (N.T.).

² Título da obra traduzida e publicada em inglês (N.T.).

³ Título da obra traduzida e publicada em inglês (N.T.).

desenvolver um único conceito coerente de “homem”, que fracassou ao captar a diversidade da vida humana e dificilmente alcançaria seus objetivos ambiciosos. Investigar a diversidade da vida humana é o objetivo de um ramo da ciência histórica, voltado às questões antropológicas.

A Escola dos Annales e a história das mentalidades

A antropologia passou por desenvolvimento adicional e refinamento, percebidos nos tratamentos históricos de tópicos antropológicos pela Escola dos Annales e na história das mentalidades que dela resultou (Burke, 1991; Ariès; Duby, 1985). Historiograficamente, esse alinhamento com temas e tópicos antropológicos denota uma orientação inédita, que promoveu representação e análise da dinâmica dos acontecimentos históricos e das condições socioeconômicas afetadas pela história socioestrutural.

A partir da focalização em temas e tópicos antropológicos, as investigações, de forma crescente, passaram a explorar estruturas sociais vigentes, assim como elementos subjetivos das ações do indivíduo social. Nesse sentido, tipos elementares de comportamento humano e situações básicas são analisados. Contrariamente às hipóteses que insistem que tais situações estejam enraizadas numa característica comum a todos os seres humanos, especialistas em estudos históricos com orientação antropológica investigam especificamente o caráter histórico-cultural de cada um desses fenômenos. Os estudos de Fernand Braudel (1949) sobre o Mediterrâneo, o de Emmanuel LeRoy Ladurie (1978) sobre a aldeia de Montaillou, e o de Carlo Ginzburg (1980) sobre o universo dos moleiros por volta de 1.600 podem ser citados como exemplos proeminentes desse esforço.

A pesquisa sobre experiências humanas fundamentais ou sobre a história das mentalidades, a qual foi realizada em conexão com esse momento histórico, é inevitavelmente menos rica em detalhes. Frequentemente, isso se deve às limitações que a insuficiência de fontes impõe às possibilidades de conhecimento histórico, que nasce da tensão entre evento e relato, realidade e ficção, história estrutural e historiografia narrativa (LeGoff, 1990). Delimitar precisamente a narrativa e a descrição é impossível: a historiografia representa tanto uma ficção controlada quanto uma reconstrução controlada.

A antropologia histórica investiga situações e experiências basilares do ser humano, um estoque essencial de padrões de pensamento, sentimento e comportamento que seja antropológicamente constante (Dinzelbacher, 1993), fenômenos humanos básicos e comportamento humano elementar. Embora pudessem ser entendidas de forma diversa, essas classificações não estão preocupadas em fazer declarações sobre seres humanos em geral, mas em produzir um entendimento das condições multidimensionais da vida e das experiências de pessoas reais nos seus respectivos contextos históricos. Esses estudos antropológicos são orientados à investigação das múltiplas maneiras com que as diferentes formas de vida humana são expressas e apresentadas.

Essa diversidade de fenômenos é igualada à multidimensionalidade e ao caráter aberto das definições antropológicas e dos paradigmas de pesquisa. Neste estudo, faz-se necessário desenvolver um sentido para a diferença entre o mundo histórico sob investigação e o quadro referencial atual; visto que metáforas linguísticas e termos têm significados distintos em momentos e em contextos diferentes, tais diferenças de sentido devem ser levadas em conta. O mesmo se aplica em relação à pesquisa sobre comportamentos humanos básicos, experiências e situações fundamentais. Do ponto de vista das ciências históricas, os sentidos, as ações e os eventos sob investigação só podem ser compreendidos em termos de sua singularidade histórica. É isso que concede a eles sua natureza dinâmica e que os torna sujeitos à mudança histórica.

Antropologia cultural ou etnologia

Apesar de a antropologia resultar de um processo de evolução filosófica e científica, esta não pode mais alegar que atualmente os europeus sejam o único critério possível. É óbvio que, mesmo numa era de globalização profundamente marcada pela cultura ocidental no seu conteúdo e forma, diferentes modos de vida humana existem hoje, influenciados por várias culturas locais, regionais e nacionais. A tradição anglo-saxônica da antropologia sociocultural voltou sua atenção para essa situação. Nesse referencial, a ênfase recai sobre a diversidade sociocultural da vida humana. Sua pesquisa explica tanto até que ponto as evoluções culturais são heterogêneas quanto a medida que a profunda diversidade da vida humana permanece ignorada. É justamente a análise de culturas estrangeiras que torna claro para nós quão limitada e problemática é essa negligência. A comparação de expressões humanas e manifestações em várias culturas tem demonstrado em qual grau o estudo de fenômenos culturais gera novas incertezas e dúvidas.

Graças à análise de manifestações culturais derivadas de culturas heterogêneas, as investigações antropológicas dão uma contribuição importante à elaboração e ao desenvolvimento da antropologia, enquanto seus métodos etnográficos compelem pesquisadores a recorrerem a fontes históricas. Além de criar uma sensibilidade ao caráter desconhecido e estrangeiro de outras culturas, a antropologia também cria uma sensibilidade àquilo que é estranho e estrangeiro dentro de sua própria cultura. O ponto de vista autorreflexivo adotado pela antropologia cultural em relação às culturas europeias contribuiu para uma evolução considerável e para o avanço do conhecimento antropológico (Geertz, 1973). Limitar a antropologia ou a etnologia não parece mais ser significativo, visto que a antropologia é uma ciência descentralizada, policêntrica em que os problemas de representação, interpretação, construção da desconstrução e diversidade metodológica são de importância central.

Antropologia histórico-cultural

A antropologia detém um potencial considerável para o desenvolvimento de novos modos de reflexão e de pesquisa. Isso implica uma oportunidade para libertar a pesquisa antropológica de tradições ultrapassadas da disciplina e para redefinir os horizontes dessa ciência. Nessa redefinição, as perspectivas universais que emergem da globalização se tornam cada vez mais importantes. Entre outras coisas, elas geraram críticas às tendências econômicas neoliberais que marginalizam a economia social de mercado e à tendência de muitas sociedades de se tornarem mais e mais parecidas. Na atualidade, trazer uma orientação global à antropologia significa abri-la à pesquisa em todas as sociedades e culturas do mundo e abordar a questão quanto às condições mais importantes de vida humana no futuro (Wulf, 2002, 2013a, 2013b).

A antropologia é uma ciência descentralizada, policêntrica em que problemas de representação, de interpretação, de construção da desconstrução e, também de diversidade metodológica são de importância central. Duas tendências contraditórias de desenvolvimento se chocam, sendo uma delas orientada para uma globalização “uniformizada”, enquanto a outra indica os limites desse desenvolvimento e acentua as condições de diversidade cultural. Esse desenvolvimento se reflete na antropologia, em que as tensões entre as declarações mais universais sobre os seres humanos e as que enfatizam a diversidade histórico-cultural aumentaram. Se entendermos a antropologia como uma *unitas multiplex*, ou seja, como uma ciência que reúne uma multiplicidade de disciplinas individuais, estaremos conscientes de que as diferenças epistemológicas e paradigmáticas na ciência do ser humano não podem ser excluídas, mas são, de fato, parte e parcela desta. A pesquisa antropológica deve, portanto, proceder a partir do pressuposto de que seus posicionamentos são relativos, sem dissolvê-los na arbitrariedade e aleatoriedade.

Além disso, a questão suscita se e como a antropologia está atrelada a valores e sua responsabilidade social e ética. Como exemplo, tem-se a pesquisa realizada por Gebauer e Wulf (1995, 1998), que está imbuída de valores dos direitos humanos, os quais estão delimitados parcialmente ao tempo e à cultura, bem como estão abertos à discussão.

Tendo em vista a fragmentação das disciplinas acadêmicas, a tarefa da antropologia, a nosso ver, deve ser a de contribuir para o entendimento entre as pessoas e para o processo de melhoria da compreensão entre indivíduos e povos nas diferentes partes do globo. Uma antropologia que assuma tal tarefa não pode, por definição, desenvolver uma abordagem sistemática de investigação das sociedades humanas e culturas, visto que a variedade e diversidade das disciplinas e dos paradigmas que têm relevância para essa pesquisa é muito ampla e pode e deve contribuir para uma interpretação de humanidade. Uma abordagem sistemática como essa seria tão abstrata que correria o risco de se tornar desprovida de qualquer conteúdo. Portanto, deve-se levar em conta o contexto histórico e cultural, e não buscar cobrir todo o campo de pesquisas possíveis.

Wulf *et al.* (2011) voltam sua pesquisa principalmente para a Europa Continental e a Alemanha, contudo evidenciam que os princípios e as perspectivas da antropologia histórico-cultural também podem ser aplicados a outras sociedades e culturas. Num dos seus projetos de pesquisa sobre a felicidade familiar, três equipes alemã-japonesas examinaram como famílias organizam e celebram o Natal (na Alemanha) e o Ano Novo (no Japão). Identificaram-se as condições histórico-culturais da felicidade familiar em ambos os países, além de vários elementos transculturais usados pelas famílias para expressarem e demonstrarem sentimentos de pertencimento, bem-estar e felicidade compartilhada (Wulf *et al.*, 2011). Por seu turno, os estudos *Images of the Body in India* (Michaels; Wulf, 2011), *Emotions in Rituals and Performances* (Michaels; Wulf, 2012) e *Exploring the Senses. Emotions, Performativity and Ritual* (Michaels; Wulf, 2013) revelam o que a cultura indiana e as culturas ocidentais têm em comum e o que as diferenciam nesses domínios. Os resultados desses estudos demonstram que, em culturas não europeias, a historicidade e a culturalidade são dimensões centrais da pesquisa antropológica. A partir do enfoque nessas dimensões, essa pesquisa traz importante contribuição ao entendimento dos seres humanos sobre si próprios no século 21.

Agora que a norma antropológica abstrata, que se centralizava principalmente em ideias, imagens, valores e normas da cultura europeia-americana, deixou de ser vinculativa, a antropologia constitui-se como tentativa de condução de pesquisa sobre fenômenos humanos no mundo globalizado. Consequentemente, a pesquisa antropológica não se restringe mais fundamentalmente a certas áreas culturais definidas ou a épocas individuais, seu objetivo é contribuir para um melhor entendimento e avanços nas explicações de fenômenos humanos e problemas no nosso mundo globalizado e, por consequência, um melhoramento na compreensão entre pessoas. Os debates acalorados acerca do envolvimento histórico de setores da antropologia com o colonialismo e o racismo, o problema de representação e a proporção em que o outro pode "retrucar" são evidências dos esforços para ampliar os horizontes da antropologia e abri-la a novas tarefas.

Há uma dupla historicidade e culturalidade na antropologia que surge a partir da historicidade e culturalidade de diferentes perspectivas de pesquisadores antropológicos e do caráter histórico-cultural dos conteúdos e tópicos de pesquisa (Wulf, 2006). A historicidade e culturalidade dos próprios antropólogos formam o contexto em que fenômenos e estruturas que surgiram num tempo ou em culturas diferentes são percebidos e investigados. Novas perguntas de pesquisa e metodologias se desenvolvem numa relação recíproca, à medida que pesquisadores refletem sobre essa dupla historicidade e culturalidade. Na pesquisa antropológica, é importante pensar a historicidade e culturalidade caminhando lado a lado e não uma contra a outra.

A abordagem à antropologia apresentada neste artigo emprega métodos tanto diacrônicos quanto sincrônicos, a fim de investigar as sociedades e culturas humanas (Wulf, 2013a). Além das questões antropológicas, da

hermenêutica e dos métodos de crítica textual das ciências históricas que são aplicados diacronicamente, a pesquisa de campo, com seus inúmeros métodos qualitativos e quantitativos, ainda desempenha um papel importante enquanto método de pesquisa antropológica síncrona (Wulf *et al.*, 2010). Os métodos interpretativos e reflexivos, em particular, oferecem a possibilidade de exprimirem perspectivas individuais e subjetivas.

Múltiplos projetos de pesquisa antropológicos são “inter” ou transdisciplinares e “multi” ou transculturais. Devido à sua natureza transdisciplinar, muitos estudos transcendem os limites das disciplinas tradicionais e produzem *insight* inédito ao examinarem novas perguntas e objetos de pesquisa, utilizando procedimentos originais e olhando para as coisas a partir de perspectivas singulares. A tentativa de incluir aspectos “multi” ou transculturais na pesquisa antropológica leva igualmente ao desenvolvimento de questões e perspectivas de pesquisa novas, as quais exercem um papel importante, particularmente, dentro do contexto de redes de pesquisa antropológicas internacionais.

Um desafio recente, negligenciado há bastante tempo por antropólogos, é a questão de como definir a relação entre *insights* gerais e *insights* específicos, relacionados aos seres humanos como indivíduos e aos seres humanos em geral. Enquanto na arqueologia, na antropologia biológica e na antropologia linguística é permitido fazer declarações universais a respeito dos seres humanos e da espécie humana, nas abordagens da antropologia histórico-cultural a ênfase recai mais na capacidade de usar métodos hermenêuticos para elaborar declarações complexas sobre fenômenos histórico-culturais particulares. Tais abordagens são voltadas para a investigação e para a garantia de diversidade cultural. Entretanto, mesmo quando nos preocupamos com a diversidade cultural, a questão que ainda persiste é a do que seja comum a todos os seres humanos. Em tempos de globalização, cresce a importância de a antropologia investigar a relação entre semelhanças e diferenças entre seres humanos, culturas e épocas históricas. Nesse contexto, a questão do papel da comparação na pesquisa antropológica tanto diacrônica quanto sincrônica adquiriu uma significância que precisa ser esclarecida urgentemente.

A nosso ver, o objetivo da pesquisa antropológica não é o de reduzir, mas sim o de aumentar a complexidade do nosso conhecimento sobre seres humanos. Isso requer interpretação, reflexão e autocrítica, além de uma crítica contínua, filosoficamente inspirada, da antropologia que inclua um exame dos limites fundamentais da autointerpretação humana. Em analogia à definição de “Deus” na teologia, fala-se em *homo absconditus*. Esse termo expressa a noção de que os *insights* antropológicos e achados só podem captar a condição humana em termos, isto é, a partir de várias perspectivas diferentes e, portanto, incompletas. A pesquisa antropológica situa-se geograficamente e está sujeita à mudança histórico-cultural. Seu ponto de partida é a vontade de imaginar ou de maravilhar-se com o mundo tal como ele é, e não o contrário. O maravilhamento (*thaumazein*) é o início de um fascínio com o mistério do mundo e com a curiosidade sobre as possibilidades do conhecimento antropológico.

Panorama

A relação entre pesquisa monodisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar é uma questão fundamental na antropologia. A abordagem escolhida pelo antropólogo tem vastas consequências sobre a maneira como os problemas são conceituados. A pesquisa antropológica pode ser conduzida por meio da metodologia monodisciplinar e da transdisciplinar. Há muitos exemplos do sucesso da primeira abordagem nos campos da história, das ciências sociais e da literatura. A segunda abordagem pode ser vista nos estudos *Logik und Leidenschaft* (Wulf; Kamper, 2002) e *Der Mensch und seine Kultur* (Wulf, 2010), bem como em outros projetos do Collaborative Research Centre "Performative Cultures". A qualidade da pesquisa antropológica não depende da forma como é conduzida. Alguns pesquisadores individuais têm obtido êxito no uso de métodos transdisciplinares em seus próprios campos de pesquisa altamente especializados.

Embora existam muitas abordagens possíveis, as formas de organização de pesquisas interdisciplinar e transdisciplinar são particularmente adequadas para a pesquisa no campo da antropologia. Especialistas de diferentes áreas colaboram com *expertise* derivada de diversas tradições científicas. Eles contribuem com descobertas, questões fundamentais, conceitos e metodologia de suas próprias disciplinas para a colaboração transdisciplinar. Desse modo, questões, conceitos e metodologias são desenvolvidos, os quais transcendem disciplinas científicas individuais, com o objetivo de se estabelecer um quadro de referência e de metodologia transdisciplinar. O estabelecimento bem-sucedido desse referencial permite que a pesquisa seja conduzida, o que seria difícil de ocorrer dentro do escopo de uma única disciplina.

A pesquisa transdisciplinar exige de pesquisadores capacidade de comunicação e habilidade para trabalharem com pares, além de requerer uma mente curiosa, o interesse em outros campos, a versatilidade e um desejo de considerar novas questões e pontos de vista. As habilidades de comunicação e de interação exigidas dos pesquisadores participantes são complexas e absolutamente essenciais para assegurarem os objetivos da pesquisa transdisciplinar.

Projetos de pesquisa multidisciplinares têm o objetivo principal de assegurar a colaboração das disciplinas científicas individuais. Nesse caso, os participantes apresentam a especialistas de outras áreas questões que surgem em seus próprios campos, na esperança de que o conhecimento específico àquela área proporcione novas formas de olhar para seus próprios problemas.

A pesquisa transdisciplinar, em outra perspectiva, busca descobrir e investigar questões que estejam na fronteira de uma disciplina particular, caracterizadas não tanto pelas tradições da própria disciplina quanto pelas constelações formadas por várias disciplinas interagentes. Muitos projetos de pesquisa antropológicos são desenvolvidos em tais contextos, especialmente quando o assunto não recai na alçada de uma única disciplina

e a pesquisa esteja investigando fenômenos, problemas e objetos que surjam de dentro e de fora dos limites estabelecidos a qualquer disciplina científica. Exemplos seriam temas como o corpo, os sentidos, a alma, o tempo, os rituais, o gênero e os meios de comunicação.

Essa perspectiva traz algumas consequências importantes: a pesquisa antropológica transdisciplinar transcende fronteiras e, por meio da aplicação de procedimentos que são usados em uma disciplina particular, métodos de trabalho transdisciplinares são desenvolvidos, os quais causarão mudanças duradouras em disciplinas individuais. Considerar a “diferença” de outras disciplinas é um elemento constitutivo da pesquisa transdisciplinar, que permite o desenvolvimento de novos temas, conceitos e métodos que desafiem e mudem o conhecimento estabelecido, além da pesquisa nas áreas individuais de investigação. Isso resulta em maior diversidade e complexidade: quanto mais radical for a seleção dos temas e dos processos metodológicos, menos previsíveis serão os resultados da pesquisa, o que é fundação para o caráter inovador de muitas investigações na antropologia histórica.

Muitas das questões analisadas na antropologia são tão complexas que não podem ser suficientemente exploradas por meio de abordagens de uma única disciplina. A pesquisa transdisciplinar ajuda a refinar a multidimensionalidade das questões em análise, a abordagem metodológica e a própria investigação. Em muitos casos, as diferentes capacidades dos vários domínios científicos podem ser combinadas para atingir o aumento desejado de complexidade. A pluralidade dos paradigmas científicos em análise resulta numa pesquisa complexa que se estende para além do âmbito de disciplinas isoladas. Se as culturas científicas de diferentes nações também impactam as disciplinas especializadas e os paradigmas científicos, tornando a pesquisa transnacional, há uma camada adicional de complexidade. A transdisciplinaridade, a diversidade de paradigmas e a transculturalidade estão aumentando a pluralidade e a complexidade da investigação antropológica.

Referências bibliográficas

ARIÈS, P.; DUBY, G. *Histoire de la vie privée*. Paris: Seuil, 1985. 5 v.

BRAUDEL, F. *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*. Paris: A. Colin, 1949.

BURKE, P. *The French historical Revolution: the annales school, 1929-89*. Stanford: Stanford University Press, 1991.

DINZELBACHER, P. (Ed.). *Europäische Mentalitätsgeschichte: Hauptthemen in Einzeldarstellungen*. Stuttgart: Kroener, 1993.

GEBAUER, G.; WULF, C. *Mimesis: culture, art, society*. Berkeley: California University Press, 1995.

GEBAUER, G.; WULF, C. *Spiel, Ritual, Geste: Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch, 1998.

GEERTZ, C. *The interpretation of cultures*. New York: Basic Book, 1973.

GEHLEN, A. *Man: his nature and place in the world*. New York: Columbia University Press, 1988.

GINZBURG, C. *The cheese and the worms: the cosmos of a sixteenth-century Miller*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1980.

HÜPPAUF, B.; WULF, C. (Eds.). *Dynamics and performativity of imagination: the image between the visible and the invisible*. New York: Routledge, 2009.

KANT, I. *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2*. Frankfurt: Suhrkamp, 1982.

LADURIE, E. L. R. *Montaillou: Cathars and Catholics in a French village, 1294-1324*. London: Scholar Press, 1978.

LEGOFF, J. (Ed.). *The medieval world*. London: Collins Brown, 1990.

MICHAELS, A.; WULF, C. (Eds.). *Emotions in rituals and performances*. London: Routledge, 2012.

MICHAELS, A.; WULF, C. (Eds.). *Exploring the senses: emotions, performativity, and ritual*. London: Routledge, 2013.

MICHAELS, A.; WULF, C. (Eds.). *Images of the body in India*. London: Routledge, 2011.

MORIN, E. *Le paradigme perdu*. Paris: Seuil, 1973.

PLESSNER, H. *Die Stufen des Organischen und der Mensch*. Berlin: W. de Gruyter, 1928.

PLESSNER, H. *Laughing and crying: a study of the limits of human behavior*. Evanston: Northwestern University Press, 1970.

SCHELER, M. *The human place in the Cosmos*. Evanston: Northwestern University Press, 2009.

WULF, C. *Anthropologie kultureller Vielfalt: Interkulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung*. Bielefeld: Transcript, 2006.

WULF, C. *Anthropology of education*. Münster: Transaction Pub, 2002.

WULF, C. *Anthropology: a continental perspective*. Chicago: University of Chicago Press, 2013a.

WULF, C. *Das Rätsel des Humanen*. Munich: Wilhelm Fink, 2013b.

WULF, C. (Ed.). *Der Mensch und seine Kultur*. Cologne: Anaconda, 2010.

WULF, C. et al. *Das Glück der Familie: Ethnographische Studien in Deutschland und Japan*. Wiesbaden: Sozialwissenschaften, 2011.

WULF, C. et al. *Ritual and identity: the staging and performing of rituals in the lives of young people*. London: Tufnell, 2010.

WULF, C.; KAMPER, D. (Eds.). *Logik und Leidenschaft: Erträge Historischer Anthropologie*. Berlin: Reimer, 2002.

Artigo submetido em 12 de fevereiro de 2016.

Artigo aprovado em 8 de março de 2016.

Familia y escuela: crisis de participación en contextos de vulnerabilidad*

Violeta Acuña-Collado^{I, II}

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/267830331>

Resumen

Presenta un estudio realizado con padres, apoderados y profesores de dos escuelas de educación básica de dependencia municipal, ubicadas en la región de Valparaíso, Chile. Tiene el propósito de indagar en los obstáculos que generan una baja participación de padres, madres o adultos responsables de niñas y niños en las escuelas, a fin de crear propuestas que faciliten la integración de los apoderados al centro educativo. El diseño metodológico es de tipo cualitativo y se inspira en el paradigma interpretativo; además, se utiliza la entrevista en profundidad como medio de recolecta de datos. Las entrevistas fueron ejecutadas con apoderados de alumnos con bajo desempeño académico y con profesores. En cuanto a los resultados, desde el punto de vista de los apoderados, se relata el desinterés en las actividades propuestas por la escuela, lo que resulta en poca participación; sin embargo, se describe haber una buena relación entre los apoderados y los docentes. Desde la perspectiva de los profesores, hay relatos acerca de las estrategias empleadas por la escuela para incorporar a sus apoderados al quehacer del establecimiento y acerca de la necesidad de fijar límites en los roles de los docentes y su consecuente sobrecarga laboral.

Palabras clave: familia; escuela; profesores; aprendizaje; participación de los padres.

* Estudio enmarcado en el proyecto de investigación *El aprendizaje en familia* (CD/PMI UPA 1203), desarrollado en escuelas pertenecientes a la Corporación Municipal de Quilpué, región de Valparaíso, Chile. Gracias a la dirección del Convenio de Desempeño y su concurso CD/PMI, al proyecto de investigación CD/PMI UPA 1203, a los profesores y los apoderados de las escuelas básicas de la comuna de Quilpué, al sociólogo Sebastián Guerra, quien aportó apoyo fundamental a la investigación, al Programa Disciplinario de Investigación de Educación de Adultos y al Centro de Estudios Avanzados de la Universidad de Playa Ancha.

^I Universidad de Playa Ancha, Facultad de Ciencias de la Educación, Centro de Estudios Avanzados, Valparaíso, Región de Valparaíso, Chile. *E-mail*: <v-acuna@upla.cl>; <<http://orcid.org/0000-0001-7544-8828>>.

^{II} Doctora en Educación de Personas y Aprendizaje, Universidad Católica del Sagrado Corazón de Milán, Italia.

Abstract

Family and school: crisis of participation in contexts of vulnerability

The article presents a study conducted with parents, tutors and teachers from two municipal schools of basic education, situated in the region of Valparaíso in Chile, in order to investigate the obstacles that cause a low participation of parents/tutors in schools, with the purpose of creating proposals that facilitate the integration of parents/tutors with the educational center. The qualitative methodological approach, inspired in the interpretative paradigm, was used as a technique of data collection. In-depth interviews were applied to parents or tutors of students with poor academic performance and also to teachers. The conclusions indicate that, from the viewpoint of the parents/tutors, there is a lack of motivation for them to engage in the activities proposed by the school; consequently, their participation is low. Despite it, they describe keeping good relationships with teachers. From the perspective of teachers, there are reports on strategies employed by the school to involve parents and tutors in the school's work and on the need to set limits on the roles played by teachers and their consequent heavy workload.

Keywords: family; school; teacher; learning; parents' participation.

Resumo

Família e escola: crise de participação em contextos de vulnerabilidade

Apresenta um estudo realizado com pais/responsáveis e professores de duas escolas municipais da educação básica, situadas na região de Valparaíso, no Chile. Objetiva investigar os obstáculos que causam a baixa participação de pais/responsáveis nas escolas, a fim de criar propostas que facilitem a integração dos responsáveis com o centro educacional. A metodologia adotada foi de cunho qualitativo e inspirada no paradigma interpretativo; além disso, a entrevista em profundidade foi utilizada como técnica de coleta de dados. As entrevistas foram realizadas com os pais/responsáveis de alunos com baixo rendimento acadêmico e também com os professores. Em relação às conclusões, do ponto de vista dos responsáveis, relata-se desinteresse nas atividades propostas pela escola, resultando numa baixa participação; apesar disso, descreve-se haver uma boa relação entre responsáveis e docentes. A partir da perspectiva dos professores, há relatos sobre estratégias empregadas pela escola para envolver os responsáveis no trabalho escolar e sobre a necessidade de se fixar limites quanto aos papéis que os docentes desempenham e a consequente sobrecarga de trabalho.

Palavras-chave: família; escola; professores; aprendizagem; participação dos pais.

Introducción

La familia, como escenario de apertura a otros contextos de socialización y educación, contribuye a forjar individualidades como síntesis de la identidad personal, grupal y familiar (Rojas, 2002). Según lo anterior, el contexto del niño y su bagaje cultural y social constituyen una realidad que el docente debe considerar con el objetivo de generar condiciones que favorezcan el aprendizaje.

Factores como el entorno socio-familiar, la comunidad, la escuela y las variables que caracterizan el clima escolar tienen una gran incidencia sobre la efectividad de los establecimientos escolares, por lo que allí, donde los hogares son más desiguales, la tarea educativa enfrenta mayores problemas y desafíos (Brunner; Elacqua, 2003). Las condiciones laborales de los apoderados, la precariedad de sus recursos, las distintas configuraciones familiares, cuando no hay un padre y una madre responsables de sus hijos, o cuando algún adulto responsable no tiene un horario disponible para el estudiante provocan una disociación con el discurso de la escuela que orienta los esfuerzos a insistir en dar tiempo a los hijos, procurar condiciones ambientales favorables, situación que en los hogares más vulnerables es casi imposible. La escuela debería realizar los esfuerzos necesarios para adecuar sus expectativas a las necesidades de las familias y para incorporar a las prácticas escolares el currículo del hogar y los rasgos diferenciales de las familias (García-Bacete, 2003).

Sobre la base de su experiencia y la información que disponen, los profesores sostienen que los alumnos apoyados por sus familias tienen mejor rendimiento. Sin embargo, no queda claro por qué y quiénes son los responsables de que los apoderados no participen en las instancias que los pretenden incluir, como reuniones mensuales, entrevistas y otras actividades. Es necesaria una real comprensión del contexto de vida de los alumnos, pues provocaría el cambio esperado, es decir, un mayor acercamiento de la familia.

Los apoderados se ven enfrentados a dinámicas que no siempre favorecen el apoyo que pueden dar a sus hijos y a las escuelas como, por ejemplo, los horarios laborales y el trabajo, que son condiciones que implican no estar permanentemente en las casas y tampoco disponible para citaciones de los profesores. La escuela exige a los apoderados una conexión desde un concepto de familia de tipo nuclear ideal, con demandas que sólo los grupos familiares de ese perfil pueden satisfacer, desconociendo en muchos casos las condiciones de pobreza, ausencia de alguno de los padres, conflictos cotidianos, insuficientes recursos cognitivos, materiales y sociales (Rodrigo; Palacios, 1998).

Por una parte, la ausencia de espacios que permitan una reflexión profunda sobre las problemáticas de aquellos sectores que no tienen condiciones ideales de vida es un elemento más que aleja a las familias de las demandas de la escuela, por tanto, no participan en el establecimiento y no encuentran vías de acercamiento o, bien, no saben cómo apoyar a sus hijos. Por otra, los profesores, sin esos espacios de discusión, no comprenden

la real dimensión y el contexto de vida de sus alumnos, así, ese tipo de situaciones distancian a profesores y apoderados.

Otro aspecto que se debe considerar es la relación intergeneracional, en el contexto de cambios políticos, y las transformaciones sociales que se han presentado en el último siglo en el mundo, en especial, las políticas sociales y su misión de atender los problemas de desarrollo social y educativo. El tema de la familia y la comunidad evidencia la necesidad de intervención socioeducativa, desde una perspectiva integral e intergeneracional, que responda a lenguajes, estilos, formas, costumbres y edades (Crefal, 2012). La edad de los adultos apoderados, profesores, jóvenes y niños es un aspecto que se debe considerar también a la hora de diseñar estrategias, así, la generación de diálogos y la comunicación en el día a día deben contemplar las diferencias etarias.

La presente investigación pretende conocer, desde la opinión de los apoderados, el tipo de participación de las familias en la escuela, con el fin de perfilar su rol y poder potenciar el aprendizaje de sus pupilos, considerando o teniendo en cuenta cambios de las variables mencionadas. Por otra parte, conocer la opinión de los docentes respecto a los tipos de participación de los padres y responsables de niños permitiría mejorar las instancias de comunicación que finalmente se traducirían en el apoyo al aprendizaje de sus alumnos.

La información recabada abre un ámbito de nuevas ideas y aproximaciones para el diseño de una propuesta orientada a que los actores reformulen vías de acercamiento mutuo. Esto permitiría que las estrategias de enseñanza y aprendizaje sean parte de un sistema de creencias cohesionado entre adultos responsables, en base a metas significativas orientadas al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de aquellos estudiantes con mayores dificultades en su desempeño.

En cuanto a la contribución social de la familia, se destaca el marco legal, por ejemplo, el art. n° 3 de la Ley General de Educación (Ley n° 20.370, del 17 de agosto de 2009) establece que:

El sistema educativo chileno se construye sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes y, en especial, del derecho a la educación y la libertad de enseñanza [. . .]. (Chile. Mineduc, 2009, p. 4).

Ese artículo de la ley contiene doce principios – tres de los cuales permiten visualizar alguna forma de participación de los padres y apoderados en la escuela –, los cuales reflejan la responsabilidad de todos los actores del proceso educativo, la participación de sus miembros y la flexibilidad para permitir adecuación a las diferentes realidades.

Con la anterior declaración, los miembros de la comunidad educativa inscriben sus roles, propiciando espacios de participación, siendo los equipos directivos y el Consejo Escolar¹ los que deben generar condiciones que permitan a apoderados organizarse en función de las necesidades de los estudiantes y de la escuela. Esto se realiza a través de los centros de

¹ El Consejo Escolar, establecido en la Ley n° 19.979, es un órgano integrado por el director, representante de los profesores, presidente del centro de padres, presidente de los alumnos y sostenedor. El Decreto n° 24, del 27 de enero de 2005, reglamenta los Consejos Escolares.

padres y apoderados que deben comprometerse a trabajar en conjunto para cumplir las metas trazadas, a los que posteriormente se les darán a conocer sus resultados.

La escuela, de acuerdo a la normativa vigente, dispone de ciertas instancias para favorecer la participación y la comunicación con las familias como: centros de padres, consejo de delegados, reuniones de apoderados, según la programación de cada establecimiento. Por tanto, los espacios de participación existen, pero los diagnósticos disponibles reflejan una baja o inexistente participación de los padres y responsables de niños en las escuelas.

La participación de los actores de la comunidad escolar con el objeto de mejorar la calidad de la educación y los logros de aprendizaje en los establecimientos educacionales (Chile. Mineduc, 2005) es tarea de muchos estamentos: sostenedores, directores y dirigentes de centros de padres. Estudiosos como Gubbins (2001) declaran que el problema de la participación aún no está resuelto, pues al parecer subsiste la necesidad que actores externos a la escuela, como autoridades escolares, regionales y nacionales, a través de una acción directa, establecida como política de Estado, estimulen, coordinen y regulen la participación.

Actualmente, la participación de externos en el marco regulador está supervisada por la Superintendencia de Educación Escolar, creada por la Ley n° 20.529, sobre el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, publicada el 27 de agosto del 2011. Sin embargo, esa regulación todavía no ha logrado solucionar el problema de la participación.

Profesores y apoderados

Los padres y apoderados deben ser orientados hacia la participación en forma directa por los profesores, como parte de su responsabilidad profesional, dada la cercanía y su relación con la familia. Cómo se asuma esa tarea dependerá de las características del docente, su personalidad y su estilo. En algunos casos se logrará que los padres y apoderados tengan un acercamiento más profundo con los miembros de la comunidad educativa y en otros la relación será distante y funcional, llegando incluso a la ausencia de la vida escolar. Independiente del rol docente y su estilo, deberá enfrentar un mundo complejo, pues la realidad en la que se encuentran insertos los niños es difícil, tanto en lo social y económico como en lo psicológico, lo que sobrepasa la preparación del profesor. Considerando las problemáticas antes mencionadas, autores como Fuhrmann y Chadwich (1995) ya desarrollaban, en la década de los 1990, un manual y planes formativos en los que consideraban el desarrollo de habilidades para los docentes como: cambiar de perspectiva, no enjuiciar, buscar nuevos caminos, facilitar el cambio, cambiar distancias, dar instrucciones y liderar procesos.

Tanto la preparación del profesor como la integración de la comunidad a la tarea educativa requieren una comprensión distinta, es decir, entender

la realidad que rodea al alumno como un todo, como un conjunto de interacciones. Asumir aisladamente la tarea educativa, ante la falta de vínculos de articulación entre familia, escuela y medios de comunicación, es una fuente de tensiones y desmoralización docente (Bolívar, 2006). Por tanto, es vital el énfasis en el estudio de las diferentes variables que complejizan el problema de la vinculación entre la familia y la escuela y de cómo generar mayor participación de ellos.

El profesor que lidera esos procesos de construcción de vínculos con la familia, con los padres y los apoderados impacta en el entorno y en el aprendizaje. La familia es la institución primaria en la que el ser humano es criado y ocupa, junto a la escuela, un lugar fundamental en lo que a su educación y formación se refiere; por lo que deben estar en continua consonancia y comunicación mutua para el mejor desarrollo de los niños (López Barreto, 2010).

Existen razones por las que la familia y la comunidad educativa pueden “transformar la cultura de la acusación y la desconfianza mutuas en la cultura de la colaboración y la confianza” (Jares, 2006, p. 151). Primero, debido a que comparten objetivos comunes; segundo, el proceso de educar es complejo y difícil como para delegarlo a otro sector; tercero, se enfrentan a la influencia de los medios de comunicación y los grupos de pares; y, por último, porque frente a los resultados de evaluaciones nacionales e internacionales, la participación de la familia ha pasado a ser un factor de calidad. Respecto de esa última razón, se puede o no estar de acuerdo, sin embargo, los estudios señalan que los mejores rendimientos de los estudiantes se asocian a que ellos tienen el apoyo de la familia en cuanto a valores, reglas, normas claras y hábitos. Los estudiantes aprenden mejor cuando el hogar, la escuela y la comunidad trabajan juntos (Epstein, 2005).

Metodología

La investigación constituyó un estudio descriptivo, con un diseño de metodología cualitativa, de tipo interpretativo.

El diseño cualitativo es abierto, tanto en lo que concierne a la selección de participantes-actantes en la producción del contexto situacional, así como en lo que concierne a la interpretación y análisis – es decir, la articulación de los contextos situacional y convencional – ya que tanto el análisis como interpretación se conjugan en el investigador, en tanto sujeto de la investigación, que es quien integra lo que se dicen y quién lo dice. (Delgado; Gutiérrez, 1995, p. 77).

La población estuvo formada por 16 apoderados y 31 docentes de las escuelas Luis Cruz Martínez (RBD² 1881-3) y Darío Salas (RBD 1893-7), pertenecientes a la Corporación Municipal de Educación, Salud, Cultura y Atención al Menor de la comuna de Quilpué, región de Valparaíso. Ambas escuelas son establecimientos educacionales de administración municipal

² Rol Base de Datos: número oficial usado por el Ministerio de Educación para identificar a un establecimiento educacional.

que poseen educación pre-básica y básica, son gratuitas y con Subvención Escolar Preferencial (SEP).

Es importante señalar que la decisión respecto a la población se debe a la factibilidad de realizar la investigación en dos establecimientos municipales, los cuales pertenecen al mismo sostenedor y poseen similares Índices de Vulnerabilidad Escolar (IVE), no siendo criterio de exclusión las diferencias organizacionales de cada escuela en su funcionamiento interno, reconocidas por docentes y autoridades locales.

El estudio utilizó una muestra razonada, o sea, se establecieron criterios sociales que garantizaran la heterogeneidad de los entrevistados, respetando el patrón común descrito en el universo. En ese caso, se decidió trabajar con todos los docentes asistentes a consejos de reflexión. También se utilizó una muestra apropiada de apoderados, según las diferencias poblacionales entre establecimientos asociadas a los desempeños académicos globales, más de dos años de permanencia del alumno en el establecimiento y tipo de parentesco asociado del apoderado.

En la escuela Darío Salas, se realizaron 6 entrevistas en profundidad a responsables de estudiantes entre cuarto y octavo año básico con bajo desempeño académico, y, en la escuela Luis Cruz Martínez, se trabajó en un grupo de discusión de 10 apoderados. En ambas escuelas la muestra de profesores jefes fue de 11 y 20 docentes, respectivamente.

La técnica seleccionada fue la entrevista en profundidad, por considerarla el medio más adecuado para proporcionar apertura personal de cada convocado, así como profundizar en aspectos institucionales y profesionales que, al poseer juicios de valor, son complejos de proporcionar con otro tipo de técnicas.

Para el análisis de la información se utilizó el Análisis de Discurso, debido a que

El lenguaje no se considera solamente un vehículo para expresar y reflejar nuestras ideas, sino un factor que participa y tiene injerencia en la constitución de la realidad social. Es lo que se conoce como la concepción activa del lenguaje. (Santander, 2011, p. 207).

No obstante, el discurso es una forma de acción social validante y se debe tener en cuenta que aceptar el dato en primera fuente puede tener resultados relativos. En ese sentido, el uso del Análisis de Discurso en las entrevistas recoge las apreciaciones más significativas del rol del apoderado hacia la comunidad escolar y la percepción de los profesores sobre el rol del apoderado y su respectiva participación.

Para la realización del estudio se adoptaron ciertos resguardos éticos. El primero dice relación con los criterios de selección de los informantes y sujetos entrevistados. Para el uso de sus respuestas se utilizó una pauta de consentimiento informado, cuyo contenido incluía la cláusula de poder retirarse en el momento que lo desearan. Por otra parte, se garantizó el manejo confidencial y anónimo de las declaraciones de los sujetos, siendo sólo utilizada para fines de la presente investigación.

Resultados

Los resultados de la investigación se agrupan en tres categorías de análisis: la participación en la escuela desde la mirada de los profesores y los apoderados, la relación entre estos y profesores, y las responsabilidades de la familia y la escuela en el aprendizaje de los estudiantes.

La participación en la escuela

La participación en la escuela por parte de los apoderados tiene una interpretación para ellos meramente instrumental, esto es, está relacionada con las actividades que emanan de la escuela para mostrar lo que el colegio realiza y otras que buscan un rédito económico. Ellos perciben que la escuela los necesita para realizar ciertas actividades muy concretas organizadas por el establecimiento.

[. . .] yo estoy en todas, si me piden algún favor yo ahí estoy para ayudarlos en lo que pueda, en algo que necesiten. (Apoderado 2).

También existen respuestas asociadas al ámbito pedagógico, por ejemplo, cuando ellos son llamados por la profesora por algún problema directo del alumno. En ese ámbito los docentes llaman a los apoderados cuando los alumnos tienen bajo rendimiento y/o mal comportamiento en clases.

Me involucro generalmente preguntando a las profesoras acerca de las tareas, en caso que hayan (*sic*) problemas. (Apoderado 4).

La falta de participación, para los apoderados, está relacionada con la inasistencia de estos a las citaciones que hace la escuela. El apoderado que no asiste queda estigmatizado por los otros como alguien que no tiene interés en la educación de sus hijos. Los siguientes testimonios reflejan ese sentir:

Se interesan poco, las mismas de siempre, una vez un inspector me dijo que hay que rescatar los niños buenos, porque los que no se pueden rescatar son producto que los apoderados se citan dos, tres, cuatro veces y no vienen. (Apoderado 2).

Yo encuentro que [. . .] no pueden, no quieren venir a las reuniones. (Apoderado 1).

En cambio, los profesores declaran, por una parte, que en sus reuniones, en las cuales centran su apreciación sobre los apoderados, son recurrentes informaciones para ellos, calendarios de pruebas y aspectos disciplinares.

Los temas recurrentes son asistencia, rendimiento, comportamiento, presentación personal, estrategias de aprendizaje, informaciones de trabajos, pruebas y/o evaluaciones. (Profesor 4).

Calendario escolar y temas de asignatura, fechas de evaluaciones, disciplina del curso, aspectos negativos y positivos. (Profesor 14).

En general, los apoderados y los profesores entienden la participación directamente relacionada con la asistencia a la escuela. Incluso, en todos los relatos, los apoderados hablan de que son pocos los que asisten a la escuela y que, a pesar de buscar alternativas y soluciones, no se logra incrementar dicha participación. Por otra parte, las actividades diseñadas para atraer los responsables de niños siempre están asociadas a alguna entretención para estos, como se aprecia en las opiniones que a continuación se entregan:

[. . .] para la participación de las reuniones [...] eran a las 4 de la tarde las reuniones y, para que pudieran venir apoderados, hicieron las reuniones a las 6 de tarde, y tampoco llegaban las mismas apoderadas. Entonces ya no se me ocurre qué podrían hacer para atraer a las apoderadas al colegio. (Apoderado 2).

Los apoderados coinciden y opinan que la calidad de las propuestas referidas a lograr que los ellos se acerquen a la escuela ha disminuido. Ellos esperan que las actividades como las kermeses u otras en las que se integre a la familia se realicen los sábados para poder participar. Ellos hacen mención a la necesidad de incorporar actividades deportivas, talleres de actividad física y manualidades, pues estas estarían más enfocadas en una escuela para padres:

Ahora el colegio se ha dedicado más a la parte de las escuelas de padres, de ayudar acerca de, de (*sic*) la disciplina, hay como tres talleres pa' (*sic*) los padres. (Apoderado 2).

Una instancia de participación más activa es el Centro de Padres, instancia que los representa y que tiene un sitio reconocido en la legalidad vigente.

El Centro General de Padres hace actividades y manda a pedir cooperación. Siempre cooperan los mismos apoderados, los de siempre. Pero si tratan de apoyarlos [. . .] lo que pasa es que ahora, como los colegios municipalizados reciben a toda clase de niño con problemas de conducta, yo creo que es, más que nada, para evitar un poco el que se porten mal. (Apoderado 3).

Las propuestas para mejorar el trabajo con los apoderados se relacionan con actividades de tipo lúdico, vinculadas con el deporte y con actividades manuales.

Los profesores, por su parte, se enfocan en la participación básicamente en el espacio formal, como ocurre en la reunión de apoderados, y los temas que se abordan están centrados en aspectos como el rendimiento, la disciplina y la organización curricular.

Al consultar a los profesores respecto de qué harían para mejorar la participación de los padres y responsables de niños, se presenta una variedad de respuestas, entre las que destacan:

Elaborar una encuesta para determinar los intereses de los apoderados para implementar futuros talleres. (Profesor 1).

Mantener instancias como entrevistas, donde el apoderado sea citado para mantenerlo informado no sólo de lo negativo, sino de lo positivo [. . .] hacer las reuniones instancias atractivas amenas, donde se puedan compartir experiencias, tomar decisiones en conjunto y fortalecer lazos afectivos. (Profesor 3).

Cambiar horarios de reunión. (Profesor 4).

Clases a apoderados, escuela para padres, reunión padres con hijos. (Profesor 10).

Escuela para padres, actividades extraprogramáticas padre-hijo. (Profesor 14).

Las actividades son variadas, las ideas parecieran que no se necesitan diagnóstico, lo cierto es que todo lo que se propone no se hace. Así entonces, la gran pregunta es ¿por qué?

Relación entre profesores y apoderados

En general, los apoderados no opinan respecto al desempeño docente y se destaca la buena relación entre padres y profesores. Ellos sienten que no pueden opinar respecto a lo que el profesor hace en el aula, su percepción es siempre positiva en cuanto a destacar la preocupación del profesor con sus alumnos.

La relación de profesor a apoderado es buena, nos conocen, nos ubican [. . .] muy preocupados de cada niño. (Apoderado 4).

La mayoría de los apoderados menciona no haber tenido problemas, sólo señalan casos aislados referidos principalmente al área de convivencia escolar tales como: relaciones entre alumnos, la forma que el docente enfrenta la resolución del conflicto y la atención del profesor hacia el apoderado, especificando que en algunos casos se produce un cierto distanciamiento.

Los profesores pueden tener prejuicios o bien estigmatizar a algún alumno por determinada conducta en la sala de clases, sobre esto un apoderado relata lo siguiente:

A la profesora de Educación Física le robaron el celular, había sido otro niño, pero como mi hijo había hecho una broma de ingreso sacando un MP4 a una compañera, lo culparon a él. . . la profesora llamó a los carabineros sin permiso del director, comprobaron que él no había sido [. . .]. (Apoderado 5).

En ese caso, el profesor actuó de manera prejuiciosa al suponer que el alumno actuaría erróneamente tal como lo había hecho en una ocasión anterior. Esa actitud lo llevó a una equivocación que impactó en la comunidad y en la cual se involucró al alumno, al apoderado, al director y también trascendió a la escuela. Ese tipo de situaciones suceden en los establecimientos educacionales y están relacionadas con el inadecuado manejo de conflictos del docente.

De lo anterior se puede deducir que una necesidad imperiosa de los docentes es prepararse en relaciones de convivencia en aula y resolución de conflictos. La necesaria formación del profesorado en competencias referidas a la resolución de conflictos en la formación inicial debería considerarse en el mapa de competencias del perfil profesional (Torrecilla *et al.*, 2014).

Por un lado, los docentes, respecto a su labor, mayoritariamente, consideran que los apoderados no pueden opinar sobre las materias que ellos enseñan en clases. Las opiniones apuntan a la responsabilidad en la casa, pero no en el ámbito de la escuela o el aula. Por otro, consideran que tienen derecho a opinar, pero no directamente en el aspecto metodológico del quehacer del aula, aunque sí a consultar por las estrategias que se utilizan con su pupilo.

Creemos que el apoderado, más que opinar, debe interesarse en la forma que aprende su hijo, de manera de propiciar el refuerzo hogareño. El apoderado puede opinar, pero sin buscar la crítica sino más bien buscando información de cómo se está tratando un objetivo o la metodología empleada. (Profesor 1).

Las opiniones vertidas, implícitamente, evidencian una preocupación respecto a los límites de la participación del apoderado, dificultad que puede limitar la generación de relaciones de confianza y colaboración entre los padres y los maestros. En general, esto expresa el temor de los profesores respecto de una posible intrusión en temas pedagógicos o en la dinámica de la clase, los que serán ámbitos de la exclusiva experticia del docente (Santizo Rodall, 2011).

Responsabilidad de la familia y de la escuela

En general, los apoderados consideran que las responsabilidades de la enseñanza son compartidas. Esa opinión coincide con la postura que se debe partir de la aceptación de que la escuela y la familia son insustituibles en educación, por tanto, su responsabilidad es compartida y su labor educativa sería más fácil y, a su vez, más eficaz si ambos mundos interactuaran (Torio López, 2004). Aunque, también, hay quienes piensan que la mayor responsabilidad recae en los hogares, como se puede apreciar en los siguientes testimonios:

[. . .] porque la enseñanza parte en la casa, la escuela es un apoyo [. . .] el profesor es un apoyo para el niño, para educarlos. (Apoderado 2).

A mi enseñaron, porque aquí están un rato y el resto del día uno tiene la obligación de hacerle un hábito o de apoyar al colegio. (Apoderado 6).

Los apoderados en grupo intercambian opiniones respecto a la corresponsabilidad, sin embargo, en la entrevista, son más autorreferenciales, hablan más de ellos y de su propia experiencia sobre cómo entienden el rol del profesor. La escuela y la familia se esfuerzan en

la promoción de continuidad de acciones, pero existen barreras que crean la discontinuidad y el conflicto entre esos dos microsistemas. La creación de espacios para interactuar, el intercambio de responsabilidades y la estimación de capacidades para distribuir las equitativamente son tareas pendientes que no se logran superar para establecer la responsabilidad entre ambas (Dessen; Polonia, 2007).

Discusión

En el estudio del concepto de participación realizado por Navarro Saldaña, Vaccari Jiménez y Canales Opazo (2001), se concluye que ese concepto no es absoluto, sino que constituye un continuo dentro del cual se pueden verificar diferentes grados en cuanto al nivel del involucramiento de los padres en la escuela. Esto resulta interesante ya que el actual estudio muestra que los padres se van involucrando en la medida que se relacionan directamente en situaciones que afectan a sus hijos. También, se aprecia que el concepto de participación varía y es concebido de forma más simple, menos elaborada, pues está relacionado con las vivencias y experiencias en la relación a los aprendizajes vividos en la propia escuela.

La opinión de los apoderados respecto a su participación, la relación con los profesores, y la responsabilidad que tiene la familia y la escuela en el aprendizaje de los hijos son temas estudiados por autoras como Rivera y Milicic (2006), quienes aportan información sobre disensos y consensos en el sistema relacional entre familia y escuela, roles, conflicto y participación, rescatando y fortaleciendo el capital social de ambos, impulsando proyectos y programas que den oportunidades de participación. Por su parte, el estudio de Navarro Saldaña, Vaccari Jiménez y Canales Opazo (2001) instala la idea de los grados de participación sin dar una respuesta única al problema, más bien plantea aspectos tales como la naturaleza de la unidad educativa, la singularidad del núcleo familiar y las condiciones de la comunidad en el cual está inserto. Los estudios y discusiones teóricas hasta ahora agregan elementos de análisis, pero el problema a nivel de escuela sigue estando presente y acentuándose día a día.

Desde la perspectiva de la unidad educativa, sus directivos y profesores deben cumplir con los estándares de desempeño del Ministerio de Educación y con las demandas de los apoderados y de la sociedad en general, los que deben ser enfrentados desde la precariedad de los tiempos de los que dispone el docente. Los profesores en Chile trabajan 1.103 horas al año en la educación básica y media, lo que es mucho más que los promedios de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) de 782 horas en educación básica, 694 horas en el primer ciclo de educación media y 655 horas en el segundo ciclo de educación media (OCDE, 2014).

Los profesores informaron, en el Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje de la OCDE (TALIS³), que trabajan 29 horas a la semana, de las cuales 27 horas las dedican sólo a la pedagogía. De acuerdo al estatuto docente, las horas contratadas para un docente se distribuyen en horas

³ TALIS es la sigla en inglés y corresponde a: Teaching and Learning International Survey.

de clases lectivas y no lectivas, siendo esas últimas un 25% de la carga horaria. Dichas horas se distribuyen en funciones diversas (Chile. Mineduc, 1996),⁴ entre las cuales están consideradas actividades relacionadas con: los planes y programas, la administración educativa, las actividades anexas a la función docente propiamente tal, la jefatura de curso, otras actividades co-programáticas y culturales, extraescolares, vinculadas con organismos o acciones propias del quehacer escolar, vinculadas con la coordinación de acciones con organismos instituciones que incidan directa o indirectamente en la educación participación en asociaciones gremiales de profesores legalmente constituidas (Chile. Mineduc, 1991)⁵. Esa dispersión de funciones que deben cumplir los docentes es de tan variado alcance que su tarea se torna demasiado compleja (OCDE, 2014).

La consideración de la realidad antes descrita permite constatar la dificultad que tienen los profesores para disponer de tiempos de trabajo reflexivo que permitan el diseño de una estrategia innovadora de trabajo o que genere nuevas formas de acercarse a los apoderados a la escuela con un propósito definido que vaya en directo beneficio de sus hijos. Esta es la respuesta a la pregunta mencionada respecto a por qué desde la experiencia y el conocimiento las propuestas desde el profesorado fluyen pero no se implementan o bien se incorporan sólo algunas de las ideas mencionadas por ellos.

Los estudios realizados no logran dar cuenta de cuán difícil se ha tornado la escuela, su complicada gestión, la complejidad de la comunidad que atiende, no sólo los alumnos, sino también sus familias, que se caracterizan por una situación económica muchas veces precaria, cesantía en alguno de los integrantes, baja escolaridad y, con ello, falta de oportunidades. Además de esos factores, influyen las crisis matrimoniales, la ambigüedad de la autoridad de los padres, la alteración de los conceptos de jerarquía familiar, la escala de valores, los comportamientos agresivos, todo como expresión de conflictos sociales (Rojas, 2002).

La Ley General de Educación en Chile y sus principios referidos a la participación no se cumplen a cabalidad. La tradición de la relación de apoderados con docentes en torno a la educación de los hijos no tiene delimitaciones claras, por una parte, existe una fuerte tradición instalada respecto a los roles; por otra, no hay definiciones profundas sobre las responsabilidades de ambos actores. En definitiva, el conflicto mayor es el encuentro de dos mundos distintos relacionados en un espacio común que es la escuela (Chile. Mineduc, 2009).

Considerando que nuestras escuelas son vulnerables, encontramos cifras de baja escolaridad de los padres, muchos de ellos no tienen completa la educación básica y tampoco media, por lo que los profesores deben considerar que los contenidos enseñados no pueden ser reforzados en la casa. En muchos casos esto se debe a desconocimiento y no a falta de voluntad; sin embargo, no existe preocupación por adecuar los mensajes técnicos que se emiten en la comunicación para una mejor comprensión. Cuando se generan estrategias en los establecimientos, estas deberían también orientarse a fomentar que los padres estudien, brindando

⁴ Art. 69, párrafo V.

⁵ Art. 20

oportunidades o estableciendo redes de apoyo que les permitan apreciar la escuela como generadora de conocimiento más allá de los propios alumnos, transformándose en una comunidad de aprendizaje.

El adecuado conocimiento de los padres, su entorno, su lenguaje, su nivel educacional, sus símbolos son aspectos que la cultura escolar no considera, el lenguaje empleado por la escuela está fuera de contexto, haciendo caso omiso de las características familiares. El conocimiento de esas diferencias constituiría un avance importante para aplicar estrategias adecuadas y proporcionar directrices específicas, de esta forma se podrían implementar actividades conjuntas (Polonia; Dessen, 2005).

La necesaria intencionalidad educativa, la planificación cuidadosa para el logro de objetivos muy concretos en que cada actividad tiene propósitos educativos, los objetivos conocidos y comprendidos por las familias y la constitución de un proceso de larga duración (Unesco, 2004) no es una pauta para seguir; pero, son criterios que se deben considerar si se pretende articular familia y educación. O sea, acercar los padres a la escuela requiere una fina planificación.

Las dos instituciones, familia y escuela, deben establecer relaciones de colaboración, en que la primera pueda actuar para potenciar el trabajo de la escuela a fin de fomentar, supervisar y ayudar al niño en su desarrollo; por su parte, la escuela debe realizar una práctica que contribuya a la formación crítica reflectante, y que los valores de la participación activa de los padres en el proceso educativo contribuyan a una sociedad transformadora (Santos; Toniosso, 2014).

Conclusiones

Las actividades que se realizan hoy en las escuelas resultan poco atractivas para los apoderados, a pesar de los esfuerzos por innovar, la tendencia refleja una disminución en la participación de estos y no se logra revertir esa situación. Las condiciones actuales de los profesores, sin los tiempos necesarios para discutir y profundizar en esta problemática, y la falta de comprensión de los contextos sociales y económicos del entorno del estudiante no logran concretarse en acciones necesarias para asegurar el apoyo de la familia en el aprendizaje de los alumnos, y lo que sería más deseable es establecer un modelo distinto de relación entre ambos actores.

Concebir la escuela desde una perspectiva distinta, incorporar al conjunto de la comunidad, incluyendo a familiares, otros profesionales, profesores, alumnos y transformar la escuela en una comunidad de aprendizaje es un nuevo modelo; ampliar el espectro de participación, en que todos tengan cabida, planificar en conjunto, no limitar y sesgar el análisis es una tarea que responsabiliza a un conjunto de actores. La búsqueda de soluciones a problemas que sobrepasan la dinámica tradicional del establecimiento es clave para ir orientando la solución de problemas, cuando la comunidad completa decide que es lo bueno para sus hijos e hijas, se optimiza el aprendizaje (Flecha; Padrós; Puigdemívil, 2003).

Algunos autores plantean su preocupación al observar que la vida de los niños transcurre en gran medida en la escuela, aunque, la mayoría de las experiencias educativas sucedería fuera de ella (García-Bacete, 2003). Esa preocupación muestra que, para llegar a entender la relación familia y escuela y su real apoyo al aprendizaje, la discusión debería darse en torno a los espacios dónde se producen los aprendizajes y de qué tipo son. Es así como surge la necesidad inminente de buscar nuevas formas de llegar a una discusión e intercambio de ideas entre apoderados y profesores, considerando los ámbitos de acción de cada uno, como también sus distintos roles en la formación de los estudiantes.

En general, hay que crear condiciones para reflexionar respecto a ese tema, el cual es mucho más profundo que sólo proporcionar una gama de actividades atractivas para el apoderado, innovar en la estructura de trabajo en las escuelas y permitir a los docentes disponer de más tiempo para atender las múltiples funciones. La búsqueda de soluciones está en los sentidos del para qué realizamos las actividades, reflexión que no debe ser impuesta desde la autoridad, tampoco decretada, sino que debe ser incorporada como parte del proceso de la propia reflexión de los docentes.

De las opiniones vertidas en este estudio se puede inferir que es necesario profundizar en el significado de definiciones estereotipadas relacionadas con la participación del apoderado en la escuela e ir más allá. La política de participación social implica realizar cambios en la forma de organización de las escuelas, a fin de incluir en el gobierno a los padres de familia (Santizo Rodall, 2011).

Por último, se deben utilizar las instancias de la escuela para ir generando un debate, pero no centrado en la participación. Seguir por ese camino será estéril, lo importante es iniciar un diálogo sobre lo que las familias viven, sienten y necesitan. Desde allí, desde ese encuentro sincero y modesto entre ambos estamentos de la comunidad, sin grandes ambiciones de logros inmediatos, sino, por el contrario, con el objeto de transitar y aprender una nueva forma de participación, un espacio distinto que se caracteriza por el encuentro entre adultos que viven una responsabilidad común: el aprendizaje de sus hijos, estudiantes que habitan en dos mundos entrecruzados que son la familia y la escuela.

Referencias bibliográficas

BOLÍVAR, A. Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, Madrid, n. 339, p. 119-146, 2006.

BRUNNER, J. J.; ELACQUA, G. *Factores que inciden en una educación efectiva: evidencia internacional*. 2003. Disponible en: <http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/brunner_oea.pdf>. Acceso en: 14 dic. 2015.

CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Crefal). *Aprendizaje en familia en México: hacia la integración de escuela, familia y comunidad*. Michoacán: Crefal, 2012.

CHILE. Ministerio de Educación. (Mineduc). Decreto nº 453, del 26 de noviembre de 1991. Aprueba reglamento de la ley nº 19.070, Estatuto de los profesionales de la educación. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, 9 abr. 2012. Disponible en: <<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=13511>> Acceso en: 5 dic. 2015.

CHILE. Ministerio de Educación. (Mineduc). Decreto con Fuerza de Ley nº 1, del 10 de septiembre de 1996. Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley nº 19.070 que aprobó el estatuto de los profesionales de la educación, y de las leyes que la complementan y modifican. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, 22 enero 1997. Disponible en: <<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=60439>> Acceso en: 1 dic. 2015.

CHILE. Ministerio de Educación. (Mineduc). Decreto nº 24, del 27 de enero de 2005. Reglamenta Consejos Escolares. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, 11 marzo 2005. Disponible en: <http://www.comunidadescolar.cl/marco_legal/Decretos/Decreto%2024%20Reglamento%20Consejos%20Escolares.pdf> Acceso en: 10 dic. 2015.

CHILE. Ministerio de Educación. (Mineduc). Decreto con Fuerza de Ley nº 2, del 16 de diciembre de 2009. Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley nº 20.370 con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley nº 1, de 2005. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, 2 jul. 2010. Disponible en: <<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1014974>> Acceso en: 12 dic. 2015.

CHILE. Ministerio de Educación (Mineduc). *Marco para la buena enseñanza*. Santiago: Mineduc, 2004. Disponible en: <<http://www.cpeip.cl/usuarios/cpeip/File/Documentos%202011/MBE2008.pdf>>. Acceso en: 8 nov. 2015.

DELGADO, J. M.; GUTIÉRREZ, J. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, 1995.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. da C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007. Disponible en: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>>. Acceso en: 15 enero 2016.

EPSTEIN, J. L. A case study of the partnership schools: Comprehensive School Reform (CRS) model. *The Elementary School Journal*, Chicago, v. 106, n. 2, p. 151-170, Nov. 2005.

FLECHA, R.; PADRÓS, M.; PUIGDELLIVOL, I. Comunidades de aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y Gestión Educativa*, [Bilbao], v. 11, n. 5, p. 4-8, 2003.

FUHRMANN, I.; CHADWICH, M. *Fortalecer la familia*: manual para trabajar con padres. Santiago: Andrés Bello, 1995.

GARCÍA-BACETE, F. J. Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y aprendizaje*, Madrid, v. 26, n. 4, p. 425-437, 2003.

GUBBINS, V. Relación entre escuelas, familias y comunidad: Estado presente y desafíos pendientes. *Revista Electrónica Umbral*, San Juan, n. 7, p. 1-20, jul. 2001. Disponible en: <<http://www.reduc.cl/wp-content/uploads/2014/08/escufamili.pdf>> Acceso en: 28 nov. 2015.

JARES, X. *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Grao, 2006.

LÓPEZ BARRETO, R. Familia vs. escuela. *Pedagogía Magna*, [s. l.], n. 5, p. 154-159, nov. 2010.

NAVARRO SALDAÑA, G.; VACCARI JIMÉNEZ, P.; CANALES OPAZO, T. El concepto de participación de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje: la perspectiva de agentes comprometidos. *Revista de Psicología*, Santiago, v.10, n. 1, p. 35-49, 2001.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (OCDE). *Reformulando la carrera docente*: evidencia internacional seleccionada. Santiago: OCDE, 2014. Disponible en: <<http://www.oecd.org/chile/Reformulando-la-carrera-docente-en-chile.pdf>> Acceso en: 8 sep. 2015.

POLONIA, A. da C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família, escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 9, n. 2, p. 303-312, dez. 2005 Disponible en: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/6226>> Acceso en: 10 ene. 2016.

RIVERA, M.; MILICIC, N. Alianza familia-escuela: percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica. *Psykhe*, Santiago, v. 115, n. 1, p. 119-135, mayo 2006.

RODRIGO, M. J.; PALACIOS, J. *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza, 1998.

ROJAS, M. Aprendizaje transformacional en la familia y en la educación. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, Caracas, v. 8, n. 1, p. 189-

200, ene./jun. 2002. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36480110>>.

SANTANDER, P. Por qué y cómo hacer análisis de discurso. *Cinta de Moebio*, Santiago, n. 41, p. 207-224, sept. 2011. Disponible en: <<http://www.scielo.cl/pdf/cmoebio/n41/art06.pdf>> Acceso en: 3 dic. 2015.

SANTIZO RODALL, C. Gobernanza y participación social en la escuela pública. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, [Ciudad de México], v. 16, n. 50, p. 751-773, jul./sept. 2011.

SANTOS, L. R. dos; TONIOSSO, J. P. A importância da relação escola-família. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, Bebedouro, v. 1, n. 1, p. 122-134, 2014. Disponible en: <<http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074149.pdf>>. Acceso en: 15 enero 2016.

TORIO LÓPEZ, S. Familia, escuela y sociedad. *Aula Abierta*, [Oviedo], n. 83, p. 35-52, 2004.

TORRECILLA, E.; MARTINEZ, F.; OLMOS S.; RODRIGUEZ, M. Formación de competencias básicas para el futuro profesorado de educación secundaria: competencias informacionales y de resolución de conflictos. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, Granada, v. 18, n. 2, p. 189-207, 2014.

UNESCO. *Participación de la familia en la educación infantil en Latinoamérica*. Santiago: UNESCO, 2004. Disponible en: <http://www.oei.es/inicial/articulos/participacion_familias.pdf> Acceso en: 8 nov. 2015.

Recebido em 25 de abril de 2016.

Aprovado em 24 de maio de 2016.

A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica

Itale Luciane Cericato^{I,II}

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/373714647>

Resumo

Objetiva, por meio de revisão bibliográfica, analisar algumas das questões que envolvem a profissão docente na atualidade, como a dificuldade de estabelecer um *status* profissional para os professores e os atuais desafios enfrentados por eles no cenário educacional brasileiro. Os dados oferecem informações sobre a instituição da atividade no País, aspectos que questionam a legitimação dos professores como profissionais da educação e algumas questões que precisam ser consideradas com vistas à superação desse questionamento. Entre estas últimas, foi possível concluir que se faz urgente e necessário discutir a reestruturação da formação inicial e continuada como eixo central que se articule a políticas educacionais voltadas à valorização da carreira, das condições de trabalho e da remuneração, enfim, ações em prol de se atrair e reter bons profissionais para a docência, colocando-a num lugar social compatível com uma nação que se quer desenvolvida.

Palavras-chave: profissão docente; formação de professores; desenvolvimento profissional do professor.

^I Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Diadema, São Paulo, Brasil. E-mail: <italecericato@hotmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0003-1163-3551>>.

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

Abstract

The teaching profession under analysis in Brazil: a literature review

Based on a literature review, the article aimed to analyze some of the issues surrounding the teaching profession today, such as the difficulty of establishing a professional status for teachers and the challenges they face in the current Brazilian educational scenario. The data provide information on the institution of the profession in the country, aspects that question the legitimacy of teachers as education professionals, and some points that need to be considered with a view to overcoming this challenge. In relation to these points, it was concluded that it is urgent and necessary to discuss the restructuring of initial and continuing education as a central axis linked to educational policies aimed at the enhancement of teachers' career, working conditions and remuneration, that is to say, actions for attracting and retaining good professionals for the teaching career, placing the profession in a social position consistent with that of a nation that wants to be developed.

Keywords: teaching profession; teacher formation; teacher's professional development.

O que é uma profissão?

Os estudos sobre história e sociologia das profissões demonstram que os ofícios são majoritariamente sociais. A divisão do trabalho foi um dos fatores que contribuíram para a organização das sociedades em torno de funções. Nesse sentido, a história das profissões é, em última instância, a do processo de divisão social do trabalho. Sella (2006) argumenta que, por meio de uma profissão, interliga-se um conjunto de pessoas e de saberes, estabelecendo as exigências que buscam demarcar os parâmetros para uma determinada atividade. Lembra ainda que dentre esses saberes se destacam o conhecimento especializado, a aquisição de técnica ou arte, o grau de autonomia, a relação de confiança com o cliente, o grau de responsabilidade e a organização que atesta a competência e fixa as regras da atividade profissional.

Freidson (1996) considera a profissão como um tipo específico de trabalho especializado, que varia em decorrência do conhecimento e da habilidade vistos como requisitos para sua realização. O autor classifica o trabalho em três categorias: *não especializado*, baseado apenas no conhecimento e na perícia cotidiana que crianças e jovens aprendem em casa, na comunidade ou em qualquer escola que frequentem durante sua preparação para a vida adulta; *semiespecializado*, quando requer prática e rápido treinamento no próprio local de trabalho; e *especializado*, que não pode ser desempenhado mecanicamente porque exige do trabalhador um considerável nível de discernimento para adaptar seus conhecimentos

às diferentes situações que o ofício exige. Para Freidson (1996), esse discernimento é adquirido por meio do que deno mina *especialização criteriosa*, teoricamente fundamentada.

Além de serem produtos históricos decorrentes das necessidades que cada época impõe aos seres humanos, as profissões são instituidoras de relações sociais e de identidades porque, ao mesmo tempo que resultam da dinâmica social, participam da sociedade, influenciando-a e construindo-a: “por meio das profissões, os indivíduos interagem, vinculam-se entre si, relacionam-se, participam das relações de produção e tornam-se socialmente produtivos” (Sella, 2006, p. 20).

Por resultarem da dinâmica social, as profissões transformam-se, procurando atender às novas demandas surgidas na sociedade. Prova disso são o aparecimento constante de novas profissões e a extinção de outras tantas.

A docência é uma profissão?

A literatura especializada aponta a dificuldade de definir a docência como uma profissão e diversos são os fatores ligados a isso. O primeiro deles, segundo Nóvoa (2003), refere-se ao fato de o trabalho docente ser licenciado, regulamentado e fiscalizado pelo Estado, o que constitui importante obstáculo à instituição dessa atividade como profissão.

A estatização da docência – iniciada, no Brasil, com a reforma pombalina – não foi capaz de levar adiante a construção de uma codificação deontológica nos moldes das existentes para as demais profissões liberais, caso dos médicos, dentistas, advogados, engenheiros, dentre outros. Assim, embora também sejam regulamentadas pelo Estado, essas profissões possuem um maior grau de autonomia na gestão e na fiscalização internas, realizadas por seus próprios membros, o que não ocorre com a classe dos professores.

Ao controlar o exercício formal da docência, o Estado atribui ao professor a condição de funcionário, privando-lhe de autonomia na regulação de sua profissão. De acordo com Nóvoa (2003, p. 25), essa regulação deveria ocorrer no seio da própria categoria, a exemplo do que acontece com outras classes:

Para além da tradicional autonomia da sala de aula, os professores têm de adquirir margens mais alargadas de autonomia na gestão da sua própria profissão e uma ligação mais forte aos actores educativos locais (autarquias, comunidades, etc.).

Nóvoa argumenta que a presença do Estado no âmbito do ensino é importante, sobretudo para assegurar equidade social e serviços de qualidade; entretanto, essa presença deve estar relacionada ao acompanhamento e à avaliação reguladora, em vez de gerar prescrições que retiram do professor o controle de sua profissão. Uma ruptura com essa visão do docente como funcionário público levaria a categoria a assumir

riscos e responsabilidades inerentes a um estatuto profissional autônomo, desafio ao qual os professores e suas atuais organizações de classe não têm conseguido responder adequadamente. Dentre as responsabilidades, Nóvoa (2003) destaca a criação de mecanismos de seleção e diferenciação, que permitiriam basear a carreira docente no mérito e na qualidade, uma vez que compete aos próprios membros a estipulação dos mecanismos de controle de qualidade, em vez de consentir que profissionais de outras áreas o façam. Opinião semelhante é apresentada por Lüdke (1988, p. 65):

Em primeiro lugar, uma profissão deveria prestar um serviço público único e essencial e este deveria ser reconhecido pelo público em geral; em segundo lugar, os membros de uma profissão deveriam ter um código de ética no qual o serviço público é colocado acima do ganho particular; finalmente, para desempenhar estes serviços únicos, cada membro de uma profissão deveria possuir conhecimento esotérico, isto é, um entendimento de operações intelectuais especiais e a posse de habilidades técnicas especiais. A posse destas características justificaria dois elementos de controle e responsabilidade. A organização dentro da qual os membros da profissão trabalham deveria ser abrangente e autogovernada. Portanto, recrutamento, treinamento e credenciamento dos praticantes deveriam, em última análise, estar nas mãos dos membros ou de seus representantes oficiais. Sobretudo, a organização mesma deveria traçar *standards* para a conduta profissional, insistir sobre sua aceitação pelos membros e estar em condições de lidar com qualquer violação dos mesmos.

A autora aponta, no entanto, que esses critérios definem um tipo “ideal” de profissão, do qual a pedagogia brasileira estaria bem afastada ao longo do “*continuum* profissional, pois é uma profissão cuja competência apresenta falhas, não dispõe de autonomia, não tem controle e o reconhecimento é bastante precário” (Lüdke, 1988, p. 66).

Tal caráter de dependência da profissão docente – em relação a pessoas estranhas a ela e com poder de decisão sobre seus membros – é sinalizado por Lüdke, que aponta ser esse um problema internacional. A autora comenta:

É interessante que professores não têm questionado sua subordinação formal; diferentemente da maioria dos que clamam por “status” profissional, os professores não têm contestado o direito de pessoas estranhas à ocupação de governarem seus assuntos técnicos. (Lüdke, 1988, p. 71).

Outro histórico aspecto que dificulta a legitimação da docência como uma profissão diz respeito ao conjunto de conhecimentos e técnicas necessários para o exercício do trabalho. Os professores são portadores e produtores de um saber próprio ou são apenas transmissores e reprodutores de saberes alheios? O saber de referência dos professores é fundamentalmente científico ou técnico? Para Nóvoa (2003), na resposta a essas questões encontram-se visões distintas acerca da profissão docente e projetos opostos de desenvolvimento profissional. Afinal, qual é o saber específico dos docentes? É dominar um conhecimento referente a como ensinar algo a outra pessoa? É dominar uma determinada área do

conhecimento? Ou ambos? A essas perguntas não se encontra resposta consensual na literatura especializada que debate o tema.

Perrenoud (2001) afirma que faltam à docência uma base de conhecimentos teóricos e procedimentais comuns e uma explicitação dos próprios esquemas e das formas de desenvolvê-los e avaliá-los, como ocorre em outras profissões dotadas de maior valorização social. De acordo com o autor, em outras categorias a formação envolve estágios supervisionados, realizados com alta carga horária de atividades práticas e conselhos profissionais que acompanham a codificação deontológica e regulam as normas, aos quais se pode recorrer no caso de má conduta. Além disso, os conhecimentos que esses profissionais devem deter são bem definidos e mensuráveis, porque um erro no exercício da profissão pode acarretar graves consequências. Há também, de acordo com o autor, a necessidade de trabalhar o impasse em relação às representações para as quais o ensino está vinculado a um talento da pessoa e para aquelas que pregam haver uma ciência do ensino.

Em artigo que analisa a questão da profissionalização docente e enfoca as raízes históricas de seu desprestígio, Oliveira (2013, p. 8428) argumenta que a dificuldade para o reconhecimento da docência como uma profissão decorre do fato de que, ao longo da história brasileira, a educação teve muitas fases e significados:

Por vezes [a educação] serviu para cultivar as coisas do espírito, outras vezes, alimentou os interesses de ascensão da elite, depois foi “democratizada” para atender aos interesses do Capitalismo Industrial, e atualmente atende aos interesses de uma economia globalizada regulada pelo Mercado.

Oliveira (2013, p. 8429) ainda acrescenta que em meio à rede de interesses que permeia a história da educação brasileira está a figura do professor:

Nesse quadro, é extremamente difícil enxergar a profissão docente com autonomia. A profissão docente tem passado por um processo de proletarianização, ao longo da história da educação brasileira, visto que a expansão escolar recrutou uma massa de profissionais sem as necessárias habilitações acadêmicas e pedagógicas. Desta forma, antagonicamente, assiste-se à degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia. A tendência à diminuição da autonomia profissional do professor é reforçada pelas políticas públicas que tendem a separar os atores que planejam dos que executam; isto é, quem elabora os currículos e programas e quem os concretiza pedagogicamente. Tal fato vem desde a educação jesuítica ao transplantar uma cultura intelectual “alienada e alienante”. Junto a isso, mais recentemente, a qualidade do trabalho docente cede lugar à quantidade, devido à intensificação de tarefas administrativas que lhe são cobradas, perdendo-se assim competências coletivas importantes.

Para Altet (2001), o docente é um profissional do ensino e da aprendizagem, formado para conquistar as competências necessárias ao ato de ensinar (o saber ensinar) e não apenas para dominar conteúdos de ensino (os conhecimentos disciplinares). A isso, Marcelo (2009) acrescenta o conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina) e

de si mesmo. Assim, as competências que fazem do docente um profissional são, segundo os autores, de ordem cognitiva, afetiva e prática. São também de ordem técnica e didática na preparação dos conteúdos e de ordem relacional, pedagógica e social na adaptação às interações em sala de aula.

Basso (1998, p. 22) apresenta o professor como o mediador entre o conhecimento historicamente acumulado e o aluno, ser humano em desenvolvimento:

A mediação realizada pelo professor entre o aluno e a cultura apresenta especificidades, ou seja, a educação formal é qualitativamente diferente por ter como finalidade específica propiciar a apropriação de instrumentos culturais básicos que permitam elaboração de entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento intelectual. Assim, a atividade do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico.

Roldão (2007, p. 101) também defende o conhecimento profissional do docente e afirma que a especificidade da atividade está na:

[...] acção de ensinar, enquanto acção inteligente, fundada num domínio seguro de um saber. Esse saber emerge dos vários saberes formais e do saber experiencial, que uns e outros se aprofundam e questionam. Torna-se saber profissional docente quando e se o professor o recria mediante um processo mobilizador e transformativo em cada acto pedagógico, contextual, prático e singular. Nessa singularidade de cada situação o profissional tem de saber mobilizar todo o tipo de saber prévio que possui, transformando-o em fundamento do agir informado, que é o acto de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros – e, nesse sentido, arte e técnica, mas fundada em ciência. Dominar esse saber, que integra e mobiliza, operando a convergência que permite ajustá-lo a cada situação é, sim, alguma coisa de específico, que se afasta do mero domínio dos conteúdos, como da simples acção relacional e interpessoal.

Pelo que vimos, é possível afirmar que o professor é um profissional do ensino porque detém o conhecimento sobre o que e de que maneira ensinar a alguém. Seu trabalho é específico porque consiste na sistematização de saberes que dizem respeito à cultura erudita e não popular – vinculados à ciência, à arte, à filosofia –, em oposição àqueles de ordem cotidiana e espontânea. É um trabalho realizado de modo intencional mediante a apropriação de um conhecimento específico que requer formação especializada e criteriosa. É uma tarefa complexa que envolve domínio rigoroso dos campos técnico e didático, além de constante postura de questionamento sobre sua ação. Estamos, assim, diante de um trabalho profissional. No entanto, vale destacar que, para que essa profissão ultrapasse as questões apontadas como entraves para seu reconhecimento, uma série de dilemas e desafios precisa ser urgentemente superada.

Dilemas e desafios da profissão docente na atualidade

São muitos os desafios impostos à profissão docente na atualidade e a superação deles é complexa e passa por muitos caminhos. Elegemos

para discussão alguns aspectos – o que não implica desmerecer outros que certamente são também relevantes – que são cruciais para o debate sobre as atuais condições da atividade.

A desvalorização social e a retração salarial

A desvalorização social da docência e sua conseqüente retração salarial são fenômenos centrais quando se propõe discutir esse ofício. Como aponta Penin (2009a, p. 2-3), essa desvalorização não existia numa época em que a sociedade atrelava a imagem do professor ao “saber”, a uma forma de “vocação”, que lhe atribuía *status* social. Nas palavras da autora:

Nesse período [referindo-se à década de 1970], os professores que atendiam principalmente os segmentos mais ricos do país não tinham a sua competência questionada, havendo mesmo uma valorização social expressiva da profissão.

A partir dos anos 90, concomitante ao processo de ampliação do acesso da população à educação básica, acompanhado de vários movimentos dos quais destaco a multiplicação de instituições formadoras, especialmente particulares, e de políticas de contenção dos salários dos professores das redes públicas, desenvolveu-se progressivamente o fenômeno da pauperização da profissão. Nesse período, também de forma progressiva, os profissionais e as instâncias governamentais começam a ser cobrados pelo que socialmente ficou reconhecido como um rebaixamento da qualidade da educação básica.

As progressivas perdas salariais, relacionadas ao desprestígio que acomete a profissão docente, são discutidas por Lüdke e Boing (2004, p. 1168), para quem

é sempre chocante a comparação de nossa situação com o que acontece em outros países, onde, além de mais dignos, os salários dos professores não apresentam a disparidade entre os níveis de ensino e as regiões do país, como acontece aqui.

Sella (2006) destaca que, além de ter impacto imediato na motivação e na autoestima do profissional, o salário relaciona-se com o desprestígio social, na medida em que a função docente passa a ser considerada uma ocupação “de quem não conseguiu algo melhor”, principalmente em uma sociedade em que o *status* social é estabelecido em termos de poder econômico. A valorização social e financeira (implícita ou explícita) do trabalho do professor também tem ligação com a atratividade da carreira docente e, por conseqüência, com a qualidade da educação oferecida para a população.

Um estudo sobre as escolhas profissionais de estudantes que ingressam em cursos de formação de professores analisado por Gatti (2009) indica que os homens são influenciados pela possibilidade de ascensão na carreira, ao passo que as mulheres são mais sensíveis à possibilidade de salário imediato, o que explica a maior presença feminina na docência. Os dados apontam que os estudantes que escolheram essa carreira são provenientes

de classe socioeconômica baixa, o que corrobora a perspectiva de busca de um salário imediato para sobrevivência, além de ascensão social em relação à situação da família de origem. Dados semelhantes são apresentados por Diniz-Pereira (2011) em pesquisa que demonstra o baixo prestígio concedido pelas instituições de ensino superior aos cursos que formam professores. O autor assinala que os estudantes interessados nesses cursos são, em sua maioria, de origem sociocultural e trajetória escolar menos privilegiadas.

Lüdke (1988, p. 71) comenta a questão da desvalorização social da docência associada à feminização do magistério:

A insuficiência do salário dos professores faz com que os homens, em geral chefes de família, procurem outras atividades para completar seu salário. Essas atividades podem se desenvolver de maneira a se tornarem mais rendosas do que o magistério, que será subsequentemente abandonado sem muita relutância, já que não representa nunca um grande investimento profissional, em termos de preparação ou de realização comprovada e reconhecida. Quanto às mulheres, grande parte delas já entra na ocupação com a expectativa de abandoná-la em favor da maternidade ou de eventual deslocamento do marido. Nesse sentido o magistério é uma ocupação de acesso e locomoção fáceis.

É preciso destacar que a desvalorização da profissão se relaciona também com a importância atribuída pela sociedade à educação: de acordo com Santos (1971, p. 414), os baixos salários já existiam antes do processo de feminização. Segundo o autor, por ocasião da expulsão dos jesuítas do Brasil, novas escolas foram fundadas por outras ordens religiosas sem que, no entanto, o ensino jesuítico pudesse ser adequadamente substituído:

Em uma tentativa malograda de substituir as escolas da Companhia de Jesus, o marquês de Pombal cria, em 1759, classes elementares e aulas de gramática latina, grego e retórica, sob a orientação geral de um Diretor de Estudos. Para cobrir as despesas com essas instituições escolares, foi criado um imposto – o subsídio literário – sobre a carne verde, o vinho, o vinagre e a aguardente. Este imposto, além de exíguo, nunca foi cobrado com regularidade, de modo que os professores ficavam meses e até anos sem receber vencimentos.

Outro importante aspecto a ser destacado se refere ao fato de que a docência nasce como um ofício ligado a uma vocação, uma missão, um sacerdócio – ideia presente desde os tempos da educação jesuítica. Num segundo momento, o fenômeno da feminização trouxe ao magistério a concepção básica da função materna, representada por aspectos como dedicação, cuidado, amor, paciência e valor moral, todos eles fortemente associados às características esperadas das mulheres e à ação civilizatória:

[...] na forma de catequese – praticada pela igreja, fortalecendo os vínculos entre ação pedagógica e missão religiosa. Tal tradição aderiu à cultura do magistério, e, à medida que os quadros docentes foram se laicizando e feminizando, sedimentou-se uma visão social tendente a associar a docência com vocação, abnegação, submissão, etc. (Costa, 1995, p. 122).

Ainda acerca do prestígio, Gatti (2009) afirma que à profissão docente é concedido um baixo *status*, inclusive pelos próprios professores, em comparação com outras profissões nas quais o mesmo nível de formação acadêmica é exigido. A autora relaciona o declínio da imagem social do professor à alteração do papel tradicionalmente desempenhado por ele, tendo em vista que a escola vem deixando de ser o principal espaço de acesso ao conhecimento e meio de ascensão econômica e social para certas camadas da sociedade. Salienta, por fim, o fato de a profissão docente ter se tornado, ao longo dos anos, pouco seletiva, incorporando em seus quadros pessoas sem formação específica e preparo profissional, o que gera a ideia de que “qualquer um pode ser professor”, estereótipo que apresenta de modo implícito o significado da desqualificação.

Representações da docência como vocação, missão, ato de amor e de dedicação resistem à ação do tempo e estão presentes no imaginário social, seja em discursos da população em geral, seja em relatos de professores. Esse tipo de representação chama a atenção porque, a nosso ver, indica um fenômeno extremamente negativo, sob a perspectiva de que as dimensões pessoal e profissional do professor se constituem no seio das relações sociais, ou seja, as concepções existentes sobre a docência também fazem parte de seu imaginário e, conforme esperado, compõem sua subjetividade.

Assim, essas concepções não fazem parte apenas de memória histórica, elas estão presentes e atuam em cada professor e em cada ator social que com ele se relaciona, sendo, portanto, uma característica importante em sua constituição subjetiva. Desse modo, cabe aqui perguntar: o que esperar de um profissional que se forma em meio a essas representações? Certamente são discussões às quais não se podem furtar os cursos de formação inicial de professores. Os futuros educadores devem estar cientes dessas representações e preparados para atuarem em prol de transformá-las com vistas à construção de novas imagens mais positivas sobre sua categoria e trabalho.

A precariedade da formação

A precariedade da formação de professores, quer seja em nível inicial ou continuado, é tema já bastante debatido na literatura especializada e constitui importante desafio a ser superado rumo ao enfrentamento dos problemas pelos quais passa a docência na atualidade. Esse é um relevante desafio porque, além de se relacionar com a qualidade da educação oferecida à população e com o conseqüente desenvolvimento de uma nação, implica a constituição da profissão em si.

Sobre a formação inicial, discutem-se os diferentes modelos existentes, que ora focalizam um aprendizado dos conteúdos específicos da área de conhecimento correspondente à disciplina lecionada, ora priorizam um aprendizado didático-pedagógico (Saviani, 2009). O autor ressalta a urgência de superar essa dissociação, tendo em vista que ambos os modelos são

imprescindíveis à atividade docente. Referindo-se a essa dicotomia presente nos modelos de formação, Castro (2009, p. 161) destaca que:

[...] os professores aprendem pouco do conteúdo, quase nada de como manejar uma sala de aula e gastam muito tempo com teorias pedagógicas e ideologia. [...] na maioria dos cursos para formar professores, há uma presença excessiva de teorias pedagógicas e de concepções do mundo. [...] o professor não aprende o que deverá ensinar e não aprende como fazê-lo. Os professores dos professores têm diplomas de pós-graduação, mas, em sua maioria, jamais ensinaram o que os alunos irão ensinar. Diante disso, os professores entram em sala de aula sem a devida preparação.

Além dessa dicotomia, Penin (2009b, p. 22) acrescenta aos problemas da formação dos professores para atuar na educação básica o crescimento exacerbado dos cursos de nível superior nos anos 1990 na rede privada, muitos deles de baixa qualidade:

Nos anos 90 e nos primeiros anos do milênio, o número de estudantes matriculados no ensino superior passou de 1,5 milhões para cerca de 4 milhões, dos quais quase dois terços em instituições privadas. Parte significativa deles em cursos de formação de professores, incluindo a pedagogia. De modo geral, apesar da qualidade questionada em muitos casos, o aumento de instituições formadoras de natureza privada, realizando processos seletivos de admissão bem mais facilitados do que aqueles que ocorrem nas instituições superiores públicas, contribuiu para a ampliação do acesso da população ao ensino superior. No caso do professor, a disponibilização facilitada de cursos em nível superior contribuiu para o acesso à profissão docente de estudantes provenientes não somente das classes médias, como acontecia prioritariamente em décadas anteriores, mas das diferentes camadas da classe trabalhadora.

Em termos de formação continuada, a ineficácia dos modelos de cursos de suplência e/ou atualização da prática docente, distanciados das problemáticas que emergem na sala de aula, também já foi amplamente abordada. Diversos modelos de formação surgiram no contexto das discussões propostas: professor pesquisador, professor reflexivo, aprendizagem colaborativa, apenas para citar alguns exemplos. A ineficácia desses cursos se evidencia ao se demonstrar que a formação continuada é mais bem-sucedida quando acontece na própria escola, onde o professor pode discutir com seus pares os problemas cotidianos e buscar soluções apropriadas para eles.

Os dados acima expostos fazem-nos compreender que, historicamente, a educação não foi prioridade na agenda da sociedade brasileira e que esforços para mudar esse quadro têm sido envidados apenas mais recentemente. Quanto à formação de professores, na opinião de Saviani (2009, p. 153), esses esforços são ainda muito precários. O autor argumenta que:

[...] a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como

fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e a dedicação aos estudos. Ora, tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado. [...] Trata-se, pois, de eleger a educação como máxima de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis.

De fato, faz-se necessário pensar nas condições de trabalho que o professor possui para bem exercer sua profissão – não há formação adequada que resista às contingências impostas pelo cotidiano. Esse é um desafio posto ao poder público num cenário de contenção de gastos e de corte de investimentos como o que vivemos.

Ideia semelhante é defendida por Freitas (2007) quando afirma ser preciso um investimento massivo por parte do Estado em políticas educacionais que contemplem de forma articulada e prioritária as condições de trabalho, os salários, as carreiras, a formação inicial e continuada de professores para a educação básica de qualidade elevada, tendo em vista que o investimento em educação no Brasil é baixo (cerca de 4% do produto interno bruto – PIB) se comparado aos gastos, por exemplo, com pagamento de juros aos bancos. Trata-se de uma formação oposta ao modelo fragmentado e aligeirado feito, na modalidade presencial ou a distância, em instituições privadas de qualidade questionável; uma formação sólida, presencial, integral, subsidiada, atenta às necessidades formativas dos sujeitos que a procuram, que seja capaz de recriar uma escola de qualidade respondente aos desafios contemporâneos emergidos da sala de aula e que propicie a ressignificação do valor e da importância da docência por educadores e sociedade. Enfim, ações que busquem superar as condições perversas e históricas que degradam e desvalorizam a educação e a profissão docente em nosso País.

Segundo o que expusemos, fica claro que há décadas são realizadas discussões sobre os modelos vigentes e a qualidade da formação inicial e continuada sem que, no entanto, soluções efetivas tenham sido apresentadas. Essas soluções só virão quando o cuidado com a educação for prioridade na agenda das políticas educacionais e, nesse ponto, os professores, como categoria profissional articulada à sociedade, possuem um fundamental papel reivindicatório.

A ausência de carreira docente

Se não há consenso em relação à existência de uma profissão docente, também não o há sobre a existência concreta de uma carreira de professor. De fato, não existe uma evolução clara e objetiva no magistério: para progredir na carreira, o professor deve, quase compulsoriamente, deixar o trabalho na sala de aula para ocupar cargos e funções de suporte pedagógico, como os de direção, de coordenação ou de supervisão escolar. No entanto, o plano de carreira do magistério é uma diretriz estabelecida

pela Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB), em seu art. 67, cujo intuito é promover a valorização dos agentes educacionais, contrapondo-se à situação de estagnação profissional. Após a promulgação da lei, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2009, fixou diretrizes para os planos de carreira no magistério no que diz respeito à remuneração e à evolução funcional.

Bolívar (2002) distinguiu níveis “vertical” e “horizontal” de carreira. Entre os docentes, parece predominar a carreira horizontal, ou seja, há grande mobilidade geográfica para centros de ensino considerados melhores e mudança de atuação de um nível de ensino para outro – por exemplo, professores que iniciam sua carreira na educação básica e, posteriormente, migram para o ensino superior, supondo haver mais *status* e melhores remunerações. Ao passo que a carreira vertical consiste em evoluções funcionais que levam o professor a deixar a atividade de ensinar para dedicar-se a outras, dentro do sistema escolar.

É importante destacar que pensar a carreira e suas evoluções é parte integrante dos desafios de se construir uma profissão atraente e valorizada.

A evasão profissional

No Brasil, a atratividade da carreira docente é baixa. Dentre os concluintes do ensino médio, poucos são aqueles interessados por ela. Como motivos para a recusa, são apontados os aspectos já discutidos: representações do trabalho docente como uma atividade pouco atrativa, social e financeiramente desvalorizada, e a percepção de que “qualquer um pode ser professor”, não sendo necessário se especializar. Além disso, é forte a representação da docência como dom e vocação.

A ausência de novos candidatos desperta a reflexão sobre outra questão: o quadro docente no Brasil está envelhecendo e se prevê, conforme Setubal (2014), a aposentadoria de aproximadamente 50% desse quadro nos próximos cinco anos. O Brasil possui cerca de cinco milhões de professores, dois milhões destes atuando na educação básica. Se a profissão não se renovar, tendo em vista o número de aposentadorias maior que o de formandos, quem educará as novas gerações?

Outro problema importante diz respeito ao abandono da carreira, tema que também nos mostra a gravidade da atual situação docente. De acordo com Fullan (2009), 46% dos professores recém-contratados nos Estados Unidos abandonam a docência nos cinco primeiros anos e 33% o fazem após apenas três anos. Dados semelhantes foram encontrados por Jesus e Santos (2004), em estudo que mostra que a evasão docente em Portugal é maior no decorrer dos cinco primeiros anos, sendo este considerado um período crítico. Dados brasileiros de Lapo e Bueno (2003) demonstram que a evasão costuma ocorrer após dez anos de exercício profissional, embora a amostra do estudo tenha considerado apenas professores efetivos e desconsiderado aqueles que atuam na rede por contrato.

Desse modo, o desafio está posto: além de superar as negativas representações vigentes sobre a docência e torná-la mais atrativa aos

concluintes do ensino médio, é preciso criar estratégias para reter bons candidatos que possam educar com qualidade as futuras gerações.

Para encerrar

Discutimos, neste artigo, como a docência se instituiu e como está configurada em nosso País: uma profissão que, aos moldes do que ocorre em outros países, tem seu *status* profissional e sua valorização social questionados. Abordamos as discussões tecidas por diversos autores a respeito do estatuto da docência, isto é, se ela pode ou não ser considerada uma profissão. Além disso, tratamos dos principais dilemas e desafios que se apresentam na atualidade para essa categoria de trabalhadores, como o salário, a formação inicial e continuada, a valorização social da profissão, a progressão e a atratividade da carreira.

Esperamos ter deixado claro ao leitor que a docência se configura, sim, como profissão, na medida em que consiste em um trabalho que não pode ser realizado sem criteriosa formação especializada. No entanto, destacamos a necessidade de construí-la mediante o enfrentamento dos dilemas e desafios que são impostos a ela.

Para tanto, é urgente que o poder público elenque a educação como projeto de desenvolvimento nacional, aspecto que se relaciona intimamente ao cuidado com a profissão docente e a formação de seus quadros. É preciso propor ações efetivas que articulem a formação inicial, a valorização da carreira, as condições de trabalho e a remuneração. Estamos diante de complexas questões e seria ingenuidade pensar que possam ser resolvidas facilmente; ainda assim, é necessário que sejam consideradas no contexto de políticas educacionais que contribuam para a atratividade e retenção de bons profissionais para a docência. Ações em prol de uma jornada compatível com as responsabilidades do ofício, com perspectivas de crescimento e desenvolvimento profissional, com elevação do tempo para planejamento, avaliação e preparação do trabalho pedagógico podem ser objetos dessas políticas.

A formação inicial, no entanto, parece-nos eixo central nesse processo para que seja atendida a necessidade atual da escola e do seu dia a dia, para tanto um primeiro passo consiste em repensar seu modo de configuração. Com o perfil de estudantes que procuram a docência – provenientes de classes menos privilegiadas –, há que se pensar em uma formação sólida, presencial, integral e subsidiada pelo Estado, porque se lhe cabe educar a população, cabe-lhe também formar seus professores. É importante, ainda, como lembra Freitas (2007), que essa formação ocorra em instituições responsáveis pela produção de conhecimento e pesquisa, tradicionalmente as universidades públicas em nossa realidade, mesmo porque as instituições privadas funcionam em uma lógica de mercado que em pouquíssimos casos se adapta à complexidade de uma formação dessa envergadura. Reforçamos que um ponto importante para essa formação é uma base cultural forte, aliada aos conteúdos e contextos de ensino, didática e representações sobre

o ser docente que contribuam para superar a polêmica histórica sobre os saberes próprios ao professor.

Dar conta desse desafio implica também pensar no perfil do formador de professores, porque ele deve ser alguém preparado em termos de conhecimentos específicos e didáticos. Gatti (2014) destaca que o perfil vigente para contratação nas universidades públicas, em que se prioriza o pesquisador, deve ser discutido sob o risco dos formadores de professores serem pessoas que, muitas vezes, nunca estudaram didática ou não possuem percepção dos aspectos pedagógicos do trabalho docente e da prática de ensino. Essa perspectiva se relaciona com o necessário rompimento com a cultura tradicional que envolve o modo como os cursos de formação de professores se institucionalizaram em nosso País: a visão cientificista do século 19, que fragmenta a ciência.

Superar o modelo em que disciplinas de educação se agregam ao currículo dos bacharelados na expectativa que essa formação seja suficiente para o professor exercer seu trabalho se mostra fundamental. Formar professores é diferente de formar especialistas disciplinares, mas lidar com essa questão não é fácil porque requer uma mudança de mentalidades. O conhecimento da área específica difere do conhecimento para o ensino, porque este último é de natureza interdisciplinar por envolver a associação entre conteúdos e perspectivas pedagógicas (Gatti, 2014). Não se trata de desprezar os conhecimentos específicos, mas de escolher, em cada área, o que é importante que um professor saiba.

Assim, temos um complexo repertório de conhecimentos necessários ao professor cujo enlace entre esses diferentes saberes ainda está por ser feito no interior das instituições formadoras. Gatti (2014, p. 263) afirma que a criação de um centro de formação de professores, em cada instituição formadora, configura-se como alternativa para a realização das uniões necessárias. Além disso, relaciona-se também com as representações sociais acerca da profissão:

Não se forma identidade de base se não houver uma referência institucional. Quero dizer, médico tem identidade? Tem, ele veio de uma faculdade de medicina. Engenheiro tem identidade? Tem, ele veio de uma faculdade de engenharia. E o professor vem de onde? De cursos esparsos em departamentos estanques ou cursos isolados. E por isso que quando se pergunta para professores "O que você é?", a resposta é "Eu sou biólogo". "Sou matemático. Sou físico", etc. (...) Por quê? Entre outras razões, porque não temos um centro de formação de professores, ou qualquer instituto articulador dessa formação profissional dentro do nosso ensino superior.

Sobre a formação continuada, é preciso considerar o quanto ela está hoje a serviço de cobrir as lacunas deixadas pela formação inicial, o que, nesse sentido, se configura em um desperdício de recursos financeiros. Uma vez reestruturada a formação inicial, a continuada também pode fazê-lo, com vistas a se concentrar no aprofundamento e na inovação, suprindo problemas que respondam as dificuldades específicas de cada professor e de cada escola por meio de projetos individuais ou coletivos articulados

com universidades, grupos de pesquisa e projeto político-pedagógico das escolas. Além disso, não é só o professor da escola básica que precisa recebê-la, mas também os formadores desses professores pelas razões que acima já abordamos.

Todas as ações discutidas habitam o cenário de construção de uma profissão mais forte e, quiçá um dia, capaz de assumir as rédeas de seu estatuto profissional. Falamos de desafios que envolvem o poder público, a sociedade e o próprio corpo de professores. Colocar a docência no lugar social que ela merece leva tempo e precisa, sobretudo, do consenso sobre a educação ser bem público, recurso essencial para uma nação que se quer desenvolvida.

Referências bibliográficas

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, F.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E. *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, abr. 1998. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32621998000100003&script=sci_arttext>. Acesso em: 7 maio 2015.

BOLÍVAR, A. *Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru: Edusc, 2002.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 7 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009. Fixa as diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério, e da educação básica pública. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 maio 2009. Seção 1, p. 41-42.

CASTRO, C. M. Desventuras do ensino médio e seus desencontros com o profissionalizante. In: VELOSO, F.; PESSÓA, S.; HENRIQUES, R.; GIAMBIAGI, F. (Orgs.). *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 145-169.

COSTA, M. V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1772/1380>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

FREIDSON, E. Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 11, n. 31, p. 141-154, jun. 1996.

FREITAS, H. C. L. A nova política de formação de professores: prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>. Acesso em: 7 maio 2015.

FULLAN, Michel. *O significado da mudança educacional*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GATTI, B. *Atratividade da carreira docente no Brasil: relatório preliminar*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

GATTI, B. O que se percebe é que a questão da docência é sempre relegada como se fosse algo menor. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 248-275, dez. 2014. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/297/283>>. Acesso em: 4 jan. 2016.

JESUS, S. N.; SANTOS, J. C. V. Desenvolvimento profissional e motivação dos professores. *Educação*, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 39-58, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/373/270>>. Acesso em: 24 jun. 2015.

LAPO, F.; BUENO, B. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/n118/16830.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

LÜDKE, M. O educador: um profissional?. In: CANDAU, V. *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 1988. p. 64-73.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616>. Acesso em: 7 maio 2015.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/sumario/exibir/1>>. Acesso em: 20 abr. 2010.

NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Ed. Porto, 2003.

OLIVEIRA, M. G. L. A profissionalização docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. *Anais eletrônicos...* Curitiba: Educere, 2013. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/10233_5654.pdf>. Acesso em: 7 maio 2015.

PENIN, S. T. S. Profissão docente. *Salto para o futuro*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 14, out. 2009a. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012181.pdf>>. Acesso em: 7 maio 2015.

PENIN, S. T. S. Profissão docente e contemporaneidade. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Profissão docente*. São Paulo: Summus, 2009b. p. 16-39.

PERRENOUD, P. A ambiguidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor. In: PERRENOUD, P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 135-193.

ROLDÃO, M. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, abr. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000100008&script=sci_arttext>. Acesso em: 7 maio 2015.

SANTOS, T. M. *Noções de história da educação*. 14. ed. São Paulo: Nacional, 1971.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 abr. 2010.

SELLA, C. A. *Retratos de um profissional em crise: os docentes em tempos de mudança*. 2006. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2006.

SETUBAL, M. A. Educação. *Globonews Eleições: programas de governo*. Rio de Janeiro. 20 de setembro de 2014. [Programa de TV]

Recebido em 25 de junho de 2015.

Aprovado em 28 de março de 2016.

Narrativas de vida de instrutores da educação profissional como possibilidade de estudos no campo das representações sociais*

Inês Ferreira de Souza Bragança^{I, II}

Rita Pereira Lima^{III, IV}

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/261628641>

Resumo

Apresenta estudo realizado com educadores que atuam em cursos de formação profissional de nível básico oferecidos pela Fundação de Apoio à Escola Técnica (Faetec) do Rio de Janeiro. Tem como objetivo compreender experiências provenientes de trajetórias de vida, da formação e do trabalho docente e propõe aproximações teóricas entre o campo da abordagem (auto) biográfica e o da Teoria das Representações Sociais (TRS). A pesquisa foi desenvolvida em duas unidades da Faetec, com recorte orientado para as narrativas de quatro instrutoras, duas de cada unidade. O material foi analisado com base na compreensão cênica, com enfoque nas múltiplas cenas do cotidiano de trabalho construídas pelas narradoras ao longo das entrevistas/conversas. Na trajetória das instrutoras entrevistadas, ressalta-se, inicialmente, a centralidade da atuação em área profissional específica – manicure, cabeleireira, costureira e técnica em segurança do trabalho –, apontando para, em um segundo momento, a atuação na docência. As narrativas denotam a construção cotidiana de saberes, processo que envolve aprendizagens formais e informais em suas trajetórias de vida. Os resultados reforçam a possibilidade de aproximação entre as

* A pesquisa conta com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj) e é interinstitucional.

^I Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail*: <inesbraganca@uol.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0003-4782-1167>>.

^{II} Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Évora, Lisboa, Portugal.

^{III} Universidade Estácio de Sá (Unesa), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail*: <ritaplma2008@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-3055-4915>>.

^{IV} Doutora em Ciências da Educação pela Université Paris Descartes, Paris 5, França.

narrativas (auto)biográficas e a TRS para a compreensão da docência na Faetec. Escutar docentes, por meio de narrativas que podem revelar identidades grupais, potencializa avanços em pesquisas tanto na área da TRS quanto nos estudos (auto)biográficos.

Palavras-chave: narrativas de vida; trabalho docente; representações sociais.

Abstract

Life narratives of vocational education instructors as a possibility of study in the field of social representations

The article presents a study conducted with educators who work in vocational training courses of basic level, offered by the Fundação de Apoio à Escola Técnica (Faetec) of Rio de Janeiro. It aims to understand experiences regarding life trajectories, training and teaching work, and to propose theoretical approaches between the field of (auto)biographical approach and the Theory of Social Representations (TSR). The research was developed in two units of Faetec with oriented narratives of four instructors, two of each unit. The material was analyzed based on the scenic understanding, focusing on multiple scenes of daily work routine described by the narrators throughout the interviews /conversations. In the life trajectories of the interviewed instructors, it can firstly be noted the centrality of performing in their specific professional areas: manicurist, hairdresser, seamstress and safety technician. In a second stage, their performance focuses on teaching. The narratives denote the daily construction of knowledge, a process involving formal and informal learning in their life trajectories. The results reinforce the possibility of approaches between the (auto)biographical narratives and the TSR for the understanding of teaching at Faetec. Listening to teachers, through narratives that may reveal group identities, leverages advances in researches both in the area of TSR as in (auto)biographical studies.

Keywords: narratives of life; teach work; social representations.

Introdução

No âmbito das discussões sobre profissão e trabalho docente que vêm ocorrendo no Brasil, indaga-se quanto à docência de profissionais que atuam em cursos de formação de nível básico: Qual é a especificidade desse trabalho? Que saberes sustentam suas práticas pedagógicas? Como as trajetórias de vida e de formação de instrutores podem influenciar suas práticas? Em um panorama mais amplo, a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB) estabelece a educação profissional (EP), definida como complementar à educação básica, articulando-se a ela e podendo ser desenvolvida em diferentes níveis, para jovens e adultos com escolaridade diversa (Brasil, 1996). Em consonância com a LDB, o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, afirma que a EP pode ser desenvolvida por meio de cursos e programas em três modalidades: a) qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores; b) educação profissional técnica de nível médio; e c) educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. A primeira modalidade, campo do presente estudo, diz respeito a cursos com objetivo de qualificação para o trabalho e elevação do nível de escolaridade do trabalhador (Brasil, 2004).

Ferretti (2015, p. 23) chama a atenção para o fato de que, embora sejam observados avanços na legislação, o decreto acima citado não contempla a "formação omnilateral e integrada assentada nos postulados da politecnia e da escola unitária". Ainda segundo Ferretti (2010), a EP diz respeito aos processos educativos que têm por finalidade desenvolver formação teórica, técnica e operacional que habilite o indivíduo ao exercício profissional de uma atividade produtiva. Segundo o autor, durante o século 19 e parte do século 20, a terminologia utilizada no Brasil era "formação profissional"; o termo "educação profissional" passou a ser empregado na redação da LDB. De acordo com Fidalgo e Machado (2000), a substituição teve intenção de mostrar a necessidade de deslocar a ênfase do "saber fazer", com concepção subjacente de "modelar indivíduos", para o desenvolvimento integral do profissional, trazendo o desafio de uma educação que favoreça a equalização de oportunidades, a formação do sujeito histórico e a produção de conhecimento.

O trabalho docente que abordamos neste estudo situa-se em cursos de formação inicial ou continuada (FIC), ou qualificação profissional, que, de acordo com o Decreto nº 5.154, podem ser oferecidos livremente, sem carga horária mínima e sem necessidade de regulação. Ouvimos narrativas de instrutoras, sem formação pedagógica, inseridas em cursos de 10 a 20 semanas, com duração de 120 a 240 horas. Estamos cientes dos limites desses cursos, principalmente quando se busca, na EP, a proposta da formação integrada na perspectiva da politecnia e da formação omnilateral. Também defendemos a importância da formação continuada para docentes, incluindo cursos de licenciatura plena. Porém, privilegiaremos os significados que as instrutoras dão ao seu trabalho, que podem demonstrar vínculo específico com a docência e oferecer reflexões no âmbito de sua formação, revelando assim um exercício político e/ou micropolítico.

Consideramos que estudar narrativas de docentes, ouvir suas experiências, pode enriquecer concepções teóricas e subsidiar políticas públicas. É nessa direção que o presente estudo focaliza formadores de alunos que frequentam cursos FIC, ou de qualificação profissional. A docência dos componentes curriculares profissionalizantes, nesse caso, é realizada por instrutores, profissionais experientes em suas áreas de atuação, mas que não apresentam, necessariamente, habilitação para a docência ou formação pedagógica conforme as exigências da LDB,

ou seja, formação em cursos normais ou licenciaturas (Brasil, 1996). Em uma perspectiva teórica, o estudo tem como objetivo estabelecer aproximações entre o campo da abordagem (auto)biográfica e o da Teoria das Representações Sociais (TRS) para se compreender experiências provenientes de trajetórias de vida, formação e trabalho docente. No presente texto, que enfatiza narrativas de instrutoras, buscaremos indicar essa potencialidade teórica.

Com esse olhar, pretendemos contextualizar o trabalho de instrutores que atuam em duas unidades da Fundação de Apoio à Escola Técnica (Faetec), do Estado do Rio de Janeiro, responsável pela implantação da política de educação profissional e tecnológica neste estado. O interesse é aprofundar na especificidade do trabalho desses profissionais, nos saberes que sustentam suas práticas pedagógicas e na relação de suas trajetórias profissional e de vida com tais práticas.

A unidade A foi criada em 2001 e oferece cursos como informática, inglês, espanhol e outros no ramo de hotelaria e beleza. A unidade B foi inaugurada em 2007 e também oferece cursos de informática, inglês e espanhol, além de eletricitista, encanador e outros na área de moda e beleza. O primeiro momento da pesquisa consistiu em uma aproximação inicial das referidas unidades e de seus instrutores e professores (estes assim designados porque têm formação superior em cursos de licenciatura), em encontros informais para conhecimento dos espaços físicos e levantamento de informações por meio de questionários, tendo participado 25 docentes, 14 da unidade A e 11 da unidade B. Tendo em vista o contexto favorável às narrativas (auto)biográficas dos docentes sobre suas trajetórias de vida, formação e trabalho, o segundo momento foi dedicado a entrevistas/conversas com as diretoras das duas unidades e com seis instrutores. O presente texto consiste na apresentação da análise do referido material, com recorte dirigido às narrativas de quatro instrutoras, duas de cada unidade. Posteriormente são indicadas pistas na direção de que as histórias singulares do grupo de instrutores podem conter elementos similares, denotando a construção de um saber comum da docência passível de se constituir em representação social.

Abordagem (auto)biográfica e Teoria das Representações Sociais (TRS): contribuições para olhar o trabalho docente na Faetec

A narrativa manifesta-se como possibilidade de partilha e compreensão do sentido da vida e da história nas práticas sociais, assim podemos vê-la na filosofia, na literatura e, como abordagem teórico-metodológica, nas ciências humanas e sociais. Essa perspectiva, que conta com longa trajetória, foi trazida, nos anos 80, para a formação de adultos e, posteriormente, incorporada de forma fértil às práticas de investigação e formação de professores.

Na pesquisa educacional, observamos ampla diversidade metodológica, especialmente na produção brasileira, o que pode ser percebido na vasta produção da última década, notadamente marcada pela realização de seis

edições do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (Cipa). Tal diversidade indica a polifonia e a riqueza de possibilidades de trabalho no campo. Com base nisso, apresentamos a seguir uma discussão conceitual que aponta os caminhos tomados na presente pesquisa.

Autobiografias, biografias e histórias de vida focalizam a história individual; contudo, em uma perspectiva dialética, compreende-se que o individual está posto em um processo coletivo de constituição. Nesse sentido, a narrativa é sempre plural e precisa buscar a intensidade das mediações sociais e contextuais que dão sentido à trajetória estudada.

Bertaux (1997) destaca a diferença entre autobiografia e narrativa de vida, sendo a primeira um trabalho do sujeito baseado em uma narrativa escrita, priorizando um olhar sobre a globalidade da vida; já a segunda assume a forma oral e é fundada no diálogo entre o investigador e o sujeito, focalizando as experiências por meio de um "filtro". O conceito de "filtro" é importante para indicar que, efetivamente, a narrativa de vida prioriza o trabalho com os fragmentos da vida que se associam ao objeto de estudo e aos movimentos da memória daquele que reconta suas vivências e experiências.

A abordagem (auto)biográfica assume outros múltiplos desdobramentos, constituindo formas metodológicas diferenciadas e tendo como referência aportes conceituais que se diferenciam em possibilidades de investigação e de práticas formativas. Em um esforço de sistematização desses trabalhos, Nóvoa (1992) identifica linhas de pesquisa considerando os objetivos e as dimensões que cada abordagem privilegia. Quanto aos objetivos, destaca: (a) trabalhos essencialmente teóricos, relacionados com a investigação; (b) trabalhos essencialmente práticos, relacionados com a formação; e (c) trabalhos essencialmente emancipatórios, relacionados com a investigação-formação. Quanto às dimensões, destaca o enfoque sobre a pessoa, as práticas e a profissão.

Situamos esta pesquisa na perspectiva de investigação-formação por entendermos que ao mesmo tempo pesquisamos e nos formamos, assim como, potencialmente, desejamos contribuir para o processo formador dos participantes, considerando tanto o tempo reflexivo da entrevista/conversa quanto os encontros coletivos realizados ao longo do processo para partilha da pesquisa nas duas unidades da Faetec. No que diz respeito às dimensões, buscamos, no trabalho com as narrativas dos instrutores, o entrelaçamento de dimensões pessoais, práticas e profissionais. O enfoque metodológico delineia-se pelas narrativas de vida em que os aspectos da vida dos instrutores entrevistados se relacionam à prática social da docência na Faetec. Por meio de entrevistas/conversas biográficas, visamos estabelecer uma relação de escuta sensível entre pesquisador e narrador referente à sua trajetória de vida, com uma perspectiva temática sobre a docência na Faetec.

A aproximação da TRS provocou reflexões que nos desafiaram a compreender, na subjetividade das narrativas dos docentes, aspectos que permitissem visualizar processos psicossociais que caracterizassem a identidade do grupo de instrutores da Faetec. Como afirma Jodelet (2001), as representações sociais são sistemas de interpretação que orientam a

relação do sujeito com os outros e com o mundo, organizando as condutas, sempre apoiadas em contextos socioculturais mais amplos e vinculadas às experiências individuais dos sujeitos em interação. Quando docentes elaboram representações sociais sobre seu próprio trabalho, trata-se de uma construção mental do sujeito singular, porém imerso em interações sociais que incluem seu grupo de pertença, os outros grupos e o contexto social. A representação, desse modo, é sempre elaborada e compartilhada no grupo.

Jodelet (2005, p. 48) afirma que “a noção de experiência e de vivido nos permite passar do coletivo ao singular, do social ao individual, sem perder de vista o lugar que cabe às representações sociais”. A autora chama a atenção para elementos de representações compartilhadas por um grupo, mobilizados para construir o sentido da experiência vivida.

Concordando com Alves-Mazzotti, percebemos grande potência nesse diálogo entre a abordagem (auto)biográfica e a TRS, já que

[...] tal procedimento permitiria verificar em que medida significados, sentimentos e condutas veiculados pelo sujeito podem ser explicados por padrões identificados no seu grupo de pertença ou, ao contrário, por que se afastam deles, levantando hipóteses sobre que aspectos subjetivos, vinculados à história individual, às experiências do sujeito, ou às condições concretas nas quais suas práticas se desenvolvem, poderiam estar relacionados a esse afastamento. (Alves-Mazzotti, 2015, p. 84).

Nesse sentido, a narrativa das trajetórias pessoais pode ser analisada no contexto dos simbolismos e das representações construídas coletivamente. Ainda segundo a autora, a articulação das referidas abordagens consiste em uma via de mão dupla que enriquece a análise das narrativas biográficas, mostrando que muitos dos significados, dos sentimentos e das condutas observados ou narrados pelo sujeito são partilhados por seu grupo profissional e também assinalando que “as histórias de vida podem contribuir para o estudo dos processos de produção das representações sociais, resgatando a historicidade dos significados presentes nas representações” (Alves-Mazzotti, 2015, p. 97).

Caminhos trilhados na pesquisa-formação

A primeira etapa foi realizada por meio de questionários aplicados a 25 docentes, o que permitiu a aproximação do campo e dos pesquisadores. As observações e conversas informais com os gestores pedagógicos da Faetec e com os instrutores indicaram cenários de experiências significativas na construção cotidiana do trabalho pedagógico, reforçando a possibilidade de estudos de representação social. A Faetec possui em seus quadros professores com formação acadêmica que atuam, especialmente, nos cursos de línguas e instrutores com nível médio, para os demais cursos. Mas, de fato, todos são chamados de professores pelos alunos e estabelecem efetiva relação de ensino-aprendizagem, caracterizando a prática do trabalho docente.

A análise dos questionários mostrou, em questões relativas ao trabalho docente na Faetec, expressões escritas que explicitaram uma relação ensino-aprendizagem bem-sucedida em contexto social desfavorecido: "gostei muito dessa experiência e acho que posso contribuir de maneira satisfatória, não só para o meu crescimento como também para o dos meus alunos"; "sou feliz em trabalhar como instrutor/professor, me realizo transmitindo o conhecimento que tenho, transformando meus alunos"; "gosto muito de trabalhar aqui, pois contribuo para que os alunos sejam absorvidos no mercado de trabalho"; "vontade de passar meus conhecimentos para pessoas que não tiveram oportunidade de pagar para fazer algum curso profissionalizante".

Os questionários demonstram que, embora as condições materiais da docência sejam precárias, prevalece nas respostas o prazer em exercê-la. Os instrutores valorizam sua profissão, principalmente porque oferecem possibilidades de aprendizagem aos alunos, contribuindo para sua inserção no mundo do trabalho.

A segunda etapa da pesquisa foi realizada por meio de entrevistas/conversas com as diretoras e os instrutores que atuam nas unidades A e B. Para mediação do processo narrativo, utilizamos roteiro construído coletivamente pelo grupo de pesquisa, destacando-se os seguintes temas: experiências de vida significativas e formadoras na infância, juventude e vida adulta; lembranças significativas da escolarização; seu processo de escolha profissional; significados atribuídos à docência na Faetec; e experiência significativa vivida na prática como professor da Faetec. Para o presente artigo, trazemos a análise da trajetória de quatro instrutoras, duas de cada unidade.

O material foi analisado com base na compreensão cênica, dirigindo o olhar às múltiplas cenas construídas pelas narradoras ao longo das entrevistas/conversas. Segundo Marinas (2007), a compreensão cênica implica entender o relato não como uma história linear, cumulativa, mas como um repertório de cenas. A primeira é a que reúne na escuta o narrador e o entrevistador, a segunda traz "a vida cotidiana de quem narra, suas posições como emissor e receptor atravessam de volta a cena 1 na medida em que ela se atualiza. Nesse jogo entre as cenas 1 e 2 se dá a possibilidade de passar a emergência das cenas reprimidas ou esquecidas." (Marinas, 2007, p. 119, tradução nossa).

As quatro entrevistas/conversas foram analisadas dando destaque à cena da própria conversa e às múltiplas cenas do cotidiano do trabalho docente narrado.

Cena 1: as conversas

Na unidade A, a marca do encontro foi o acolhimento. Entre momentos informais de troca, três pesquisadoras do grupo se apresentaram e conduziram o *espaço-tempo* intenso de enunciação das narrativas, em meio à emoção mútua que envolveu narradoras e pesquisadoras instigadas pelas tramas da vida e da docência.

Na unidade B, a primeira etapa foi feita por todos os participantes da equipe de pesquisadores que tiveram oportunidade de conhecer o *lócus* do estudo, por meio de várias visitas realizadas. Nesse primeiro momento, as experiências de aproximação foram diversas, verificando-se disponibilidade, mas também inquietação de alguns docentes quanto aos objetivos do trabalho. Procuramos, assim, partilhar com cada um os sentidos da pesquisa e nos comprometemos com a posterior socialização dos resultados. A segunda etapa se deu em um clima ameno e de interação entre os instrutores e os pesquisadores.

Cena 2: docência na Faetec no tríplice presente

Marinas (2007) nos convida a olhar as narrativas não como a apresentação sucessiva de fatos que se desenvolvem de forma linear, mas como múltiplas cenas do cotidiano que são entretecidas. No mesmo sentido, Ricoeur (1994) apresenta a tessitura de intrigas que envolve o processo de constituição da trama narrativa, imersa na dialética do tríplice presente, já que é o narrador, no momento da enunciação,¹ que retoma o passado pela memória, tem a visão do presente e projeta o futuro. Assim, é o presente em sentido tríplice que mediatiza a relação do sujeito com a intensidade do passado e do futuro.

Partindo dessa referência, apresentamos a seguir o entrelaçamento de cenas tecidas pelas participantes da pesquisa em suas narrativas de vida. Conforme anteriormente discutido, consideramos, por um lado, que a narrativa de vida não consiste em trazer a globalidade da trajetória, mas tramas que envolvem a relação dos sujeitos com as questões de estudo propostas na pesquisa-formação. Por outro lado, destacamos que esse olhar temático não deve nos afastar dos entrelaçamentos entre dimensões pessoais, acadêmicas e profissionais partilhadas pelas narradoras e que dão sentido à produção da docência na Faetec.

A docência na Faetec: narrativas de vida, formação e trabalho docente

As narradoras

Iniciamos com cenas que apresentam lampejos das trajetórias de vida e formação das narradoras. Por ocasião da entrevista/conversa, Renata² informa que já atua há dois anos como instrutora de cabeleireiro, na unidade A. Ela sempre desejou ser professora, fez o curso normal, mas se afastou da docência e trabalhou em outras áreas. Ao fazer um curso de cabeleireiro na Faetec, descobriu-se profissionalmente. Posteriormente recebeu vários incentivos para entregar seu currículo na Faetec para a vaga de instrutora; sentiu-se temerosa, mas aceitou o desafio de aliar o sonho da docência à atuação profissional como cabeleireira.

¹ Cena 1 proposta por Marinas (2007).

² Os nomes das professoras participantes foram substituídos por pseudônimos atribuídos no contexto da investigação.

Rosi tem formação no ensino médio e atua como instrutora do curso de manicure, também na unidade A. Da escola, lembra de professores especiais, mas dificuldades a levaram a interromper a escolarização, só concluída na idade adulta. Viveu as primeiras experiências docentes aos 14 anos, dando aulas para crianças da vizinhança. Foi também com essa idade que aprendeu com uma cunhada a fazer unhas, atuando há 30 anos nessa profissão. Após o convite para entregar o currículo a fim de trabalhar como instrutora de manicure na Faetec, sua aprovação foi um grande susto: “Meu coração foi pela boca, eu falei: e agora? Agora deu certo, o que eu vou fazer?”. Foi, então, que o irmão pedagogo deu grande apoio e ela resolveu enfrentar a insegurança.

Angel trabalha como instrutora de corte e modelagem na unidade B, tem formação no ensino médio e fez vários cursos de costura. Sua narrativa aponta para o sentido existencial da costura em sua trajetória: “minha vida é envolvida em modelagem e corte e costura”. Iniciou aos 13 anos: “eu gostava de moda e a minha mãe não tinha condições de fazer o que eu queria, então eu entrei pra costura pra fazer as minhas roupas”. Fez um curso no Curtume Carioca e lembra a experiência que viveu com uma professora que lhe disse: “Você é muito boa em desenho e modelagem, mas acabamento você é horrível”. Angel considera que o efeito da crítica da professora foi positivo em sua formação, pois passou a olhar as roupas sempre pelo lado avesso. Não traz lembranças da escola na infância, pois concluiu os estudos depois de adulta. Afirma que sempre quis ensinar o que aprendeu; está começando na Faetec, mas já tem experiência de muitos anos como professora de costura.

Valquíria é instrutora de segurança, saúde e meio ambiente há dois anos na unidade B e é estudante de geografia. Como experiência marcante, lembra-se da mudança do Maranhão para o Rio de Janeiro, implicando a mudança de escola e a necessidade de cuidar dos irmãos, já que seu pai era professor e trabalhava intensamente. No ensino médio, fez curso técnico em segurança do trabalho na Faetec e sofreu positiva influência de um professor de geografia na decisão de cursar licenciatura nessa área: “não era uma aula chata [...], ele pegava jornal, pegava sites e pedia pra gente pesquisar”. Depois que se formou técnica em segurança do trabalho, atuou na construção civil, mas ao iniciar a graduação isso ficou difícil. Em sua avaliação, a atuação como professora na Faetec foi a oportunidade de conciliar estudo e trabalho, já que o horário é mais flexível.

As narrativas de vida nos confrontam sempre com caminhos singulares, mas podemos a partir delas levantar pistas e reflexões. Na trajetória das quatro instrutoras entrevistadas, ressalta-se, inicialmente, a centralidade da atuação na área profissional específica – manicure, cabeleireira, costureira e técnica em segurança do trabalho –, apontando para, em um segundo momento, a atuação como professoras. Observamos, assim, que foi a atuação profissional que as levou à docência. Quanto à formação, duas apresentam habilitação profissional para lecionar: Renata em nível médio normal, já concluído, e Valquíria, licenciatura, em andamento. Já Rosi e Angel concluíram a escolarização na idade adulta, incluindo o ensino médio

e a realização de cursos profissionalizantes nas áreas em que atuam. A seguir apresentaremos algumas cenas da docência que se entrelaçam a lampejos das trajetórias de vida das narradoras.

Imagens da docência na Faetec

Para organização das aulas, observamos que três narradoras recorrem às suas formações anteriores. Renata considera que o curso normal a ajudou muito, e Rosi se preparou para o primeiro dia de aula usando, além da apostila fornecida pela coordenação, conteúdos do curso de podologia que realizou. Valquíria, ao desenvolver suas aulas, toma como referência seu curso técnico, mas faz adaptação para o cotidiano de trabalho: “Quando eu dou aula na segurança do trabalho pros alunos, eu tento pegar coisa do cotidiano deles, por exemplo, uma pessoa trabalha, é pedreiro, por exemplo, eu tento pegar coisas que ele usa pra poder usar na segurança do trabalho”. Quando se veem em sala de aula como docentes, a formação, no curso normal ou nos profissionalizantes, é a base de conteúdos a que recorrem.

Nas experiências significativas narradas sobre a docência, é possível perceber relações com formas de ser e estar no mundo, com as aprendizagens pessoais que cada uma construiu ao longo da vida. Rosi, que em sua narrativa partilhou o fato de se sentir insegura – inclusive precisou de grande incentivo do irmão para aceitar ser instrutora na Faetec –, sempre motiva os alunos a vencerem seus desafios. Ao longo do desenvolvimento de sua prática docente, partilha dúvidas com seu irmão professor, que lhe sugeriu fazer dinâmicas com a turma. Foi assim que pesquisou na internet e realizou o “enterro do não posso”: cada aluno escreveu em uma folha de papel o que não consegue fazer, depois todos a colocaram em uma caixa de sapato encapada de preto e fizeram o “enterro”. Mas Rosi afirma que não foi com a primeira turma que realizou a dinâmica: “... porque até então eu não sabia nada, isso eu fui adquirindo ao longo do curso”. Em sua trajetória, vemos o saber docente construído como mediação entre saberes trazidos da formação – do curso de podologia –, dos diálogos com o irmão pedagogo e da relação ensino-aprendizagem com os alunos.

As reflexões de Angel nos levam a Freire (2000), quando afirma que a docência traz a dialética entre ensinar e aprender que envolve tanto alunos como educadores. Ela afirma: “Ainda tenho muito que aprender, porque a gente nunca sabe tudo. Às vezes um aluno te ensina: ‘Ah, mas dessa maneira não fica melhor?’ Aí você vai olhar, fica melhor. A gente tá sempre aprendendo”. A narrativa de Angel expressa alegria de ensinar e de observar a aprendizagem daqueles que têm dificuldade: “Pois é, minha filha, tem que ter paciência, não pode fazer nada correndo”.

A formação técnica em construção civil que trilhou na Faetec e sua atuação como profissional da área levam Valquíria a ter um especial cuidado com as aprendizagens práticas que serão úteis no dia a dia do trabalho:

A gente pode escolher as coisas mais importantes que o aluno tem que saber. Então a gente tá preparando ele realmente pro local de trabalho, não tá preparando pra fazer um concurso, não tá preparando pra passar no vestibular, é pra ele usar no ambiente de trabalho.

As narradoras compartilharam também os desafios enfrentados. Para Renata, os maiores desafios a vencer foram a timidez de falar em público e a insegurança diante do conhecimento e de sua transmissão: "Porque a gente sabe, saber pra gente é fácil, mas passar pro outro, fazer o outro entender... o meu medo era esse, não conseguir passar pros meus alunos o conteúdo!". Expressando a mesma preocupação com a transmissão do conteúdo e a aprendizagem dos alunos, Angel afirma: "Esse é o desafio, eu tenho que dar um bom curso, eu gosto e quero que as pessoas saiam daqui dizendo assim: 'Eu aprendi com a dona fulana de tal'". E Valquíria deseja mostrar para os alunos que o conteúdo da disciplina que ministra – segurança do trabalho –, apesar de complementar, é importante para a formação deles. Como professoras que de fato são, as instrutoras tomam como maior desafio o que consiste no cerne do processo educativo: elas desejam ensinar e que seus alunos aprendam.

Nas narrativas sobre o *ser-estar* docente na Faetec, encontramos na fala de Renata, que fez curso normal, sentimentos de valorização pessoal e de felicidade por ser chamada de professora; já Rosi e Angel afirmam que não se sentem professoras:

Ah, eu me sinto importante. Eu me sinto assim, valorizada! Acho legal fazer parte disso [...]. (Renata).

Eu não me acho professora da Faetec! Porque eu não tenho faculdade, eu não estudei pra isso! A professora! (risos). Aí, eu tava me sentindo o máximo! Nossa, professora! Ai Jesus! (Rosi).

Eu me classifico como instrutora de corte e costura porque professora é muita coisa, então eu prefiro instrutora. (Angel).

Apesar da intensidade dos processos de construção de saberes e da centralidade do ensino-aprendizagem em suas práticas, para Rosi e Angel, elas não estudaram para isso, ser considerada professora "é muita coisa". Para ambas, a habilitação profissional para a docência é definidora do ser ou não ser professor. Discussões sobre profissão e trabalho docente que vêm ocorrendo no Brasil nos incitam a pensar em diferenças e aproximações entre o trabalho de professores da educação básica e o dos que atuam em cursos de formação profissional de nível básico. Entre vários autores que vêm se interessando pelo trabalho docente, destacamos Tardif e Raymond (2000) e Tardif e Lessard (2005), com suas contribuições para a compreensão da prática dos professores. Eles privilegiam os saberes adquiridos antes da formação profissional, situados nas trajetórias de vida pré-profissionais e profissionais dos docentes. Tais estudos valorizam os sentimentos relativos a experiências escolares prévias, à percepção das interações sociais vivenciadas e à rede de significados construída por meio das relações estabelecidas no ambiente escolar. Os autores ressaltam

especialmente a prática enquanto geradora de saber, tal como observamos nas quatro narrativas.

Percebemos nos fragmentos das cenas apresentadas múltiplas dimensões de construção do saber docente. As instrutoras recorrem, em um primeiro momento, aos conteúdos formais aprendidos em cursos que realizaram ao longo da vida. No caminhar da docência, os modos de cada uma ser e estar no mundo influenciam as escolhas tomadas, as práticas desenvolvidas, e novos saberes vão sendo tecidos na constituição de uma *profissionalidade docente* (Contreras, 2002). Se a profissionalização pressupõe como requisito fundamental a formação, articulada a crescentes ganhos de autonomia intelectual e de execução, podemos afirmar que ela não se apresenta como um conjunto de competências estabelecidas previamente, mas a partir de um intenso movimento individual e coletivo de viver e dizer o trabalho docente cotidiano, de narrá-lo na densidade de suas contradições.

Nas narrativas das instrutoras das unidades A e B, vislumbramos a mobilização e a construção cotidiana de saberes necessários à docência (Freire, 2000), os quais incluem o conteúdo a ensinar, as reflexões teóricas e o modo de ensinar. Essa construção mobiliza um processo que envolve aprendizagens formais e informais de suas trajetórias de vida, construção de teorias-práticas – o que aqui denominamos de *profissionalidade docente* (Contreras, 2002), presente em instrutoras que atuam como professoras, apesar de não terem, necessariamente, habilitação profissional para a docência, ou seja, curso normal ou licenciatura plena.

Perrenoud afirma a complexidade como característica do ofício dos mestres e analisa seu sentido de “ofício impossível”. Já que a formação acadêmica não constitui garantia de acerto, mas pressupõe a construção cotidiana, “a formação dos mestres é, então, necessariamente, a formação global da pessoa” (Perrenoud, 1994, p. 200, tradução nossa). Entendendo a educação como prática social que envolve o ensinar e o aprender, encontramos nas unidades da Faetec pesquisadas contextos intensamente educativos e nas narradoras, a atuação como educadoras, que, conforme assinala Perrenoud, formam e se formam globalmente.

Algumas reflexões

A pesquisa realizada permite tecer reflexões sobre as questões propostas. Percebemos que as experiências e aprendizagens nas trajetórias de vida das quatro narradoras se apresentam de forma significativa no modo como concebem e vivem a docência, variando entre sentimentos de insegurança e confiança, valorização e não reconhecimento de si como professoras. A especificidade do trabalho docente na Faetec vai sendo construída com o apoio e a orientação didática recebida da coordenação, mas é reinventada pelas instrutoras no transcorrer da docência. Nesse movimento de vida e prática, os saberes são mobilizados em uma tessitura que articula os conteúdos e as aprendizagens que trazem dos cursos formais

que fizeram e da prática profissional em cada área específica, além da formação pessoal construída ao longo da vida.

As entrevistas/conversas com as instrutoras – cena do encontro – vieram imersas na “subjetividade explosiva” (Ferrarotti, 1990, p. 82) que envolve narrador e ouvinte no momento da enunciação. Ferraroti (1990) afirma que o círculo narrativo, mesmo que conte com duas pessoas, consiste em uma significativa interação social, pois favorece a emergência da “subjetividade explosiva” pela potência da escuta de vozes tradicionalmente marginalizadas na história oficial. Segundo o referido autor, o trabalho com as histórias de vida, respeitando seu valor heurístico, traz, assim, o desafio epistemológico de atribuir à subjetividade um valor de conhecimento, situando-o no quadro de relação interpessoal e simbólica. Em diálogo com Marinas (2007), podemos também afirmar que a potência dessa subjetividade se dá pelo círculo virtuoso entre palavra e escuta. Retomando os encontros, identificamos essa potência na interação com as instrutoras, ou seja, o momento da enunciação como parte constitutiva da pesquisa narrativa e fértil de representações sobre a docência na Faetec.

As cenas do cotidiano narrado trazem a força das experiências formadoras ao longo da vida na constituição de representações da docência na Faetec, como desafio, encantamento, reconhecimento pessoal/social e aprendizagem permanente. Nessas imagens, articulamos as experiências narradas (especialmente as trajetórias de formação vividas) ao encaminhamento para a atuação na docência nas unidades A e B e aos sentidos atribuídos à docência nesse espaço de EP.

Os dados aqui apresentados indicam possibilidades para estudos de representações sociais na medida em que as expressões simbólicas das narradoras permitem pensar na existência de grupo(s) constituído(s) por instrutores que elaboram significados comuns sobre a docência na Faetec. Pensando, assim, tanto em possíveis desdobramentos da pesquisa aqui apresentada como no levantamento de pistas que contribuam para estudos que busquem articular esses dois campos teórico-metodológicos, consideramos que o estabelecimento de um diálogo horizontal entre as narrativas favorece maior aproximação entre a TRS e a abordagem (auto) biográfica. Nesse diálogo, aspectos comuns nas histórias de vida e formação dos sujeitos podem contribuir para a compreensão de sua representação social da docência.

Nesse sentido, refletindo sobre pesquisas que articulem as referidas abordagens, seria possível propor alternativas a serem consideradas: a) estudos com aprofundamento das histórias de vida contidas em cada entrevista/conversa para, posteriormente, encontrar saberes comuns que possam caracterizar a identidade do grupo; b) investigar representações sociais da docência em subgrupos, abrangendo áreas profissionais específicas.

Quanto aos resultados que apresentamos, um indício da representação social da docência elaborada pelas narradoras é que a relação com o aluno se estabelece como um vínculo de ajuda, principalmente a fim de contribuir para melhorar suas condições sociais, o que permitiria propor a analogia

“trabalho docente na Faetec = trabalho social”. Esta seria uma hipótese a ser confirmada, com ampliação dos dados aqui expostos. A possibilidade, em si, reafirma a potencialidade da aproximação entre TRS e narrativas (auto)biográficas para a compreensão da docência na Faetec, que envolve trajetórias de vida, formação e trabalho docente. Escutar os professores, por meio de narrativas que podem revelar identidades grupais, reforça esse potencial para avançar em pesquisas, tanto na área da TRS quanto dos estudos (auto)biográficos.

Referências bibliográficas

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Histórias de vida de professores, formação e representações sociais: uma proposta de articulação. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 24, n. 55, p. 81-101, 2015.

BERTAUX, D. *Les récits de vie*. Paris: Éditions Nathan, 1997.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 15 jan. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

FERRAROTTI, F. *Histoire et histoires de vie: la méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris: Méridiens Klincksieck, 1990.

FERRETTI, C. J. Educação profissional. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

FERRETTI, C. J. Políticas do governo federal para a educação profissional: contradições e desdobramentos. In: SCARELI, G. *Educação, culturas, políticas e práticas educacionais e suas relações com a pesquisa*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 13-40.

FIDALGO, F.; MACHADO, L. *Dicionário da Educação Profissional*. Belo Horizonte: UFMG/Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a práticas educativas*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001. p. 17-44.

JODELET, D. Experiência e representações sociais. In: MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M. *Questões teóricas e metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 23-56.

MARINAS, J. M. *La escucha en la historia oral: palabra dada*. Madrid: Editorial Síntesis, 2007.

NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

PERRENOUD, P. *La formation des enseignants: entre théorie et pratique*. Paris: Éditions L'Harmattan, 1994.

PERRENOUD, P. *Développer la pratique réflexive des le métier d'enseignant*. Paris: ESF Éditeur, 2001.

RICOEUR, P. *Tempo e narrativa*. Campinas: Papirus, 1994.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

Recebido em 18 de março de 2016.

Aprovado em 20 de abril de 2016.

Mediações em leitura: encontros na sala de aula

Adair de Aguiar Neitzel^{I, II}

Janete Bridon^{III, IV}

Cláudia Suéli Weiss^{V, VI}

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/379014641>

^I Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Itajaí, Santa Catarina, Brasil. *E-mail*: <neitzel@univali.br>; <<http://orcid.org/0000-0003-0096-5892>>.

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

^{III} Membro do grupo de pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Itajaí, Santa Catarina, Brasil. *E-mail*: <janeteb99@hotmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-8463-235X>>.

^{IV} Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Itajaí, Santa Catarina, Brasil.

^V Membro do grupo de pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Itajaí, Santa Catarina, Brasil. *E-mail*: <claudia.du@yahoo.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-7107-9882>>.

^{VI} Mestranda em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Itajaí, Santa Catarina, Brasil.

Resumo

Trata das mediações em leitura na escola e analisa como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) de Letras da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), cujo foco é a formação de leitores no ensino médio, qualifica os futuros professores de língua e literatura a serem mediadores em leitura. A pesquisa foi de abordagem qualitativa, cujo instrumento de coleta de dados foram os portfólios produzidos pelos licenciandos durante o desenvolvimento de um projeto realizado com alunos do 1º e do 3º ano do ensino médio em duas escolas de Itajaí/Santa Catarina. Os dados coletados foram discutidos à luz das concepções de literatura de Lajolo (2001), Calvino (1993), Petit (2009) e Barthes (2007). Os resultados indicam que: a) as mediações em leitura promovidas pelo Pibid de Letras têm como concepção que a literatura tem uma função estética, a ser preservada pela escola, pois cabe ao professor ser um mediador entre aluno e literatura, além de possibilitar experiências de apreciação da obra, de fruição estética, que estreitem as relações entre obra e leitor; b) as mediações em leitura possibilitadas pelos pibidianos instigaram os alunos ao ato de ler por apreciação; c) os pibidianos exercitaram o papel de mediadores em leitura

proporcionando aos alunos encontros com o texto literário; d) os pibidianos, futuros professores de língua e literatura, ampliaram seu repertório literário e exploraram diversas possibilidades de tratamento frutivo da literatura, qualificando-se para atuar como mediadores em leitura.

Palavras-chave: mediação em leitura; leitura literária; Pibid; formação docente.

Abstract

Reading mediations: meetings in the classroom

The research is about reading mediations at school and analyzes how the Institutional Scholarship for Teaching Initiation Program (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid) of Letters of the Universidade do Vale do Itajaí (Univali), which focuses on readers' education in high school, qualifies future teachers of Language and Literature to become reading mediators. The research followed a qualitative approach and counted on portfolios produced by undergraduate students during a project carried out with high school students from the 1st and 3rd grades in two schools of Itajaí (in the state of Santa Catarina) as instrument of data collection. The collected data were discussed based on the concepts of Lajolo (2001), Calvino (1993), Petit (2009) and Barthes (2007). The results indicate that: a) the reading mediations promoted by Pibid of Letters follow the conception that Literature has an aesthetic function that needs to be preserved by the school, therefore; it is the teacher's role to be a mediator between students and Literature, as well as to promote experiences of Literature appreciation and aesthetic enjoyment that narrow the relationships between the literary work and the reader; b) the reading mediations promoted by the undergraduate students fostered an appreciative act of reading on students; c) the undergraduate students have exercised the role of reading mediators, providing students with encounters with literary work; and d) the undergraduate students, future teachers of Language and Literature, have broadened their literary repertoire and have explored various possibilities of fruitive approach to Literature, qualifying themselves to act as reading mediators.

Keywords: reading mediation; literary reading; Pibid; teacher education.

[...] deveria existir um tempo na vida adulta dedicado a revisitar as leituras mais importantes da juventude. Se os livros permaneceram os mesmos (mas também eles mudam, à luz de uma perspectiva histórica diferente) nós com certeza mudamos e o encontro é um acontecimento totalmente novo. (Calvino, 1993, p. 11).

Para Calvino (1993, p. 13, grifo do autor), a escola é o lugar que vai instrumentalizar o aluno com leituras para, depois, ele escolher aquele livro “[...] que se torna o ‘seu’ livro”. A história de um sujeito leitor começa a ser construída desde seu nascimento, mas é na escola que essa relação vai se aprofundar – todas as experiências vividas com a literatura em sala de aula vão influenciar o indivíduo positiva ou negativamente. Segundo Petit (2009, p. 15), “[...] a ideia de que a leitura pode contribuir para o bem-estar é sem dúvida tão antiga quanto a crença de que pode ser perigosa ou nefasta”.

Lajolo (2007, p. 106) afirma: “Cada leitor, na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi acumulando”. Assim, muitos encontram na literatura a voz que lhes faltava e, por isso, a formação de leitores depende também das oportunidades oferecidas para eles encontrarem essa voz. Proporcionar-lhes a chance de ler e de gostar de ler, a vontade de saborear o texto.

Os encontros com o texto literário podem se dar de várias formas. A literatura, por ser arte e por permitir a interação entre sujeito e objeto, possibilita que o indivíduo se envolva em uma experiência criadora de sensibilização. O bom texto literário, aquele com qualidade estética, tira o leitor de sua zona de conforto, revela-lhe algo novo, inesperado (Barthes, 2010), dando-lhe a oportunidade de ampliar sua forma de perceber o mundo. Barthes (2013, p. 20-21) classifica os textos quando os nomeia como de prazer e de fruição. Para o escritor, o texto de prazer é “[...] aquele que contenta, enche, dá euforia, [...] está ligado a uma prática confortável de leitura”; o texto de fruição seria “[...] aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta [...], faz entrar em crise sua relação com a linguagem”. Por meio dele, um indivíduo pode observar, analisar e avaliar suas próprias experiências. Além disso, o leitor tem a oportunidade de conhecer novos mundos, novas pessoas, de perceber novas cores e de sentir novos cheiros, até tornar-se um devorador de histórias.

Por meio da arte, do ato de fruí-la, educa-se o sujeito esteticamente e é possível “cultivar” esse homem que, muitas vezes, se preocupa apenas com a utilidade do objeto, com a técnica e com a sua funcionalidade. Schiller (1995, p. 33), em sua carta IV, fala dos opostos presentes no homem: o selvagem, cujos sentimentos imperam sobre os princípios, reconhece a natureza como a que comanda e despreza a arte; e o bárbaro, cujos princípios destroem os sentimentos, zomba da natureza, mas permanece seu escravo. Schiller (1995) fala, então, do homem “cultivado”: aquele que respeita a natureza, que a tem como sua aliada, colocando limites em suas ações. O homem “cultivado” seria aquele que recebeu formação que busca o equilíbrio entre razão e sensibilidade, entre natureza e liberdade, sendo orientado pelos seus princípios. Schiller (1995, p. 26) menciona que “[...] para resolver na experiência o problema político, é necessário caminhar através do estético, pois é pela beleza que se vai à liberdade.” Ao falarmos de formação de leitores – que pensam, conectam, refletem, agem, experimentam e sentem prazer pela leitura, afinal de contas para ser leitor é preciso ler, e para ler

é preciso gostar do ato de ler –, estamos falando de cultivar a razão e a sensibilidade, o inteligível e o sensível.

Em avaliações nacionais e internacionais que sinalizam a quantas andam as competências do leitor brasileiro, temos tido resultados que indicam as fragilidades do sistema escolar no ensino da leitura. De acordo com os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb (Brasil. Inep, 2012), boa parte dos jovens avaliados é capaz de lidar apenas com textos na sua superficialidade. O Saeb/Prova Brasil de 2011 aponta que 45,95% dos alunos do 5º ano do ensino fundamental, 73,04% do 9º ano e 70,8% do 3º ano do ensino médio encontram-se abaixo do nível esperado em leitura. O Programme for International Student Assessment (Pisa) não revela um resultado muito diferente, quando aponta que 76,7% dos discentes brasileiros avaliados alcançaram níveis básicos de proficiência (OECD, 2010).

Na Prova Brasil, avaliam-se competências em leitura (língua portuguesa) e resolução de problemas (matemática). Desse modo, o nível de desempenho em relação à competência leitora e à resolução de problemas pode mostrar a atual situação da aprendizagem dos discentes em todas as disciplinas do currículo escolar, já que em ciências, história, geografia, entre outras, há a necessidade de competências leitoras e de resoluções de problemas. Sem essas habilidades, o direito do discente ao aprendizado fica ameaçado, uma vez que a leitura é o travejamento para desenvolver outras áreas do conhecimento. Afinal, ela provoca o interior do indivíduo, sua subjetividade, faz com que ele estabeleça relações com os outros e crie “[...] vínculos com o mundo interior e exterior, para que o íntimo e o público possam dialogar, reconciliar-se” (Petit, 2009, p. 85).

Podemos inferir, assim, que a leitura em sala de aula de textos que substituam leituras mais longas e mais complexas não colabora para a formação de leitores. Estes precisam lidar com textos que vão desde os simples até os mais complexos, desde os que carregam apenas informações explícitas até os envolvidos pelo implícito. Lidamos, portanto, com a premissa de que o texto literário precisa ocupar o centro do processo educacional e o ensino da literatura não pode se limitar à análise estrutural da língua. Além disso, entendemos que a formação de leitores exige o contato constante com textos que os deixem intrigados e os lancem à busca de significados, textos que os desafiem a perceber diferentes verdades, textos que deem licença ao sentir, como acontece com a menina de Clarice em *Felicidade Clandestina*:

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. (Lispector, 1998, p. 12).

Adiar a leitura sinaliza seu desejo pelo livro, pelo que ele revela. Poderá a escola levar outros meninos e meninas, como a de Clarice, ao fascínio? Ao desejo pela leitura? Como ela poderá oferecer aos alunos experiências estéticas que provoquem o saber e o sabor? Como ajudá-los a se tornarem

indivíduos atraídos pela leitura de forma que esta possa lhes proporcionar entradas no livro para além do lugar-comum? Como ajudá-los a perceber o livro enquanto um objeto de prazer – em estar com ele, conhecê-lo, tocá-lo, passar pelas suas linhas, desejando, às vezes, devorá-las e, às vezes, impedi-las de seguir em frente –, mas também desenvolver competências leitoras que os permitam adentrar nas porosidades do texto, nos seus interstícios?

Esses questionamentos nos levaram a investigar como mediações em leitura podem ampliar o universo dos leitores. Analisamos como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)¹ de Letras da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), cujo foco é a formação de leitores no ensino médio, qualifica os futuros professores de língua e literatura a serem mediadores em leitura.

As concepções de leitura que fundamentam o subprojeto de Letras

A juventude comunica ao ato de ler como a qualquer outra experiência um sabor e uma importância particulares; ao passo que na maturidade apreciam-se (deveriam ser apreciados) muitos detalhes, níveis e significados a mais. (Calvino, 1993, p. 10).

O Pibid de Letras tem como concepção em seu subprojeto que um leitor não deve ser preparado apenas para sua vida acadêmica e profissional, ou seja, para ser um leitor funcional – recolhedor de informações (Balula, 2009) –, mas deve ser “cultivado”, para que faça uso de seu lado racional e sensível; um leitor que não só comunique, mas também crie e dê novas formas, isto é, um fruidor. No entanto, como comunicar a experiência da leitura com um sabor e uma importância particulares, conforme sinaliza Calvino (1993) na epígrafe desta seção? Parte-se do pressuposto de que é preciso lidar com obras – contos, romances, novelas, poemas etc. – que deem essa abertura e possibilitem ao leitor apreciá-las.

As concepções que subjazem o subprojeto sinalizam que a literatura tem função estética que precisa ser resguardada na escola. Compreende-se, aqui, que cabe ao mediador em leitura possibilitar experiências de apreciação da obra, de fruição estética, que estreitem a relação entre obra e leitor. O bolsista assume o papel do sujeito que medeia essa relação com o texto. Nesse processo, a relação estética amplia-se e, na relação com o objeto artístico, o leitor pode ser arrebatado, afetado, se a mediação se faz por meio de encontros.

Caio Meira (2010, p. 10), tradutor da obra de Tzvetan Todorov, *A literatura em perigo*, afirma que a literatura permite “[...] conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre sua vida íntima e pública”. Afinal, por meio dos textos literários, pode-se conhecer o passado, o presente, o futuro, as emoções, as relações, as intimidades, os segredos e os pensamentos mais íntimos de suas personagens. Pela obra literária, pode-se ir à busca da compreensão das experiências já vividas, da essência do ser, da ampliação do mundo em que se vive. De acordo com Todorov (2010, p. 24), a literatura

¹ O Pibid é um programa brasileiro implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) desde 2007, que visa incentivar a formação de professores para a educação básica. O programa desenvolve projetos nas escolas envolvendo alunos das Licenciaturas, professores da rede de ensino público, tutoriados por um professor coordenador da universidade. O Pibid busca desenvolver projetos inovadores na escola, com atividades que levem licenciandos e professores da rede pública a repensar a prática em sala de aula. Neste artigo, tratamos de um projeto desenvolvido na área de Letras – licenciatura.

[...] nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.

Corroborando com o pensamento de Todorov, trazemos o de Petit (2009), que menciona que ler faz com que os leitores falem por si mesmos ou uns com os outros.

Consoante Ana Maria Machado (2012), ex-presidente da Academia Brasileira de Letras (ABL), o texto literário, quando bem construído, é capaz de falar sobre as verdades mais profundas, mesmo sendo uma história inventada. Além disso, a leitura do texto literário ajuda

[...] o cidadão a pensar de maneira mais lógica e organizada, a formular de modo mais claro e ordenado as próprias ideias, a argumentar com os outros, a contrapor opiniões, a se defender da imposição de pensamentos dominantes. (Machado, 2012, p. 62).

Tudo isso o texto literário é capaz de fornecer ao leitor a partir do momento em que este passe a lidar com textos que possibilitem essa troca e que abram espaço, também, para a figura do mediador.

Barthes (2007) versa sobre os deslocamentos em relação à tradução, brinca com as palavras, tergiversa o texto, faz desvios e o leitor precisa estar atento para desvelar os deslocamentos no texto. Assim sendo, o papel do mediador de leitura não é o de impor suas impressões sobre a obra, mas o de conduzir, estimular, despertar e/ou detalhar a visão do leitor sobre o escrito. A literatura, aquela que permite tal comportamento, requer que o leitor se desloque, busque diferentes formas de ver e sentir velhas e novas realidades ou irrealidades, visto que essa literatura tem a capacidade de brincar com a língua, por ela conter seus explícitos e seus implícitos, por ser um objeto que pode levar o leitor a colocar-se no lugar do outro, a perceber o outro, a conhecer lugares e situações que transcendam suas fronteiras.

Barthes (2007, p. 18) afirma que a literatura sabe das coisas e sabe “[...] muito sobre os homens”. Assim, a literatura, a “boa” literatura, leva o leitor a perceber-se, a conhecer-se e também ao outro e a tantos outros. Bons textos, bons autores precisam assim rodear a vida escolar desses leitores em formação, afinal, se eles estão em formação, precisam escapar dos mesmos comportamentos perante o texto, dos mesmos tipos de textos, dos textos que dizem muito, mas nada dizem, dos textos que depois de lidos são abandonados como se nunca tivessem sido lidos, tocados, saboreados. Como afirma Barthes em *Aula*,

[...] os valores antigos não se transmitem mais, não circulam mais, não impressionam mais; a literatura está dessacralizada, as instituições estão impotentes para protegê-la e impô-la como o modelo implícito do humano. Não é, por assim dizer, que a literatura esteja destruída: é que *ela não está mais guardada*: é pois o momento de ir a ela. (Barthes, 2007, p. 40).

Uma boa leitura, um bom autor, uma boa obra, leva-nos a posicionamentos, à resistência, a acomodamentos, ao saber, a incertezas,

a questionamentos, a mais incertezas, a buscas, a mais leituras, a mais posicionamentos, a mais saber, à paixão pela leitura, como nos diz Perrone-Moisés (2007), tradutora do livro *Aula*, de Roland Barthes. Em sua obra *O sol e o peixe*, Woolf (2015, p. 39) fala do objeto livro e da leitura: “Na verdade o prazer é tão grande que não se pode ter dúvidas de que sem ele o mundo seria um lugar muito diferente e muito inferior ao que é. Ler mudou, muda e continuará mudando o mundo.”

De acordo com a concepção do subprojeto do Pibid, que visa um leitor fruidor, as mediações de leitura foram propostas tendo em vista que mediar “[...] é propor a leitura compartilhada de signos” (Martins, 2011, p. 315). Quando pensamos na mediação como um encontro, precisamos ponderar o que oferecemos nesse encontro e, também, como nos envolveremos com ele. Valemo-nos novamente das palavras de Martins quando este aborda que o encontro pode ser sensível, atento ao outro; permitir ampliar “[...] olhares, ideias, conhecimentos e sensações. Percepção de um mundo que parecia já conhecido, mas que se desvela inteiramente novo” (Martins, 2005, p. 44).

Apresentando resultados: mediações em leitura do literário

Um clássico é um livro que vem antes de outros clássicos, mas quem leu antes os outros e depois lê aquele, reconhece logo o seu lugar na genealogia. (Calvino, 1993, p. 14).

Em uma pesquisa sobre práticas inovadoras do Pibid de Letras na educação básica, envolvendo alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola na cidade de Itajaí, em Santa Catarina, Neitzel, Pareja e Hochmann (2013) perceberam que, ao levar um poema aos alunos, estes tinham dificuldade em lidar com esse gênero textual – não havia nenhuma intimidade com o texto literário, o que dificultava qualquer discussão sobre as percepções que a leitura provocava. A intenção de mediação das pesquisadoras foi usar uma estratégia que não se centrasse nos propósitos do poeta, mas em como o leitor se apropriava do poema, o que se torna coerente quando nos apoiamos nas palavras de Lajolo (2001, p. 46): “[...] é sempre equivocado pedir à literatura recibo do que ela afirma”. Fala-se aqui de alunos do 3º ano, saindo da educação básica, que podem entrar na universidade, mas que, ainda, não parecem prontos para responder às provocações de uma leitura.

O Pibid de Letras da Univali procura despertar nos alunos da escola básica o gosto pela leitura para que tenham a oportunidade de se tornarem leitores – que possam ser provocados e levados, por meio da leitura, a rever seus conceitos e suas crenças, desestruturando sua condição de indivíduo alheio ao seu entorno. Afinal, para que um indivíduo se aventure na cultura letrada, como diz Petit (2008), além do encontro com o objeto livro, ele necessita de alguém que o apresente à leitura, de um mediador que o conduza pelos textos quando estes ainda lhe são estranhos. É possível aproximar o indivíduo dos lugares do saber. Petit (2009, p. 148) ainda menciona que “[...] um mediador pode autorizar, legitimar um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo revelar esse desejo.” É pensando

nessa mediação que o Pibid de Letras da Univali procura explorar estratégias de leitura para a sala de aula de forma a aproximar aluno e livro. Meira, na apresentação do livro de Todorov (2010, p. 12), afirma:

Se o texto literário não puder nos mostrar outros mundos e outras vidas, se a ficção ou a poesia não tiverem mais o poder de enriquecer a vida e o pensamento, então teremos de concordar com Todorov e dizer que, de fato, a literatura está em perigo.

Entendendo como Lajolo (2001, p. 45), ao afirmar que “tudo o que lemos nos marca”, destacamos que o objetivo das mediações realizadas pelo Pibid de Letras da Univali apresentadas a seguir foi formar leitores na educação básica pela leitura frutiva. Com o propósito de mediar a leitura de obras literárias contemporâneas, o grupo explorou estratégias de leitura coletiva e frutiva para ampliar o repertório pessoal dos discentes e promover a integração entre estudantes e bolsistas. Os objetivos se justificam tendo em vista que “[...] a literatura é a porta para variados mundos [...], os mundos que ela cria não se desfazem na última página do livro [...], permanecem incorporados como vivência” (Lajolo, 2001, p. 44).

Assim sendo, as atividades foram aplicadas em duas escolas de Itajaí/SC: Victor Meirelles e Henrique Fontes. Nesta última, em 2013, para que os alunos do 3º ano do ensino médio (24 discentes) entrassem em contato com obras literárias de forma a criar uma relação entre obra e leitor, por meio da proposta denominada Leitura Curiosa, eles foram convidados a compartilhar um espaço de leitura, no qual havia vários livros expostos sobre uma colcha no chão, além de lugares confortáveis para eles se sentarem (pufes, mesas e cadeiras).

Houve todo um cuidado dos bolsistas em organizar esse encontro do leitor com o livro: o repertório era literatura brasileira contemporânea abrangendo contos, poesias e romances. Os alunos foram convidados a escolher um livro em 5 minutos e ler o que conseguissem em 15 minutos. Em seguida, foram convidados a compartilhar com a turma suas primeiras impressões do que conseguiram ler e questionados se gostaram do que leram, se continuariam a leitura e se recomendariam a alguém.

Duarte Jr. (2010, p. 34) nos diz que a educação do sensível deve implicar uma educação mais sensível em si mesma, “[...] menos interessada na quantidade de informação a ser transmitida do que na qualidade de formação daqueles a ela submetidos”. Segundo a bolsista A. C.² “Os alunos adoraram os livros que escolheram. Observamos as satisfações nas suas respostas, tais como: maravilhoso, intrigante, curioso etc... alguns resolveram levar para suas casas para acabar a leitura”. É nesse momento que a mediação adquire destaque, pois visa à ampliação do conhecimento, à qualidade na formação do leitor, então, o contato com a obra não pode adquirir caráter reducionista, dando ênfase, por exemplo, às biografias dos artistas, mas favorecer a troca de experiências entre os sujeitos envolvidos, provocando reflexão após o contato com o texto. Apoiadas em Martins e Picosque (2012, p. 10), afirmamos que mediar é romper com o que está determinado, “[...] é ter um olhar ampliado que possibilita ao outro a descoberta”.

² Por questões éticas, os nomes completos dos bolsistas foram omitidos, sendo utilizados, neste artigo, as iniciais de seus primeiros nomes.

No decorrer das mediações, foi proposta a leitura do livro *O santo e a porca* (1964), de Ariano Suassuna, autor conhecido por ser um entusiasta da literatura popular. Em suas obras, o autor apresenta as influências dos teatros medievais e da literatura de cordel – ficando, na obra trabalhada, o destaque para a manifestação da cultura nordestina – e a avareza como temática central. Ela provoca reflexão sobre a relação que o ser humano atribui ao mundo físico e espiritual, nesse caso, respectivamente, a porca e o Santo Antônio.

A escolha da obra pautou-se em alguns aspectos. Apesar de ser um texto cômico, o que acreditamos ser um facilitador pela faixa etária da turma, a obra apresenta um fundo filosófico, não passando, com o auxílio da mediação, despercebido. Em outras palavras, o texto não se concentra apenas no riso, Ariano Suassuna utiliza-se de trama simples, porém aborda temática de maior complexidade, como a relação do mundo material com o espiritual.

Para iniciar a atividade de leitura, um livro foi oferecido a cada aluno da turma. Os licenciandos dividiram o grupo em dois espaços, com uma dupla de acadêmicos em cada, no intuito de que a mediação em grupos menores estimulasse o leitor a explorar seu próprio universo. Em cada grupo ocorreu a exploração verbalizada das temáticas, como o teatro vicentino, a dramaturgia portuguesa, a estrutura estética das obras, as críticas à sociedade, as moralidades e a personificação de vícios e virtudes. Essa dinâmica foi contextualizada com a obra *O Auto das Trevas*, de Anderson Braga Horta, pois se trata de poema dramático escrito em 1997, contemporâneo da obra *O santo e a porca* (1957), e premiado pela Fundação Catarinense de Cultura. Os bolsistas leram excertos dessa obra para que os alunos pudessem, segundo a bolsista A. M., assimilar a linguagem contida nela e perceber as técnicas de entonação e de movimentação da leitura dramática. Neitzel e Carvalho (2014, p. 16) contribuem com a nossa discussão quando mencionam que “a voz do ouvinte cala para que o texto possa produzir sentidos.” É fundamental atentar para os recursos utilizados pelo contador para brindar o leitor com suas histórias. Trazemos Zumthor (2000, p. 73), que nos apresenta como o corpo, em especial “[...] as formas de expressão corporal dinamizadas pela voz [...]”, se faz presente, por meio do contador, na alegria da leitura dos textos. Podemos afirmar, então, que é pelos sentidos que um texto é recebido.

Em seguida, as personagens de *O santo e a porca* foram distribuídas entre os estudantes para que estes pudessem realizar uma leitura dramática dessa obra. Entretanto, segundo a licencianda V. D.:

Observando a aula é interessante reconhecer que a leitura não foi bem aceita, e isso pode acontecer no dia a dia do trabalho docente, e precisamos saber o que fazer. Uma possibilidade para o docente como exemplo é mostrar o que o texto quis dizer, trabalhar as facetas, a profundidade do conto que se está apreciando, a literariedade, entre outros.

Por que essa mediação não foi bem aceita? Por que os alunos não se afetaram pelo texto? A literatura aqui está em perigo. Houve uma distância

entre aluno-texto-livro. Quando a literatura faz parte do cotidiano do discente, quando ela é usada como objeto de reflexão sobre a condição humana, conforme aponta Todorov (2010), ela não é recusada, não causa aversão. Todorov (2010, p. 22) afirma: "A literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características; não é por acaso que, ao longo da história, suas fronteiras foram inconstantes".

Para tentar reverter esse desafeto pelo texto, no encontro posterior os bolsistas buscaram centrar suas mediações na leitura dramática, propondo aos dois grupos a leitura em voz alta. Cada aluno escolhia uma personagem e lia a fala destinada a ela no texto, expressando vários sentimentos. Assim, a leitura dos atos foi feita de várias maneiras: alegre, triste, furiosa etc. Conforme a licencianda V. D.: "Nas turmas trabalhadas, observei alunas e alunos que não queriam fazer leituras em voz alta. Agora eles estão participando; construindo desenvoltura e segurança na arte de se expor: ler, apresentar, representar. Assim, acompanhamos esses alunos adquirindo competências."

Um dos alunos manifestou-se: "Gostaríamos de terminar a leitura, para saber o que irá acontecer com cada personagem e apreciar mais o livro. Em cada leitura feita imaginávamos as cenas, achamos muito divertido e compreensível". Os bolsistas conseguiram, dessa forma, motivar a leitura. De acordo com eles: "Percebemos a empolgação dos alunos ao contar suas partes lidas na história". Fica evidente nesse momento, quando o aluno menciona que gostaria de finalizar a leitura, por exemplo, que houve um importante processo de provocação. Martins e Picosque (2012, p. 33) afirmam que o ato de mediar há de ser provocativo, instigante. "Um ato capaz de abrir diálogos, também internos, ampliados pela socialização dos saberes e das perspectivas pessoais de cada fruidor."

Na continuidade das atividades propostas, no intuito de estimular o encontro dos leitores com a obra, os alunos receberam um quadro com todas as personagens do livro para que preenchessem com suas impressões e percepções sobre elas e sobre o que leram. Os discentes desenvolveram a atividade, completaram os quadros com o perfil das personagens, por exemplo, "Dodó: Filho do seu Eudoro, apaixonado por Margarida, disfarçava-se para ninguém descobrir quem ele era de verdade"; "Pinhão: Era entregador de cartas, morava na fazenda do seu Euricão. Empregado do Euricão, ele sabia de tudo e era fofoqueiro". Dessa forma, os alunos descreveram as personagens, o enredo e suas percepções. "Ao se apropriarem dos sentidos do texto, os estudantes se envolvem em um processo prazeroso com a leitura, o que faz atingir os objetivos propostos e desenvolver a criticidade, a linguagem e a criatividade" (licencianda A. M.).

Woolf (2015) afirma que, após a leitura de uma obra, formamos a nossa opinião; e somente depois de tê-la formado é que a opinião dos demais se torna mais esclarecedora. Dessa maneira, podemos afirmar que o processo prazeroso que a licencianda menciona está inserido na apreensão do sentido que a obra fez para o leitor, o qual, após esse momento, é capaz de dialogar sobre ela.

Na Escola de Ensino Médio Victor Meirelles, um outro grupo de licenciandos trabalhou a mesma obra – *O santo e a porca*, de Ariano Suassuna –, com uma turma de 20 alunos do 1º ano. No início das atividades, os licenciandos observaram a escola:

Vimos uma triste realidade que há em muitas escolas, não há uma biblioteca adequada para os alunos que frequentam. Há muitos livros em prateleiras, caixas, chão, chaveados, todos bem guardados e conservados, sem um lugar específico para os alunos lerem ou pegarem emprestado alguma obra [...]. (Licencianda J. C.).

Sobre a seriedade das bibliotecas, Petit (2009), em sua obra *A arte de ler ou como resistir à adversidade*, afirma que:

Mesmo no interior da escola, a biblioteca deveria ser um espaço cultural, mais do que um complemento didático, para dar lugar a percursos singulares, a achados imprevistos (em particular no caso de quem não pode ter acesso a uma biblioteca familiar). Ela não deveria estar a serviço apenas da pedagogia, mas se afirmar como um “espaço de não obrigação no interior da obrigação”. (Petit, 2009, p. 274).

Segundo a licencianda M. M., ao darem início às atividades de leitura,

[...] alguns alunos apresentaram resistência e até fizeram cara de quem não gostou muito da ideia, mas continuamos com as nossas atividades e os deixamos bem à vontade até que eles se soltaram e, com isso, foram bem participativos nas dinâmicas.

Petit (2008, p. 155), em seu livro *Os jovens e a leitura*, apresenta o seguinte depoimento de uma jovem: “[...] penso que no ensino médio criamos aversão pela leitura porque temos muitas coisas para fazer, nos sobrecarregam de trabalho [...]”. A resistência inicial apontada pela licencianda por parte de alguns alunos pode conter tais indícios que a autora menciona, pois, com tantos trabalhos, não sobraria tempo para o prazer da leitura.

Como sequência da atividade proposta, os licenciandos formaram cinco círculos com cadeiras nas extremidades da sala de aula e fixaram cartazes nas paredes com os nomes das personagens do livro *O santo e a porca*: Pinhão, Caroba, Margarida, Euricão e Dodó. Os alunos entraram na sala e escolheram um dos círculos para se sentar (formando cinco grupos). Os licenciandos, com o auxílio de *slides*, explicaram aos alunos como a obra *O santo e a porca* foi escrita, quem foi seu autor e as principais obras dele; apresentaram as personagens do livro, seus nomes e relações com a personalidade; e, além disso, explanaram sobre a leitura de textos dramáticos e a importância das rubricas neste gênero textual.

Após, cada grupo assumiu a fala de uma personagem e, assim, foi feita a leitura, em conjunto, usando a rubrica para dar entonação às falas. Segundo a bolsista:

[...] a princípio os alunos não se interessaram, liam baixinho sem vontade de ler. Começamos, então, a ler com mais ênfase dramatizando mais as falas das personagens, os meninos perceberam então a nossa entonação

de voz e começaram a fazer a mesma coisa, perceberam que seria mais divertido daquela forma e todos os alunos entraram no contexto da leitura e foi muito divertido [...]. (Licencianda D. B.).

Para Q. C., a dinâmica de leitura foi “[...] um momento mais significativo e descontraído. Constatamos envolvimento e bom humor dos alunos”.

A leitura coletiva de determinada obra proporciona certa divisão do prazer de ler; um compartilhamento de momento sensível. Com essa metodologia, o leitor pode ampliar e aprofundar sua proficiência leitora, pois se apropria de estratégias empregadas pelos demais. Todorov (2010, p. 80-81) menciona que, quando conhecemos personagens novas, é como se encontrássemos novas pessoas, “[...] com a diferença de que podemos descobri-las interiormente de imediato, pois cada ação tem o ponto de vista do seu autor”. O escritor aborda ainda que, “[...] quanto menos essas personagens se parecem conosco, mais elas ampliam nosso horizonte, enriquecendo assim nosso universo”.



Figura 1 – Mediações em Leitura pelos Licenciandos de Letras

Fonte: Portfólio de Q. C.

Ainda na Escola de Ensino Médio Victor Meirelles, com uma turma do 1º ano, os licenciandos prepararam um círculo com cadeiras no meio da sala para realizar a leitura do conto *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector. Eles iniciaram com a leitura silenciosa do conto para que os

alunos pudessem sentir a história e contar o seu enredo. Larrosa (2009, p. 24), em seu livro *Nietzsche & a Educação*, auxilia-nos na compreensão do momento leitor-texto quando diz que “[...] a tarefa de formar um leitor é multiplicar suas perspectivas, abrir seus ouvidos, apurar seu olfato, educar seu gosto, sensibilizar seu tato, dar-lhe tempo [...], fazer da leitura uma aventura”. Após o primeiro contato com o texto, houve explicação sobre o gênero discursivo. De acordo com a bolsista Q. C,

“[...] os alunos participaram, claro que nem todos, mas parece que se sentiram mais à vontade conosco. Foi incrível, conseguimos fazer uma reflexão muito boa sobre o enredo, aplicando aos nossos dias, e também sobre tipos de texto”.

Em seguida, os bolsistas fizeram uma leitura dinâmica do conto. O texto foi dividido em 12 linhas para cada licenciando ler. Cada um realizou a leitura de forma pessoal e dramática. Para a licencianda Q. C,

[...] foi uma experiência muito interessante! Encerramos esse encontro com a convicção de que precisamos motivar essa turma, fazer com que eles percebam e acreditem no potencial que possuem para gerar mudanças internas e externas.

Um programa que tem como meta principal a qualificação dos futuros professores precisa investir nas possibilidades de ampliar a visão desses licenciandos acerca de práticas pedagógicas inovadoras – que desacomodem o cotidiano escolar e motivem os alunos para a aprendizagem. Com esse intuito, os pibidianos buscaram aplicar estratégias que mobilizassem o grupo para a leitura, de forma fruitiva, experienciando atividades de mediação. Eles prepararam fichas de cinco cores, cada uma representando um sentimento, uma sensação (azul: raiva; laranja: medo; rosa: emoção; vermelho: ironia; verde: amor), as quais foram colocadas dentro de um saco. Prepararam, também, cinco cartazes com essas cores e cada um com a indicação escrita de um sentimento. Eles foram colados na frente da sala (no quadro negro). Cada aluno escolheu um poema do livro *Bagagem*, de Adélia Prado, em seguida foi à frente da turma, retirou uma ficha do saco – sem olhar – e, conferindo qual a “sensação” retirada de acordo com as cores das fichas e cartazes, fez a leitura do poema escolhido conforme o item sorteado (raiva, medo, emoção, ironia ou amor).



Figura 2 – Mediações em Leitura pelos Licenciandos de Letras

Fonte: Portfólio de A. G.

Segundo a bolsista A. C.: “Como sempre, tivemos alguns ‘acanhados’ que na hora H ficaram com vergonha de fazer a leitura. Mas, em geral, a aula foi divertida e contou com a participação da maioria dos alunos”. O acanhamento de alguns, como apresenta a bolsista, pode estar relacionado ao que Larrosa (2009, p. 16) nomeia como a experiência da leitura, a qual não consiste somente em “entender o significado do texto, mas em vivê-lo. [...] Ler exige uma certa afinidade vital e tipológica entre o leitor e o livro”.

Considerações finais

Ítalo Calvino (1999, p. 177), em *Se um viajante numa noite de inverno*, mostra dois tipos de escritores: o de *best-sellers*, que o autor chama de “produtivo”, já que escreve muito e é sempre sucesso de vendas; e o escritor atormentado, visto pelo produtivo como ilimitado e profundo. A leitora, vigiada por esses dois autores, é vista de duas formas: o autor atormentado vê-la absorta pela leitura, sem ar, sem poder respirar, e pensa que a leitora estaria lendo algo de “grande efeito” (Calvino, 1999, p. 178), escrito, provavelmente, pelo autor produtivo. Já este a observa e a vê “transfigurada pela meditação”. Ele pensa que ela estaria lendo “um livro repleto de significados ocultos” (Calvino, 1999, p. 178), escrito, possivelmente, pelo autor atormentado. Esse autor produtivo é aquele que proporciona a leitura por prazer, visto que o enredo é o que interessa, chegar ao fim é o que importa. Já o autor atormentado é aquele que oferece a leitura frutiva, dado que ele leva o leitor a ir à busca de sentidos inesperados.

Esta pesquisa quis, além de analisar como um grupo de futuros professores se prepara para serem mediadores em leitura, problematizar questões relacionadas à formação de leitores. Como resultado indicamos, entre outros: a) as mediações em leitura promovidas pelo Pibid de Letras têm como concepção que a literatura tem uma função estética que precisa ser resguardada na escola. Compreende-se, aqui, que cabe ao professor ser um mediador em leitura e possibilitar experiências de apreciação da obra, de fruição estética, que estreitem as relações entre a obra e o leitor; b) as mediações em leitura possibilitadas pelos pibidianos instigaram os alunos da educação básica ao ato de ler por apreciação; c) os pibidianos exercitaram o papel de mediadores em leitura proporcionando a esses alunos encontros com o texto literário; d) os pibidianos, futuros professores de língua e literatura, ampliaram seu repertório literário e exploraram em sala de aula diversas possibilidades de tratamento frutivo da literatura.

Não se pretendeu, aqui, indicar leituras para a sala de aula, visto que o repertório de obras a serem lidas por professores e por alunos necessita ser construído por esses sujeitos. Contudo, a intenção foi a de salientar a importância na escolha do repertório adequado para que o sujeito que ainda não é leitor seja “fisgado” pela obra, o que não significa ser leitor de textos que não salvaguardem a função estética da literatura. O jargão *leia qualquer coisa* é desconstruído, pois entendemos que um programa de formação de leitores deve priorizar obras que auxiliem no desenvolvimento

de competências leitoras, que se realiza na vivência com o livro como objeto estético e artístico.

Um bom romance, um bom suspense, que leva o leitor a correr pelas suas páginas à procura de seu final é um convite à leitura de outras obras. Os livros clássicos, ou seja, aqueles que vão muito além de uma história bem contada, independentemente de serem, como afirma Calvino (1993, p. 17), antigos ou modernos, “[...] servem para entender quem somos e aonde chegamos [...]”. Além disso, são carregados de “criações de toque poético” (Candido, 1995, p. 242). Segundo Calvino (1993, p. 12), “os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos”. Isso se dá porque, como aponta o autor, são livros que nunca acabaram de dizer o que tinham para dizer, provocando discussões que vão desde uma mera conversa em um café até defesas de teses de doutorado.

Um bom texto literário é rico em inferências, em informações implícitas, em teses e argumentos, em intertextualidades, elementos que ajudam o leitor a desenvolver o pensamento lógico-discursivo, visto que, desde o momento em que o leitor em formação reflete sobre o texto, em que ele faz relações entre texto e mundo, ele constrói significados. Portanto, o que se quis discutir aqui é também a importância de a escola formar não apenas o leitor de enredos envolventes, mas como ela pode levá-lo a outros patamares, ajudá-lo a adquirir competências leitoras de forma a desenvolver sua produtividade perante o texto. Girar em torno de textos que exigem do leitor em formação as mesmas condutas pode provocar um processo de estagnação.

Por isso, a importância de levar aos alunos, a esses leitores em formação, leituras que estabeleçam uma relação leitor-obra que vão além da funcionalidade do texto. É preciso que eles lidem, também, com leituras que dialoguem com sua sensibilidade, revelem uma experiência estética e perpassem pelos caminhos que os levem à fruição. Nesse sentido, o professor é o mediador que poderá incitar experiências estéticas e ao mesmo tempo provocadoras de sentidos.

Este artigo, ao focar nas mediações em leitura, buscou evidenciar como o professor é um dos mediadores que pode inserir o aluno no universo da leitura. Uma mediação adequada é capaz de levar o discente não apenas a gostar do texto, mas a dominá-lo e a subvertê-lo, a utilizá-lo como entrada para outros textos. Afinal de contas, como nos diz Barthes, “[...] esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: *literatura*” (Barthes, 2007, p. 16, grifo do autor).

Referências bibliográficas

- BALULA, J. P. R. Estratégias de leitura funcional: uma proposta de abordagem didática. In: ENCONTRO DE INVESTIGAÇÃO E FORMAÇÃO, 4., 2009, Lisboa. *Formar professores/investigar as práticas: actas do 4º Encontro...* [do CIED]. Lisboa: Escola Superior de Educação, 2009. Disponível em <http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/716/1/Balula_2009_Estrat%C3%A9gias_de_Leitura_Funcional.pdf>. Acesso em: 1 out. 2013.
- BARTHES, R. *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França*, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.
- BARTHES, R. *O prazer do texto*. Tradução de J. Guinsburg. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BARTHES, R. *O prazer do texto*. Tradução de J. Guinsburg. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *SAEB/Prova Brasil 2011: primeiros resultados*. 2012. Disponível em: <http://download.INEP.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_SAEB/resultados/2012/SAEB_2011_primeiros_resultados_site_INEP.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2013.
- CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CALVINO, I. *Se um viajante numa noite de inverno*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- DUARTE JR., J. F. *O sentido dos sentidos: educação (do) sensível*. 5. ed. Curitiba: Criar, 2010.
- LAJOLO, M. *Literatura: leitores & leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.
- LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- LARROSA, J. *Nietzsche & a educação*. Traduzido por Semíramis Gorini da Veiga. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- LISPECTOR, C. *Felicidade clandestina: contos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MACHADO, A. M. Sangue nas veias. In: FAILLA, Z. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Instituto Pró-Livro, 2012. p. 19-54.

MARTINS, M. C. *Mediação: provocações estéticas*. São Paulo: Instituto de Artes/Unesp, 2005.

MARTINS, M. C. Arte, só na aula de arte? *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 311-316, set./dez. 2011.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura*. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

MEIRA, C. Apresentação à edição brasileira. In: TODOROV, T. A *literatura em perigo*. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010. p. 9-12.

NEITZEL, A. de A.; PAREJA, C. J. M.; HOCHMANN, S. Práticas inovadoras de leitura na escola: o livro como objeto estético. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 94, n. 238, p. 770-794, set./dez. 2013.

NEITZEL, A. de A.; CARVALHO, C. A movência do leitor na leitura do literário. *Raído*, Dourados, v. 8, n. 17, p. 15-28, jul./dez. 2014.

ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *PISA 2009 results: what students know and can do: student performance in reading, mathematics and science*. 2010. v. 1. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/10/61/48852548.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2011.

PERRONE-MOISÉS, L. Lição de casa. In: BARTHES, R. *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França*, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 2007. p. 49-95.

PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.

PETIT, M. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2009.

SCHILLER, F. *A educação estética do homem: numa série de cartas*. Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 1995.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

WOOLF, V. *O sol e o peixe: prosas poéticas*. Seleção e tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ZUMTHOR, P. *Performance, recepção, leitura*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2000.

Recebido em 15 de agosto de 2015.

Solicitação de correções em 22 de janeiro de 2016.

Aprovado em 2 de fevereiro de 2016.

Divulgação científica sobre práticas de laboratório: análise da inserção ciência, tecnologia e sociedade (CTS) em textos produzidos por estudantes de Ciências Biológicas*

Diego Adaylano Monteiro Rodrigues^{I, II}

Raquel Crosara Maia Leite^{III, IV}

Maria Izabel Gallão^{V, VI}

* Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela concessão de bolsa de mestrado e principalmente às turmas de 2006 a 2013 do curso de Ciências Biológicas. Nossos agradecimentos também a todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/382313934>

^I Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, Fortaleza, Ceará, Brasil. *E-mail*: <diegoadaylano@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-6058-9270>>.

^{II} Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Faculdade de Educação, Fortaleza, Ceará, Brasil.

^{III} Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil. *E-mail*: <raquelcrosara@hotmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-1563-9670>>.

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

^V Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil. *E-mail*: <izagalao@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0001-9299-0803>>.

^{VI} Doutora em Biologia Celular e Estrutural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil.

Resumo

Tem como objetivo analisar as relações entre ciência, tecnologia e sociedade (CTS) em textos de divulgação científica (TDC) produzidos por alunos do curso de Ciências Biológicas com base em aulas práticas de laboratórios. Para tanto, foram selecionados TDC do acervo pessoal de um professor formador, escritos ao longo de sete anos por discentes de uma universidade pública. Esses documentos foram examinados conforme a análise de conteúdo e revelaram uma discussão tímida de questões sociais, históricas e éticas sobre o conhecimento científico-tecnológico, apesar de apresentarem características diversificadas, sobressaindo-se as descrições dos procedimentos internos da ciência, a aplicação da ciência no cotidiano das pessoas e a articulação entre campos da ciência.

Palavras-chave: divulgação científica; ciência e tecnologia; aulas práticas.

Abstract

Scientific divulgation about laboratory practices: analysis of the infusion of Science, Technology and Society (STS) in texts produced by students of Biological Sciences

This paper aims to analyze the relationships among Science, Technology and Society (STS) in texts of scientific divulgation (TSD) produced by students of Biological Sciences, based on practical classes at laboratories. For that purpose, TSD were selected from a professor's personal collection, written by students from a public university. Over seven years these documents were examined according to the content analysis and revealed a timid discussion in relation to social, historical and ethical questions regarding the scientific and technological knowledge, despite presenting diversified characteristics, the descriptions of internal procedures of science, the application of science in daily life and the connection between fields of science have stood out.

Keywords: scientific divulgation; Science and Technology; practical classes.

Introdução

Em um mundo envolto por artefatos científico-tecnológicos e impactos decorrentes da ciência e tecnologia (C&T), são necessários esforços múltiplos para a compreensão do universo científico e o exercício da cidadania pelo indivíduo. Entre esses esforços que buscam alfabetizar cientificamente as pessoas, isto é, inseri-las em uma cultura científica, destaca-se a divulgação científica (DC). Divulgar a ciência, apesar de inúmeras perspectivas, pode ser entendido como o processo que busca evidenciar conceitos, procedimentos e impactos da C&T, mostrar a construção e o contexto histórico-cultural do conhecimento científico-tecnológico. Assim, a DC não se restringe a transmitir informações, mas busca também esclarecer a ciência como construção humana (Krasilchik; Marandino, 2004).

Para Zamboni (1997), a DC é a formulação de um novo discurso e não uma mera simplificação do discurso científico, enquanto Candotti (2002, p. 17) enfatiza que a “[...] divulgação não é apenas página de literatura, na qual as imagens encontram as palavras (quando as encontram), mas exercício de reflexão sobre os impactos sociais e culturais [...]” das descobertas científicas. Esse aspecto confere mais uma responsabilidade social aos cientistas, a de fazer a divulgação do conhecimento científico. Somos, desse modo, cientistas-divulgadores e cidadãos com o compromisso ético de educar.

Diante de diversos espaços e meios (televisão, jornais, revistas, museus etc.) onde a DC está presente, destaca-se o uso de textos de divulgação científica (TDC) no espaço escolar, pois estes podem ser usados como mais

um recurso pedagógico com o intuito de promover a inserção dos alunos em uma cultura científica, por meio da formação de leitores entusiasmados e críticos quanto ao universo da ciência. Apesar dessa possibilidade, segundo as revisões de Nascimento e Rezende Junior (2010a) e Ferreira e Queiroz (2012), existem poucos trabalhos que envolvam produção de TDC na formação de professores. Entre estes está o estudo de Nascimento e Rezende Junior (2010b), que analisa as características textuais de TDC produzidos por alunos dos cursos de licenciatura em física e em biologia e constataram uma diversidade de recursos e elementos específicos na produção desses estudantes.

No que se refere à educação em ciências e, em especial, à área de Ciências Biológicas, essas atividades com DC não devem se restringir às licenciaturas, mas sim ser ampliadas aos bacharelados, pois os bacharéis também possuem responsabilidade como educadores, portanto as práticas de escrita e leitura de textos de DC são essenciais à sua formação.

Segundo o parecer que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas (Brasil, 2001), esses profissionais devem ser conscientes do seu compromisso como educadores e compreender as relações entre ciência, tecnologia e sociedade (CTS).

Uma das principais referências na DC e na percepção pública da C&T foi a bióloga Rachel Carson, que colocou em debate os impactos da indústria química de agrotóxicos sobre o meio ambiente, sendo ela, também, pioneira nos movimentos de conservação ambiental nos anos 60 (Auler; Bazzo, 2001; Cachapuz *et al.*, 2011).

Assim, desde os anos 60, surge o que foi denominado de movimento CTS, que busca construir uma compreensão que supere a perspectiva tecnocrática da C&T (Auler; Bazzo, 2001), isto é, que desmitifique a visão linear de progresso e atividade científico-tecnológica segundo a qual mais tecnologia e ciência conferem necessariamente mudança social, e que evidencie o papel da C&T na vida das pessoas por meio de discussões sobre seus aspectos éticos e suas implicações sociais (Angotti; Auth, 2001; Auler; Bazzo, 2001). De modo simultâneo, o movimento CTS nutre-se de perspectivas que trabalham a natureza e a história da ciência, que se empenham em superar visões deformadas da C&T (Cachapuz *et al.*, 2011).

Sobre o estado da arte, quanto ao enfoque CTS e os materiais didáticos, a pesquisa de Strieder (2012) aponta que geralmente são feitas análises acerca de livros didáticos e paradidáticos e materiais de DC, como programas de televisão, *softwares* e TDC publicados em revistas, evidenciando a importância e a potencialidade destes últimos, a serem inseridos no espaço escolar em consonância com os livros didáticos. Entre essas pesquisas relacionadas a TDC e ao enfoque CTS, destaca-se o trabalho de Silva e Neto (2006), que analisou artigos de revistas de DC brasileiras e evidenciou a presença nos textos de uma construção social da ciência e tecnologia, da relação entre áreas do conhecimento científico e da procura por identificar os atores envolvidos na produção da ciência.

Quanto à linha de pesquisa na qual se insere este estudo – que busca novas abordagens pedagógicas na formação inicial dos professores e

divulgadores da ciência –, o trabalho de Nascimento e Rezende Junior (2010b) mostra a pouca discussão sobre a tríade CTS nos TDC produzidos por licenciandos em ciências naturais e destaca a importância da produção textual em sua formação, como meio de os alunos elaborarem seus próprios materiais para uso no espaço escolar, com poucos recursos, e como estímulo ao desenvolvimento da escrita por esses estudantes.

Em síntese, existe uma carência de pesquisas que investiguem a produção de TDC no ensino básico e superior, bem como de reflexões baseadas em um aprofundamento teórico da abordagem CTS e da DC na formação inicial de professores e divulgadores da ciência. Tendo em vista a importância desses aspectos, o objetivo desta pesquisa é analisar as relações entre ciência, tecnologia e sociedade (CTS) em TDC produzidos por alunos do curso de Ciências Biológicas a partir de aulas práticas de laboratório.

Percurso metodológico

Esta pesquisa possui natureza metodológica qualitativa com enfoque exploratório e interpretativo. Os documentos usados foram coletados no período de 2006 a 2013, na disciplina de Biologia Celular. Para Lüdke e André (2013, p. 45), os documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”. Desse modo, os textos também nos oferecem subsídios para a compressão da produção escrita baseada em aulas práticas.

Ao todo, foram disponibilizados pela professora da disciplina 150 documentos, entre os quais identificamos relatórios de práticas e TDC produzidos por alunos de diversos cursos, em especial do curso de Ciências Biológicas. Esses registros escritos descreviam e divulgavam três práticas experimentais realizadas no laboratório didático de Biologia Celular do Departamento de Biologia de uma universidade pública brasileira.

Centramos nossa análise sobre os TDC, deixando os relatórios de práticas para futuras pesquisas. Os TDC foram produzidos em equipes por alunos do primeiro semestre, como parte da avaliação da disciplina de Biologia Celular, e se basearam nas características das revistas *Ciência hoje das crianças* e *Superinteressante*. No entanto, as características da DC, presentes nos textos, foram construídas intuitivamente, semelhantemente ao trabalho de Nascimento e Rezende Junior (2010b).

Nosso estudo foi fundamentado na análise de conteúdo proposta por Bardin (1997), com o intuito de compreender os sentidos dos textos produzidos por alunos do curso de Ciências Biológicas. Apoiase também na perspectiva de Moraes (1999), o qual pontua que a análise de conteúdo envolve uma interpretação pessoal do pesquisador e que, portanto, uma leitura neutra é inverossímil, pois essa leitura se constrói de forma interpretativa, ainda que a compreensão tenha uma profundidade diferente de uma leitura comum.

Seguimos as três etapas sugeridas por Bardin (1997): a) pré-análise; b) exploração do material; e c) tratamento dos dados e inferências dos resultados. Na etapa de pré-análise, realizamos uma leitura flutuante do material e separamos 35 textos de DC produzidos por alunos do curso de Ciências Biológicas.

Após essa seleção, os textos foram agrupados e identificados de acordo com sua temática, título, ano e número de páginas, recebendo uma codificação pertinente a essas características. Busca-se, nessa seleção, seguir as regras de representatividade, pertinência e homogeneidade. Assim, usamos como critério de seleção final: presença de título; formatação e ilustração pertinentes a TDC das revistas indicadas como modelos pela professora; identificação do curso superior de Ciências Biológicas; nome dos autores; extensão de pelo menos duas páginas.

Foram reservados dois textos sobre prática de extração de DNA, 17 sobre a prática de metabolismo celular e 16 sobre a prática de atividade da catalase. Optamos por selecionar e analisar neste trabalho apenas os textos sobre a prática de metabolismo, pois eram em maior número que os demais tipos. A análise desse *corpus* é descrita no Quadro 1.

Quadro 1 – Identificação dos TDC Produzidos por Alunos do Curso de Ciências Biológicas sobre a Prática de Metabolismo – 2006 a 2013

(continua)

Título	Temática	Número de páginas	Curso	Ano de produção	Identificação (ID)
Metabolismo: o que é metabolismo? O que são leveduras?	Metabolismo	6	Ciências Biológicas	2007	M1
Metabolismo dos seres vivos	Metabolismo	3	Ciências Biológicas	2006	M2
Fermento químico ou biológico? Alternativa saudável ou método diferente?	Metabolismo	3	Ciências Biológicas	Não identificado	M3
Corrida metabólica	Metabolismo	5	Ciências Biológicas	Não identificado	M4
Descubra tudo sobre o metabolismo dos seres vivos	Metabolismo	9	Ciências Biológicas	2009	M5
Micróbios na sua comida: isso pode ser bom, sabia?	Metabolismo	3	Ciências Biológicas	Não identificado	M6
Vivo ou morto?	Metabolismo	4	Ciências Biológicas	Não identificado	M7
Respiração celular: você sabia que a célula respira?	Metabolismo	3	Ciências Biológicas	2013	M8
Pão nosso de cada dia, um produto da fermentação	Metabolismo	4	Ciências Biológicas	2013	M9
Metabolismo	Metabolismo	2	Ciências Biológicas	2013	M10

Quadro 1 – Identificação dos TDC Produzidos por Alunos do Curso de Ciências Biológicas sobre a Prática de Metabolismo – 2006 a 2013

(conclusão)

Título	Temática	Número de páginas	Curso	Ano de produção	Identificação (ID)
Fermentação e respiração celular: as vias da existência	Metabolismo	3	Ciências Biológicas	2013	M11
Mortos...Vivos? Por que mortos-vivos não podem estar vivos enquanto mortos	Metabolismo	5	Ciências Biológicas	Não identificado	M12
O que o sol tem a ver com a vida?	Metabolismo	5	Ciências Biológicas	2007	M13
Como as células obtêm energia a partir da matéria orgânica?	Metabolismo	4	Ciências Biológicas	2013	M14
Desvendando a respiração e a fermentação dos seres vivos	Metabolismo	7	Ciências Biológicas	2007	M15
Metabolismo: nós somos o que comemos ou o que respiramos?	Metabolismo	5	Ciências Biológicas	2011	M16
Observando o metabolismo dos seres vivos	Metabolismo	3	Ciências Biológicas	Não identificado	M17

Fonte: Elaborado pelos autores.

Escolhidos os artigos, realizamos a exploração do material, sua codificação, decomposição e categorização, tendo como referência os trabalhos de Amaral *et al.* (1999), Ribeiro e Kawamura (2005), Silva e Neto (2006), Amaral, Xavier e Maciel (2009), Cachapuz *et al.* (2011), Angotti e Auth (2001) e Auler e Bazzo (2001) sobre o enfoque CTS, os quais foram significativos para a construção de indicadores, a realização das descrições, a produção de inferências e a interpretação dos resultados.

Elaboramos as unidades temáticas a partir de recortes dos textos com fundamento no referencial anteriormente apresentado – o que consiste em compreender os sentidos sobre o conteúdo manifesto e latente, cuja presença ou ausência caracterizam os textos produzidos pelos alunos –, depois categorizamos e interpretamos os dados por meio de uma leitura e de procedimentos flexíveis, não lineares, retomando os documentos sempre que necessário.

Resultados e discussão

O exame dos 17 TDC referentes à prática de metabolismo celular evidenciou seis categorias quanto ao enfoque CTS: 1. Identificação do Cientista; 2. Procedimentos Internos da Ciência; 3. Integração de Áreas do Conhecimento Científico; 4. Relações entre Ciência e Sociedade; 5. Relações entre Ciência e Tecnologia; e, por fim, 6. Discussão de Impactos Sociais.

Os TDC foram analisados e representados por categorias e subcategorias que nos serviram para a construção de indicadores das interações entre ciência, tecnologia e sociedade. Com o intuito de melhor exibir e interpretar os nossos dados, destacamos as categorias e os indicadores relacionados. Desse modo, apresentamos as marcas distintivas do enfoque CTS nos TDC produzidos pelos graduandos. Essa representação, descrita no Quadro 2, permite que outros estudos possam utilizar esses indicadores na compreensão de materiais educativos produzidos por professores ou cientistas em formação.

Quadro 2 – Categorias e Indicadores da Relação CTS

Categorias	Indicadores
1. Identificação do Cientista	Ind. 1 – Atribui a produção do conhecimento científico genericamente a cientistas
	Ind. 2 – Atribui a produção do conhecimento científico a cientistas específicos
2. Procedimentos Internos da Ciência	Ind. 3 – Descrições de métodos usados
	Ind. 4 – Interpretação dos resultados
	Ind. 5 – Papel da experimentação na ciência
	Ind. 6 – Elaboração e adequação de modelos
3. Integração de Áreas do Conhecimento Científico	Ind. 7 – Descrição de informações científicas com base em diferentes áreas das ciências ou relações entre áreas afins
4. Relações entre Ciência e Sociedade	Ind. 8 – Contextualização histórica do conhecimento científico
	Ind. 9 – Aplicação do conhecimento científico-tecnológico no cotidiano
	Ind. 10 – Melhorias de vida para a população
5. Relações entre Ciência e Tecnologia	Ind. 11 – O conhecimento científico como base para o desenvolvimento tecnológico
	Ind. 12 – Conhecimento tecnológico como fornecedor de técnicas para o desenvolvimento científico
6. Discussão de Impactos Sociais	Ind. 13 – Promove reflexões sobre o impacto e interações do conhecimento científico, tecnologia e sociedade

Fonte: Elaborado pelos autores baseados nos trabalhos de Amaral *et al.* (1999); Ribeiro e Kawamura (2005); Silva e Neto (2006); Amaral, Xavier e Maciel (2009).

Na sequência, discutem-se a distribuição dos indicadores das relações CTS, as aparentes tendências identificadas nos textos de DC e, por fim, as categorias desenvolvidas indutivamente que permitiram a criação dos indicadores.

Conforme o Quadro 3, fica perceptível que o conteúdo sobre CTS é abordado de forma diversificada. Os indicadores Ind. 3, Ind. 4, Ind. 7 e Ind. 9 foram mais distribuídos ao longo dos textos, ou seja, a maioria dos textos evidenciou características das atividades científicas e suas aplicações no cotidiano. Também fizeram conexões do conhecimento de biologia celular com outras áreas da ciência.

Quadro 3 – Presença de Indicadores das Relações CTS nos TDC Produzidos por Estudantes do Curso de Ciências Biológicas

Indicadores	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	M15	M16	M17
Ind. 1	x		x	x									x			x	
Ind. 2	x										x		x				
Ind. 3	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Ind. 4	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Ind. 5	x			x	x												
Ind. 6	x																
Ind. 7	x		x			x	x	x			x		x	x	x		
Ind. 8	x										x					x	
Ind. 9	x	x	x	x	x	x			x			x	x	x	x		
Ind. 10			x			x										x	
Ind. 11	x		x			x	x		x	x	x	x		x			
Ind. 12	x										x						
Ind. 13	x		x								x					x	

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nota-se também que discussões mais aprofundadas (representadas pelos outros indicadores, que foram pouco contemplados) sobre a natureza da ciência, a relação entre ciência e tecnologia e o impacto do conhecimento científico foram pontuais e insuficientes, corroborando os resultados do trabalho de Nascimento e Rezende Junior (2010b) com TDC produzidos por estudantes de Ciências Naturais. No entanto, nossa pesquisa mostra de forma mais detalhada que os alunos inserem outros elementos do enfoque CTS em suas produções escritas.

Nascimento e Rezende Junior (2010b) consideram que a problematização de questões científicas e tecnológicas requer do estudante tanto compreensão dos impactos sociais quanto consciência política, o que pode explicar por que essas categorias representadas pelos indicadores Ind. 10, Ind. 11, Ind. 12 e Ind.13 estão menos presentes nos textos.

Nenhum dos textos apresentou todos os indicadores, o que não significa má qualidade do material analisado. A maioria evidenciou o conhecimento científico-tecnológico em uma tendência aplicacionista (o conhecimento científico no cotidiano das pessoas) e em outra tendência, chamada de simplista, na qual os indicadores foram escassos.

Observa-se, no Quadro 3, que apenas seis textos (M1, M3, M6, M11, M13 e M16) apresentaram pelo menos metade dos indicadores. Esses textos exibem uma tendência a evidenciar o conhecimento científico de forma contextualizada, aproximando-se do enfoque CTS das principais revistas de DC no Brasil que fazem referências e discussões sobre o contexto histórico,

econômico e cultural, articulando a ciência com campos não científicos, segundo pesquisa de Silva e Neto (2006).

Constata-se que a produção de TDC por futuros professores e cientistas é uma alternativa a relatórios de aulas práticas, ou, mais que isso, sua implementação é uma necessidade em face da responsabilidade social que esses profissionais têm com a sociedade. Talvez, conforme Silva e Marcondes (2015) e Rodrigues (2014), a autoria na produção escrita possa incitar a autoestima e a autonomia desses alunos.

Após essa apresentação da avaliação ampla dos documentos analisados, discutiremos, de forma mais detalhada, as categorias e subcategorias que deram origem aos indicadores.

Quanto à primeira categoria, referente à Identificação do Cientista, de modo geral, os estudantes fizeram poucas referências nos documentos à produção do conhecimento científico por cientistas. Dessa forma, não fica clara a apresentação do conhecimento científico como uma atividade humana. Essa limitada identificação dos cientistas supervaloriza o conhecimento científico como produto, não como processo, eliminando do texto a presença dos sujeitos históricos envolvidos e dos contextos que influenciaram sua construção. Portanto, dá ênfase a uma imagem de C&T neutra, livre de interesses, pois, conforme Auler e Bazzo (2001), tal concepção defende a C&T como autônoma das influências sociais, isto é, distante de uma perspectiva crítica do conhecimento tecnológico.

Assim, nota-se nos TDC a ausência de descrições que singularizem a atividade do cientista, que possibilitem a compreensão do trabalho científico como atividade coletiva, feita por homens e mulheres. No entendimento de Cachapuz *et al.* (2011), a visão operativista sobre o trabalho científico é uma das concepções mais comuns, a qual promove a visão errônea de que cientistas são gênios isolados. Entre as poucas referências nos TDC, destacam-se as descritas no início dos textos como introdução a pesquisas feitas sobre metabolismo dos seres vivos. Nas duas subcategorias de identificação, os estudantes usaram o próprio experimento para construir argumentos de autoridade, citando suas falas para explicar a origem e os resultados do experimento ou referindo-se a eles próprios de forma genérica, como nos exemplos do Quadro 4.

Quadro 4 – Identificação dos Cientistas nos TDC

Identificação generalista (Ind. 1)	Identificação de cientistas específicos (Ind. 2)
"[...] Os cientistas que eram adeptos desta corrente eram conhecidos como vitalistas" (M1). "Para tentar entender o metabolismo dos seres vivos, alguns estudantes de Biologia realizaram um breve experimento" (M4).	"Louis Pauster mostrou que os organismos não possuíam uma força vital [...]" (M1). "[...] Condições ambientais iguais foram oferecidas a cada tipo analisado e, além disso, foi preparado um grupo-controle para cada um" – reitera Sara Rodrigues,* outra aluna do mesmo curso" (M4).

* Os nomes foram trocados para preservar a identidade dos autores dos textos analisados nesta pesquisa. Fonte: Elaborado pelos autores.

Sobre a segunda categoria, Procedimentos Internos da Ciência, construímos quatro subcategorias (descrições de métodos usados, interpretação dos resultados, papel da experimentação na ciência e elaboração de modelos). Os textos apresentaram uma diversidade de descrições, menções e referências sobre o funcionamento da ciência, em especial sobre os procedimentos laboratoriais e a interpretação de resultados, conforme os exemplos:

[...] O experimento consistiu em duas partes: na primeira, foram colocadas as soluções de lêvedos, vivos e mortos, em tubos de ensaio separados. Já na segunda, todos os materiais biológicos foram inseridos [...]. (M6: Descrições de métodos - Ind. 3).

O mais interessante neste trabalho é mostrar o metabolismo agindo através da mudança de coloração das soluções presentes nos tubos de ensaio [...]. Podemos notar semelhanças no metabolismo dos organismos que julgávamos tão diferentes [...]. (M20: Interpretação de resultados - Ind. 4).

Apesar de os TDC evidenciarem as atividades laboratoriais realizadas nas práticas, as discussões de aspectos inerentes à própria ciência foram escassas, isto é, discussões sobre o significado da experimentação e sua importância para a ciência apareceram pontualmente. Os trechos descritos abaixo são ilustrativos:

[...] Experimentos conduzidos em animais vivos ou em exemplares de seres humanos passaram a buscar a compreensão dos mecanismos dos processos metabólicos. (M1: Papel da experimentação na ciência - Ind. 5).

Este é o nosso grupo controle. Ele é usado como parâmetro para os nossos resultados experimentais, fundamentais para o método científico. (M4: Papel da experimentação na ciência - Ind. 5).

[...] A levedura é considerada um modelo de células eucariontes. (M1: Elaboração e adequação de modelos - Ind. 6).

A ausência dessas discussões caracteriza o processo de investigação científica como atividade sem um corpo teórico que sustente as formulações dos problemas, hipóteses, observações e experimentações realizadas, reduz a produção do conhecimento científico-tecnológico a uma visão empírico-indutivista – uma visão de que os cientistas extraem leis e teorias dos fenômenos naturais (Cachapuz *et al.*, 2011).

Em relação à integração de áreas do conhecimento científico (Ind. 7), tanto na introdução quanto nas explicações dos textos, evidenciamos a construção de interações do conhecimento de Biologia Celular (temática da disciplina) e Bioquímica (temática da prática) com o conhecimento de Ecologia, Evolução, Fisiologia, Química e Biotecnologia. A seguir, estão representados quatro trechos que exemplificam esse resultado:

Alguns tipos de fungos e uns poucos moluscos e anelídeos e muitas bactérias utilizam da fermentação como principal via para produção de ATP. (M1: Interação de Biologia Celular e Ecologia).

[...] mas a fermentação não deve ser vista como um processo biológico menos evoluído ou coisa do tipo. (M13: Interação de Biologia Celular e Evolução).

Quando ingerimos algum alimento, em geral, sabemos que ele percorre um sistema de órgão em que ocorrem vários processos biológicos para transformar esse material em energia. Porém, o sistema digestório é somente parte disso. (M14: Interação de Biologia Celular e Fisiologia).

[...] liberação de gás carbônico (gás também presente em bebidas gaseificadas, mas que, neste caso, não é resultante de processos biológicos!). (M6: Interação de Biologia Celular, Química e Biotecnologia).

Essas informações sugerem que a escrita de TDC sobre o conhecimento científico é mais livre e abrangente, capaz de possibilitar uma compreensão interdisciplinar da temática abordada. Portanto, dialoga com os objetivos do movimento CTS, que são criar uma visão mais complexa da C&T e buscar superar a fragmentação do conhecimento (Angotti; Auth, 2001).

No que diz respeito a Relações entre Ciência e Sociedade, elaboramos três subcategorias com a finalidade de caracterizar melhor esse conhecimento científico: contextualização histórica do conhecimento científico; aplicação do conhecimento científico no cotidiano; discussão sobre melhorias de vida para a população.

A contextualização histórica do conhecimento científico (Ind. 8) foi demonstrada em poucos textos produzidos pelos alunos. Sem o aporte histórico, o conhecimento científico é evidenciado como um produto acabado, ignorando as problemáticas e dificuldades que estimularam a produção desse saber. Essa é uma das visões deformadas das ciências, conforme Amaral (*apud* Cachapuz *et al.* 2011), são habituais também em livros didáticos. Os aspectos históricos e epistemológicos são essenciais dentro do movimento CTS, visto que designam uma compreensão mais ampla da natureza do trabalho científico e a construção do conhecimento (Angotti; Auth, 2001).

Diferentemente da contextualização histórica, notamos que a Aplicação do Conhecimento Científico-Tecnológico no Cotidiano (Ind. 9) foi abundante ao longo dos TDC, mostrando que os discentes constroem relações entre o que aprenderam na aula prática e o seu dia a dia, ao mesmo tempo que introduzem em seus TDC esse elemento como forma de contextualizar o assunto abordado, conforme destacam os textos M3 e M4:

Quando se fala em fermentação, normalmente, lembra-se logo em fabricação de pães e cervejas [...] fermento é um ingrediente muito utilizado na cozinha. Graças a ele, podemos provar alimentos macios, de digestão fácil e sabor agradável. (M3).

Quando passamos em frente a uma padaria e sentimos aquele cheiro delicioso, geralmente não fazemos ideia de todos os processos que levaram aquela mistura de farinha, água e fermento a se transformar no pão nosso de cada dia. (M4).

Essas descrições buscam criar a imagem de uma “sociedade tecnológica”, no entanto restringir-se a esse elemento na produção dos

TDC reforça uma compreensão neutra da ciência e da tecnologia, já que não se discutem as motivações científicas e industriais relacionadas à produção tecnológica. Essa é, conforme Auler e Bazzo (2001), a estratégia comum em meios de comunicação, que estabelecem de forma implícita que o desenvolvimento científico-tecnológico é irreversível e independe da participação dos cidadãos que não são cientistas.

Reflexões sobre as Melhorias de Vida para a População (Ind. 10) foram escassas. Entre os poucos exemplos, podemos citar o texto M3 que, já em seu título, questiona sobre a presença de substâncias químicas na alimentação – *Fermento químico ou biológico? Alternativa saudável ou método diferente?*. O artigo busca desmistificar as concepções erradas relacionadas aos produtos de origem química/industrial e conclui que:

Quando se comparam substâncias químicas com biológicas, as biológicas sempre parecem mais saudáveis. De fato, com muitas substâncias sim, mas, nesse caso, trata-se apenas de diferentes tipos de fermento, que levam a diferentes métodos de fermentação. (M3).

No que se refere às Relações entre Ciência e Tecnologia, notamos a presença de duas vertentes, as quais se situam como subcategorias: o conhecimento científico como base para o desenvolvimento tecnológico e o conhecimento tecnológico como fornecedor de técnicas para o desenvolvimento científico. A maioria dos textos tentou evidenciar como a descoberta de processos fermentativos foi importante para o desenvolvimento industrial, considerando que a elaboração de produtos alimentícios como iogurtes, laticínios e bebidas implica tecnologias, o que pode ser inserido na subcategoria do conhecimento científico como base para o desenvolvimento tecnológico (Ind. 11):

A fermentação láctica e alcoólica é de grande importância para a indústria com a produção de bebidas, pães, combustíveis, laticínios e muitos outros. (M1).

Na produção de bebidas alcoólicas como o vinho, por exemplo, os organismos fermentadores mais utilizados são as chamadas de leveduras [...] que fermentam o suco de uva, produzindo, inclusive, o álcool. (M6).

Ambas as fermentações são usadas pelo homem na produção de alimentos, como pães, iogurte e vinagre. (M7).

Foram registradas apenas três ocorrências sobre o conhecimento tecnológico enquanto fornecedor de técnicas para o desenvolvimento científico (Ind. 12). Esse indicador parece ser raro até em livros didáticos, pois, segundo pesquisa de Amaral, Xavier e Maciel (2009), em nenhum dos livros analisados foram encontrados esses elementos. Para Cachapuz *et al.* (2011), a presença dessa visão permite desconstruir a ideia de tecnologia como subproduto da ciência, ou seja, enfatiza que a atividade técnica precedeu e influenciou o desenvolvimento da ciência, o que se repete nos dias atuais, pelo fornecimento de técnicas para a realização do trabalho científico. Assim, nos textos M11 e M1, os alunos evidenciaram relações entre o conhecimento tecnológico e o científico que, apesar de serem diferentes, também se relacionam.

Utilizando o microscópio, conseguiu identificar a levedura [...]. (M1).

A medida do pH de substâncias químicas que forneçam indicação visual é de extrema utilidade, as substâncias com essa função são chamadas indicadores [...]. (M1).

[...] Foi no século 20 que o homem alcançou a ordem dos micrômetros [...] Contribuições notáveis, como a descoberta do ciclo do ácido cítrico e o ciclo de ureia; ambos [...] deram suporte às teorias da respiração celular e da fermentação [...]. (M11).

[...] Diversas técnicas e a ajuda de instrumentos, tais como cromatografia, a difração de raios-x, a espectrofotometria NMR, a microscopia de elétrons e as simulações de dinâmica molecular são comumente utilizadas nos laboratórios por identificação e quantificação de energia química [...]. (M11).

Por fim, na categoria Discussão de Impactos Sociais (CTS) – Ind. 13 –, notamos que as reflexões sobre questões sociocientíficas nos textos foram insuficientes. Os poucos registros propuseram a discussão sobre o conhecimento científico, a criação de produtos tecnológicos e sua relação com a saúde ou natureza biológica dos seres vivos, representados pelos exemplos que seguem:

[...] Assim, são de extrema importância para a produção de álcool [...] e produtos de grande interesse industrial até saúde e alimentação animal. (M1).

[...] As primeiras descobertas sobre os processos metabólicos ajudaram os estudiosos da época a entenderem que existe algo em comum em todos os organismos. (M16).

Em uma experiência de produção de materiais didáticos com professores de química, também foram evidenciadas poucas discussões sobre o impacto do conhecimento científico e tecnológico no material didático produzido (Akahoshi, 2012). Ou seja, existem dificuldades na construção de um pensamento mais crítico sobre a Ciência por parte dos professores. Assim, apontamos a necessidade de mais estudos que investiguem as compreensões epistemológicas e as dificuldades de estudantes de Ciências Biológicas sobre as relações entre CTS, em especial em sua produção escrita no contexto de formação inicial.

Considerações finais

Neste trabalho, foram evidenciadas três tendências sobre o enfoque CTS: uma tendência com enfoque contextualizado, outra com enfoque aplicacionista do conhecimento científico-tecnológico e uma última em que não está totalmente contemplado o enfoque CTS, a qual denominamos de tendência simplista.

A investigação sobre os TDC produzidos a partir das aulas práticas de biologia celular sugere que os alunos contextualizaram o conhecimento

científico com o cotidiano e demonstraram a produção de tecnologias baseadas no conhecimento científico. Os alunos também descreveram procedimentos internos da ciência que geralmente envolvem conceitos e métodos usados nas aulas práticas experimentais, o que expõe as potencialidades da produção de textos na formação inicial de estudantes de Ciências Biológicas.

Os TDC produzidos a partir de aulas práticas de laboratório são mais um incentivo à habilidade de escrita de cientistas e professores de biologia em formação, além de propiciarem a integração de conhecimentos de diferentes áreas, como a relação entre Química, Evolução, Ecologia e Biologia Celular descrita em alguns textos, que serviram a esses estudantes como aprendizado interdisciplinar dos conteúdos biológicos.

A maioria dos textos apresentou um enfoque simplista e aplicacionista das interações de ciência, tecnologia e sociedade, sem promover discussões sobre o impacto do conhecimento científico, e pouca menção aos cientistas ao longo dos textos, o que implica a construção de uma visão acrítica das relações entre CTS e impessoal quanto ao conhecimento científico-tecnológico.

Não obstante, identificar essas concepções, por meio da produção de TDC em um curso de formação, serve de subsídio para a intervenção e construção de novas propostas didáticas por parte dos professores formadores, que sejam concomitantes às experiências de produção textual, pois os alunos tendem a realizar uma descrição criativa da prática, que enriquece o discurso sobre DC, mas sem aprofundamentos críticos quanto às interações entre CTS.

Talvez a pequena quantidade de laudas produzidas nos textos também tenha influenciado para que os alunos discutissem pouco sobre os impactos do conhecimento científico, visto que concentraram sua escrita sobre procedimentos internos da Ciência. Além disso, as pesquisas sobre livros didáticos evidenciam uma descrição insuficiente à luz das relações entre CTS, o que direciona para que novas pesquisas e experiências em cursos superiores norteiem a formação dos professores e divulgadores visando a uma compreensão crítica da ciência.

Referências bibliográficas

AKAHOSHI, L.H. *Uma análise de materiais instrucionais com enfoque CTSA produzidos por professores em curso de formação continuada*. 2012. 163 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Biociências, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

AMARAL, C. L.; XAVIER, E. S.; MACIEL, M. D. Abordagens das relações Ciência/Tecnologia/Sociedade nos conteúdos de funções orgânicas em

livros didáticos de química do ensino médio. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 101-114, 2009.

AMARAL, I. A. et al. Algumas tendências de concepções fundamentais presentes em coleções didáticas de Ciências de 5ª. a 8ª. séries. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2., 1999, Valinhos. *Atas...* Valinhos: ABRAPEC, 1999. 1 CD-ROM.

ANGOTTI, J. A. P.; AUTH, M. A. Ciência e tecnologia: implicações sociais e o papel da educação. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 7, p. 15- 27, 2001.

AULER, D.; BAZZO, W. A. Reflexões para implementação do movimento CTS no contexto educacional brasileiro. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 7, n. 1, p. 1-13, 2001.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer nº 1.301/2001, aprovado em 6 de novembro de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 dez. 2001. Seção 1, p. 25.

CACHAPUZ, A.; PEREZ, D. G.; CARVALHO, A. M. P.; PRAIA, J.; VICHES, A.(Org.). *A necessária renovação do ensino das ciências*. São Paulo: Cortez, 2011.

CANDOTTI, E. Ciência na educação popular. In: MASSARANI, L.; MOREIRA, I. C.; BRITO, F. (Org.). *Ciência e público: caminhos da divulgação científica no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002. p. 15-23. (Terra incógnita).

FERREIRA L. N. A.; QUEIROZ. L. Textos de divulgação científica no ensino de ciências: uma revisão. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v. 5, n. 1, p. 3-31, maio 2012.

KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. *Ensino de ciências e cidadania*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Epu, 2013.

MORAES, R. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NASCIMENTO, T. G.; REZENDE JUNIOR, M. F. A produção sobre divulgação científica na área de educação em ciências: referenciais

teóricos e principais temáticas. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 15, n.1, p. 97-120, 2010a.

NASCIMENTO, T. G.; REZENDE JUNIOR, M. F. A produção de texto de divulgação científica na formação inicial de licenciados em ciências naturais. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, São Paulo, v. 10, n. 1. 2010b.

RIBEIRO, R. A; KAWAMURA, M. R. D. A ciência em diferentes vozes: uma análise de textos de divulgação científica. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 5., 2005, Bauru. *Atas...* Bauru, 2005.

RODRIGUES, D. A. M. Experiências formativas com divulgação científica: novos saberes ao estudar e ensinar ciências. *Textos FCC*, São Paulo, v. 42, p. 1-48. nov. 2014.

SILVA, E. L; MARCONDES, M. E. R. Materiais didáticos elaborados por professores de química na perspectiva CTS: uma análise das unidades produzidas e das reflexões dos autores. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 21, n. 1, p. 65-83, 2015.

SILVA, H. S. C.; MEGID NETO, J. Artigos de divulgação científica e o ensino de Ciências: concepções de ciência/tecnologia/sociedade. In: TEIXEIRA, P. M. M. *Ensino de ciências: pesquisas e reflexões*. Ribeirão Preto: Holos, 2006. p. 32-52.

STRIEDER, R. B. *Abordagens CTS na educação científica no Brasil: sentidos e perspectivas*. 2012. 283 f. Tese (Doutorado em Ensino de Física) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ZAMBONI, L. M. S. *Heterogeneidade e subjetividade no discurso da divulgação científica*. 1997. 168 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997. Disponível em: <http://www.cciencia.ufrj.br/Publicacoes/Dissertacoes/lilian_resumo_tese.PDF>.

Recebido em 14 de setembro de 2015.

Solicitação de correções em 11 de fevereiro de 2016.

Aprovado em 28 de março de 2016.

Aprendizagem matemática no contexto educacional ribeirinho: a análise de registros de representação semiótica em atividade de modelagem matemática

Tássia Cristina da Silva Pinheiro^{I, II}

Fábio José da Costa Alves^{III, IV}

Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva^{V, VI}

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/364114040>

Resumo

Apresenta análise cognitiva dos registros de representação semiótica produzidos pelos alunos investigados durante atividade de modelagem, abordando a temática do manejo sustentável do açai – devido ao fato de a cultura desse fruto ser prática predominante na região –, com o objetivo de identificar as dificuldades na aprendizagem de função polinomial do 1º grau. Nas análises realizadas, procurou-se conhecer também a compreensão crítico-social dos alunos diante de sua realidade. A pesquisa abrangeu 24 alunos do 1º ano do ensino médio modular de uma escola pública de comunidade ribeirinha de Muaná-Marajó-Pará. Verificamos como a realidade em que o aluno está inserido influencia positivamente seu aprendizado quando é realizado um trabalho que resgata seus saberes, tornando-o mais participativo e empenhado nas atividades que lhe são propostas.

Palavras-chave: semiótica; educação matemática; cultura; ribeirinho.

^I Secretaria de Estado de Educação do Pará, Belém, Pará, Brasil. *E-mail*: <tassia.pinheiro@hotmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0001-8944-7762>>.

^{II} Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (Uepa), Belém, Pará, Brasil.

^{III} Universidade do Estado do Pará (Uepa), Belém, Pará, Brasil. *E-mail*: <fjcalves@yahoo.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0003-4888-6157>>.

^{IV} Doutor em Geofísica pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, Brasil.

^V Universidade do Estado do Pará (Uepa), Belém, Pará, Brasil. *E-mail*: <cardoso_socorro@yahoo.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-2574-4183>>.

^{VI} Doutor em Semiótica e Linguística Geral pela Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

Abstract

Mathematics learning in the riverine educational context: an analysis of semiotic representation registers in mathematical modeling activity

This paper presents a cognitive analysis of semiotic representation registers, produced by the investigated students during a modeling activity. Due to the fact that the culture of açaí is a predominant practice in the region, this study addresses the sustainable management of the fruit in order to identify difficulties in the learning of the first degree polynomial function. The analyses also sought to investigate the critical-social understanding of students before their reality. The study counted on 24 students attending the 1st grade of a public modular high school located in a riverside community in the municipality of Muaná-Marajó in the state of Pará. It can be concluded that the reality in which the student is inserted influences positively their learning when it considers their previous knowledge, and enables them to be more participative and engaged in the proposed activities.

Keywords: semiotic; mathematical education; culture; riverside.

Introdução

A aprendizagem em matemática tem sido foco de diversas pesquisas em educação matemática, com grandes esforços por parte de professores e pesquisadores para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas que proporcionem uma melhor compreensão dos conteúdos, e, de forma mais significativa, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação básica. Sob a égide desse contexto, nasce esta pesquisa para investigar as dificuldades de aprendizagem de função polinomial do 1º grau, a partir da análise dos registros de representação semiótica em uma atividade de modelagem matemática.

Segundo Almouloud (2007), a utilização dos registros de representação semiótica se justifica por sua análise permitir conhecer o modo de pensar matemático do aluno e não apenas o conhecimento dos procedimentos próprios do conteúdo. E a escolha da modelagem matemática foi motivada por proporcionar, para essa análise, um ambiente de discussão, fazendo com que o aluno atue como agente de sua aprendizagem, oportunizando um trabalho que relacione a realidade, conhecida pelo aluno, como meio para discutir os conteúdos matemáticos envolvidos, além da conscientização de seu papel na sociedade.

Para a análise da aprendizagem matemática, utilizamos os conceitos de registro de representação semiótica propostos por Duval (2011) e consideramos a compreensão crítico-social dos alunos diante de sua realidade, visto que a pesquisa foi realizada com alunos do 1º ano do ensino médio de uma escola da comunidade do Rio Inamarú, no município

de Muaná, onde o ensino médio é desenvolvido na modalidade modular. A escola não possui energia elétrica diariamente, tem precário acesso à comunicação telefônica e o acesso à internet, de baixa qualidade, é restrito à administração.

Os protocolos com os registros dos alunos são oriundos da realização de atividade de modelagem matemática que contemplava uma prática comum entre eles: a colheita de açaí. A temática se deu porque a região tem grande produção natural do fruto e tal prática é rotineira para os membros da comunidade. Envolvermos na temática conhecimentos de manejo sustentável, por ser uma técnica pouco conhecida e não praticada por essa comunidade muanense. Acreditamos que tal técnica tem um potencial de discussão social bastante abrangente.

Registros de representação semiótica

Valemo-nos dos trabalhos de Duval (2003, 2009) a respeito de registros de representação semiótica na aprendizagem em matemática, por meio de análises cognitivas – esse tipo de abordagem permite que, inicialmente, se descreva o funcionamento cognitivo que possibilita ao aluno “compreender, efetuar e controlar ele próprio a diversidade dos processos matemáticos que lhe são propostos em situações de ensino.” (Duval, 2003, p. 12). A importância das representações semióticas e a grande variedade dessas representações utilizadas em matemática caracterizam uma atividade matemática do ponto de vista cognitivo.

A noção de representação, segundo o referido autor, é essencial para se estudar os fenômenos relativos ao conhecimento, pois a mobilização de um conhecimento depende de uma atividade de representação. Em relação aos conhecimentos matemáticos e aos problemas que sua aprendizagem origina, Duval (2009, p. 32) expõe que

a especificidade das representações semióticas consiste em serem relativas a um sistema particular de signos, a linguagem, a escritura algébrica ou os gráficos cartesianos, e em poderem ser convertidas em representações “equivalentes” em outro sistema semiótico, mas podendo tomar significações diferentes para o sujeito que a utiliza. A noção de representação semiótica pressupõe, então, a consideração de sistemas semióticos diferentes e de uma operação cognitiva de conversão das representações de um sistema semiótico para outro.

Assim, em matemática, uma representação semiótica só é interessante à medida que pode se transformar em outra representação, e não em função do objeto que ela representa. É relevante ressaltar que a compreensão em matemática está diretamente ligada à capacidade de distinguir um objeto de sua representação, por isso a importância de se reconhecer objetos matemáticos em suas diversas representações semióticas possíveis.

Segundo Duval (2009), existem três fenômenos que confrontam a análise do desenvolvimento do conhecimento e seus obstáculos: a diversificação dos registros de representação semiótica, a diferenciação

entre representante e representado e a coordenação entre os diferentes registros.

No primeiro fenômeno, temos que a oposição feita entre linguagem e imagem é a primeira aproximação da diversificação dos registros de representação semiótica, pois a linguagem natural e as línguas simbólicas não podem ser consideradas como formadoras de um único registro, já que colocam questões de aprendizagem específicas.

O segundo fenômeno nos mostra a dificuldade de diferenciar representante de representado, pois para que isso de fato aconteça é necessário associar ao representado outras representações e integrá-las aos procedimentos do tratamento. Finalmente, no terceiro fenômeno, entendemos que o conhecimento de regras de correspondência entre dois sistemas semióticos diferentes não é suficiente para que eles possam ser mobilizados e utilizados juntos.

Duval (2009) afirma que existem três atividades cognitivas de representação inerentes à apreensão ou à produção de uma representação necessárias para uma análise semiótica: *formação, tratamento e conversão*.

A formação de uma representação semiótica é recurso a um (ou a muitos) signo(s) para atualizar a atenção voltada a um objeto ou para se substituir essa atenção; assim a formação diz respeito à designação nominal de objetos, à reprodução de seu contorno percebido e à codificação de relações ou de certas propriedades de um movimento.

É importante destacar que a formação das representações semióticas deve respeitar as regras próprias ao sistema empregado. Desse modo, uma representação semiótica não deve sair do domínio definido pelas regras que constituem tal sistema, pois essas regras “permitem o reconhecimento das representações como representações num registro determinado.” (Duval, 2009, p. 55-56). O seguimento das regras de conformidade de um sistema propicia que um sujeito dê o sentido de uma representação mesmo que ele não a tenha produzido.

O tratamento é

a transformação de uma representação obtida como dado inicial em uma representação considerada como terminal em relação a uma questão, a um problema ou a uma necessidade, os quais fornecem o critério de parada na série de transformações efetuadas. (Duval, 2009, p. 56-57).

O tratamento é uma transformação interna a um registro e, segundo esse autor, corresponde à expansão informacional, ocorrendo com a utilização apenas de um registro de representação.

Nessa linha de pensar, Almouloud (2007) afirma que temos os tratamentos algoritmizáveis, que podem ser exemplificados como os procedimentos de operações aritméticas, na resolução de equações, gráficos cartesianos (mudanças de sistema de coordenadas, interpolação), e os tratamentos não algoritmizáveis, que são exemplificados como as figuras geométricas e a língua natural quando utilizada para expressar as formas de raciocínio (argumentação e dedução).

Nas aulas da disciplina, é possível perceber que existe uma valorização excessiva do tratamento dos conceitos matemáticos, pois os alunos são levados a um treinamento exaustivo das técnicas operacionais de todos os objetos matemáticos que lhes são dados a conhecimento. Do ponto de vista matemático, esse treinamento é válido para operar com destreza e habilidade esses conhecimentos; no entanto, do ponto de vista cognitivo, entendemos que essa valorização seja a causa de tanta confusão na distinção dos objetos matemáticos e suas representações.

Finalmente, a conversão, segundo Duval (2009, p. 58), é a transformação da "representação de um objeto, de uma situação ou de uma informação dada num registro em uma representação desse mesmo objeto, dessa mesma situação ou da mesma informação em outro registro". Diferente do tratamento, a conversão mobiliza mais de um registro, passando de um para outro, sendo assim uma transformação externa em relação ao registro de partida.

Almouloud (2007) nos diz que existem dois tipos de conversão: aqueles que utilizam a língua natural e aqueles que não a utilizam. Entre os que utilizam, podemos exemplificar como a compreensão de um enunciado ou a relação entre gráficos e textos. Enquanto entre aqueles que não utilizam a língua natural, temos, como exemplo, a relação entre gráfico e equação.

Do ponto de vista matemático, a conversão seria a utilização de um registro mais prático em dada situação-problema, enquanto que, do ponto de vista cognitivo, esta é a atividade de transformação fundamental, pois conduz aos mecanismos subjacentes à compreensão. Para Duval (2009), a conversão das representações semióticas constitui a atividade cognitiva menos espontânea e mais difícil de adquirir para a grande maioria dos alunos, pois a mudança dos registros gera obstáculos que não dependem da complexidade do campo conceitual. Esse autor afirma que uma aprendizagem centrada especificamente na mudança e na coordenação de diferentes registros de representação produz excelentes resultados na compreensão.

Vertuan (2007) descreve que a conversão pode ser congruente quando a representação, após a conversão, deixa clara a representação existente antes dessa operação; da mesma forma, uma conversão não congruente é aquela em que não existe tal clareza, ou seja, o registro de chegada em nada lembra o de partida.

Na análise presente neste trabalho, daremos prioridade à conversão entre o registro em língua natural e o registro aritmético, buscando verificar o nível de compreensão dos alunos, no que diz respeito à interpretação dos enunciados das questões relacionados a um texto informativo previamente trabalhado. Procuramos observar as dificuldades relativas à formação, ao tratamento e à conversão dos registros, bem como a distância entre o que o aluno representa e seu discurso falado, por meio das manifestações durante a socialização da atividade.

É importante lembrar que Duval (2003) afirma que um sucesso matemático não corresponde a um sucesso cognitivo, dessa forma, a análise dos registros dos alunos não será avaliada separadamente,

nossas considerações serão feitas a partir do avanço na mobilização de diferentes representações do objeto matemático estudado. As intervenções realizadas, questão a questão, avaliarão os registros quanto ao tratamento correspondente.

Assim, pretendemos com esta pesquisa efetivar uma mudança em nossa prática na sala de aula, por entendermos que, ao observar cada etapa necessária à construção do conhecimento matemático pelo aluno, temos a oportunidade de diagnosticar qual a maior dificuldade enfrentada por ele e com isso realizar as intervenções essenciais para sua compreensão.

Instrumentos metodológicos

Lócus da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada na comunidade ribeirinha do Rio Inamarú, localizada no município de Muaná, na região do Marajó. A comunidade possui uma escola municipal cuja responsabilidade é atender à educação infantil e ao ensino fundamental, além de abrigar o ensino médio, na modalidade modular, oferecido pela secretaria de estado de educação (Seduc), por meio de convênio com a prefeitura. Nessa modalidade, as disciplinas são trabalhadas de maneira intensiva em 50 dias letivos.

Por se encontrar na zona rural, a escola tem características peculiares, como tratamento primário de esgoto (fossas) e fornecimento de água por doação de um comerciante da região que possui poço artesiano. Quanto à estrutura física da escola, ressaltamos que não dispõe de laboratório de informática, sala de vídeo, sala de leitura e biblioteca.

Ainda que a escola tivesse aparelho de DVD e televisão, salientamos que a energia elétrica fornecida por geradores a diesel torna altíssimas as despesas com manutenção dessa fonte; por isso, esses equipamentos são utilizados apenas em ocasiões de extrema importância e restritos à área administrativa, dificultando o emprego de metodologias que necessitem de tais aparatos.

Esta pesquisa é um recorte de outra desenvolvida para a obtenção do título de mestre em educação, e a escolha pela comunidade se deu pelo fato de uma das pesquisadoras encontrar-se como professora de matemática e física dos alunos do ensino médio modular na referida escola.

Sujeitos da pesquisa

A investigação se desenvolveu com os 24 alunos que faziam parte do 1º ano do ensino médio em 2014, os quais tinham em média 17 anos e estudaram todo o ensino fundamental em escolas públicas do município. Com o auxílio de um questionário sociocultural, constatamos que os alunos pertencem a famílias compostas por quatro membros, em média, que todos apresentam a mãe como sua responsável feminina e a maioria apresenta o pai como responsável masculino.

A respeito da localização de suas moradias em relação à escola, identificamos que 33,3% dos alunos moram em locais muito afastados, sendo dependentes do transporte escolar para sua frequência às aulas. O questionário nos revelou que 71,5% dos alunos não realizam nenhum tipo de curso extracurricular, enquanto 16% fazem curso de informática e 12,5% fazem curso de teologia. Também foi possível verificar que 59% dos alunos dessa turma trabalham regular ou esporadicamente.

Para averiguar a respeito dos estudos em matemática dos alunos, perguntamos se consideravam ter dificuldades para a aprendizagem em matemática, 75% afirmaram sentir dificuldades com a disciplina, mesmo sempre prestando atenção às aulas. Ainda assim, 66,6% disseram ter suas notas em matemática sempre acima da média.

Ao serem questionados sobre o hábito de estudar matemática fora da escola, 66,7% afirmaram que costumam estudar alguns dias, geralmente nos fins de semana, e 58,3% informaram ser ajudados por seus colegas a estudar os conteúdos trabalhados em sala. Chamou-nos a atenção o fato de nenhum aluno ser auxiliado pelos seus responsáveis. Acreditamos que isso seja reflexo do nível de instrução, porque verificamos que apenas 5% entre os responsáveis masculinos e 8,7% entre os femininos possuem o ensino médio completo.

Metodologia

Foi proposta aos alunos investigados uma atividade de modelagem matemática que buscava relacionar aspectos de seu cotidiano com o conteúdo função polinomial do 1º grau. A comunidade pesquisada tem como atividades econômicas predominantes: colheita de açaí, pesca de camarão, atividade madeireira e olaria. O período em que a atividade seria desenvolvida coincidiu com a safra do açaí, por isso optou-se que este fosse o tema da modelagem.

A construção da atividade seguiu os aspectos propostos por Barbosa (2001), o qual sugere três casos para o desenvolvimento da modelagem. De acordo com o autor, no caso 1 o professor apresenta a descrição de uma situação-problema, com as informações necessárias à sua resolução e o problema formulado, assim cabe ao aluno apenas o processo de solução. No caso 2, é apresentado pelo professor um problema advindo de outra realidade, sendo papel do aluno a coleta das informações necessárias para a resolução da questão proposta. Já no caso 3, temas não matemáticos são o ponto de partida para que os alunos busquem informações, formulem e resolvam o problema. O autor nos deixa claro que, em todos os casos, a participação do professor é de fundamental importância, o que muda em cada caso é sua maior presença na organização das atividades.

É importante citar que a passagem para o ensino médio nessa comunidade pode causar dificuldades de aprendizagem para esses alunos, isso porque eles saem da modalidade regular para a modular, em que o ensino tem um caráter intensivo ao qual não estão acostumados. Diante

disso, selecionamos a atividade pertencente ao caso 1 evidenciado por Barbosa (2001), pois o tema, a situação-problema, os dados qualitativos e quantitativos são fornecidos pelo professor.

A atividade era composta de um texto explicativo sobre os custos e rendimentos da produção de açaí por meio de manejo da área e 12 questões referentes ao texto. O processo foi desenvolvido em duas etapas. Na primeira, os alunos deveriam debater dentro do seu grupo qual a melhor maneira de solucionar a questão proposta, enquanto na segunda cada grupo apresentaria sua solução. Em seguida, a classe deveria analisar cada uma para que fosse escolhida aquela que resolvia corretamente a questão.

Como planejado, durante esta etapa algumas intervenções foram necessárias, porque em certas questões os grupos não apresentaram uma resposta que as solucionasse. A intervenção foi feita por meio de novos questionamentos que proporcionassem aos alunos a identificação de dados, métodos e sequências necessárias para a solução.

As questões foram apresentadas aos alunos uma a uma, sendo resolvidas pelos grupos com posterior socialização das respostas dadas. Após o trabalho em grupo, os alunos fizeram duas atividades individuais que tratavam ainda da temática do açaí relacionada ao conteúdo de função.

Iniciamos dividindo os alunos em cinco grupos de quatro componentes, já que alguns haviam faltado. No primeiro momento, foi discutido, indiretamente, com os alunos o vocabulário que seria utilizado, por meio de textos explicativos sobre as etapas necessárias para o manejo do açaí. No segundo momento, os alunos foram orientados sobre como seria desenvolvida a atividade e a importância de que eles apresentassem todos os registros de seu desenvolvimento.

É importante salientar que nossa análise não está pautada na viabilidade da atividade proposta, mas nos registros utilizados pelos alunos para responder às questões, bem como na manifestação destes no momento da socialização de seus registros. Essa análise se baseará na teoria dos Registros de Representação Semiótica de Duval (2011). A seguir, apresentamos a descrição de alguns dados obtidos a partir dessas etapas.

Critérios de análise

Duval (2011) afirma que o importante nas representações semióticas é a potencialidade intrínseca de serem facilmente transformadas em outras representações semióticas. Assim, para que seja possível compreender o que uma representação semiótica representa e como ela representa é necessário uma segunda representação associada à primeira por uma variação que podemos produzir de maneira sistemática.

O objetivo da atividade é analisar os registros utilizados pelos alunos na resolução de questões matemáticas. O conteúdo do texto apresentado se relaciona com a realidade do aluno, a fim de que haja certa familiaridade nos questionamentos e que estes se aproximem do desejo de conhecimento prático do discente. Os registros analisados são provenientes da conversão

de informações apontadas no texto para a linguagem matemática; além da conversão, será analisado o tratamento próprio de cada registro para verificarmos se há algum desvio que dificulte a aprendizagem. A verificação será realizada a partir da comparação entre o registro do aluno e um registro didático padrão que adotaremos em cada questão. Esse registro didático padrão diz respeito à solução que normalmente seria utilizada pelo professor durante a aula expositiva.

Para que fosse possível quantificar o desenvolvimento das soluções apresentadas pelos alunos, elegemos alguns descritores para averiguar se os grupos conseguiam realizar a conversão entre registros de representação semiótica. São eles:

1. identificou os dados a serem utilizados: verificamos se os alunos conseguiam identificar os dados pertinentes, mesmo que não houvesse indicações explícitas no comando da questão;
2. utilizou representações auxiliares: diz respeito às informações numéricas presentes nos enunciado e/ou texto de apoio e fases sucessivas de resolução;
3. executou o tratamento corretamente: conferimos se as transformações dos registros estão corretas, como cálculos ou afirmações;
4. apresentou resposta em linguagem natural escrita: identificamos se o aluno se expressa por meio de explicações em linguagem natural escrita;
5. executou conversão: verificamos se o aluno consegue transformar um dado registro em outro diferente.

Os descritores apresentados foram eleitos com base em características citadas em Duval (2011) para a análise de registros de representação semiótica. A análise qualitativa se deu a partir das manifestações dos alunos no momento da socialização dos registros e da intervenção realizada pela professora/pesquisadora no mesmo instante.

Análise dos registros

Iniciamos a atividade com a leitura e identificação das ações necessárias para as boas práticas do manejo florestal e as etapas para o manejo do açai. As informações foram adquiridas em cartilha disponível no sítio eletrônico do Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia (Imazon). Com essa leitura, pretendíamos que os alunos se familiarizassem com os termos que seriam utilizados no texto de apoio da atividade de modelagem que seria desenvolvida.

Consideramos que essa familiarização era importante, pois ainda que os alunos estivessem habituados com a prática da colheita do açai, alguns termos que seriam trabalhados são diferentes daqueles usados em seu cotidiano. Os alunos demonstraram interesse nas informações lidas e

apontaram o fato de que algumas ações de boas práticas não são realizadas na região, principalmente no que diz respeito à segurança e à higiene.

Após o primeiro contato com o processo de manejo florestal e a familiarização com os termos, foi entregue aos grupos o texto sobre os custos e rendimentos do manejo do açaí, fundamental para a resolução das questões propostas que encaminhariam para o ensino de função afim. Depois da leitura inicial do texto de apoio, os alunos demonstraram certa confusão com as informações nele abordadas; entretanto, como desejávamos avaliar a compreensão das informações para a solução das questões, não realizamos nenhuma intervenção nesse momento. Em seguida, foi entregue aos alunos a primeira questão, e estes foram orientados sobre como deveriam proceder para sua solução.

A primeira questão tinha o comando: *Questão 1: Quantas touceiras podem existir em 1 tarefa?*, com o objetivo de fazer com que o aluno, partindo do conhecimento de relação entre duas grandezas, fixasse seu conhecimento de proporção, o qual seria ponto de partida para as noções iniciais de função. A solução das proporções era a primeira conversão necessária a fazer. O aluno deveria partir do registro em língua natural para um registro matemático, assim mostraria sua compreensão coordenando as informações presentes no texto, daí a importância da designação de um registro didático padrão para análise dos registros apresentados pelos grupos.

Em nossa análise, notamos que nenhum dos grupos conseguiu chegar à conversão dos registros e atribuímos a isso o fato de que todos os grupos identificaram apenas parcialmente os dados que seriam necessários para solucionar a questão, deixando de fora informações indispensáveis para a conversão.

Todos os grupos apresentaram representações auxiliares que dizem respeito a alguns valores numéricos referentes à questão. É importante salientar que todos os grupos executaram o tratamento do registro corretamente, ou seja, os cálculos apresentados pelos grupos estavam corretos, ainda que não correspondessem à resposta pretendida. Destacamos dos registros os seguintes dados que sobressaíram na resolução (Tabela 1):

Tabela 1 – Procedimentos utilizados pelo aluno

Identificou quanto vale uma tarefa	100%
Utilizou quantidade de plantas	60%

Fonte: Elaboração própria.

Observamos que todos os grupos destacaram em seu registro a relação entre hectare e tarefa corretamente. Os grupos que utilizaram a quantidade de plantas que compunha um terreno não se atentaram para o fato da relação de inclusão entre plantas adultas, estipes em produção e cachos, que há nos açaizeiros, pois nem toda estipe em produção é proveniente de

uma planta adulta, além de que a quantidade de cachos apresentada faz parte de todas as plantas que se encontram no terreno.

A desatenção apontada nesse caso reflete alguns obstáculos advindos de conhecimentos anteriores, como conjuntos – por exemplo, saber identificar inclusão, união e intersecção entre conjuntos são pontos abordados em aulas, com metodologias mais tradicionais, com características que nem sempre dizem respeito a uma realidade conhecida pelo aluno. O caso apresentado instiga reflexões matemáticas implícitas e que podem passar despercebidas pelos alunos como conteúdo matemático.

No momento da socialização, os alunos expuseram suas respostas na lousa, simultaneamente, em seguida foram indagados sobre o que representava cada item em seus registros. Durante a discussão, notamos que 80% dos grupos tentaram estabelecer uma transformação da unidade hectare e afirmaram que 1 hectare valia 1.000, mas não sabiam explicar o significado dessa afirmação. Atentamos aqui que os alunos procuram demonstrar conhecimentos prévios de mudanças de unidade, no entanto não sabem justificar sua resposta revela a instabilidade desses conhecimentos em seus cognitivos e ainda a mecanização de conceitos, pois demonstra que eles lembram valores, mas esquecem os procedimentos.

Os 60% que utilizaram os dados de plantas adultas, estipes e galhos afirmaram que esses valores deveriam ser somados e, em seguida, divididos pelo tamanho do terreno, raciocínio aceitável não fosse a distinção dos elementos que deveriam ser divididos no terreno. Chegaram ao valor de 300 touceiras 40% dos grupos, mas não conseguiram explicar os cálculos que os levaram a esse valor. Esse fato nos chamou muita atenção, pois indica procedimentos sem significado para esses alunos, sendo importante para eles apenas a apresentação de um valor numérico para satisfazer a questão.

A apresentação de diferentes procedimentos entre os grupos foi muito produtiva para estabelecer um registro padrão; ter grupos que optaram semelhantemente pela transformação de unidades e grupos que identificaram que as plantas deveriam ser divididas pelo terreno nos deu a oportunidade de realizar a intervenção utilizando os próprios registros expostos.

Nossa intervenção começou verificando se os alunos haviam compreendido o que estava sendo pedido na questão. Perguntamos o que era uma touceira e um discente afirmou que era uma tarefa, imediatamente outra aluna o corrigiu e disse que era o conjunto de três estipes. Em seguida, perguntamos o que era uma tarefa, um terceiro aluno afirmou que era apenas um estipe, mas a que havia corrigido anteriormente manifestou-se novamente afirmando que tarefa era uma parte de um hectare. Após o esclarecimento do que estava sendo solicitado na questão, realizamos algumas discussões.

Primeiramente foi discutida a relação entre hectare e tarefa. Os alunos releeram o trecho do texto que anunciava essa relação e um discente afirmou que o número 1.000 que haviam escrito representava metros; então, chamamos a atenção de que o texto não tratava de metros, mas de hectare e tarefa, e a relação deveria ser feita apenas entre essas unidades. Diante

da afirmação do aluno, percebemos que a abordagem somente de unidades usadas rotineiramente faz com que as transformações sejam procedimentos mecânicos e não aprendidos, para que possam ser utilizados para qualquer tipo de unidades. Entender a transformação entre diferentes unidades como uma proporção era um ponto indispensável para a solução da questão.

A respeito das plantas, foi questionado se aquelas que não fossem adultas também produziam açaí, e os alunos afirmaram que não eram apenas plantas adultas que produziam o fruto. Alguns disseram que deveria ser utilizada a quantidade de galhos e, novamente, foram questionados se todas as árvores tinham a mesma quantidade de galhos, ao que afirmaram que não. Finalmente, os alunos notaram que deveriam utilizar a quantidade de estipes em produção para encontrar a solução da questão.

Com isso, iniciamos o estabelecimento de um procedimento para encontrar um valor numérico. Compreendida a utilização dos estipes em produção, solicitamos aos alunos que identificassem a quantidade informada no texto para aquela área, todos encontraram o valor 900. Em seguida, pedimos que indicassem quantos estipes estariam presentes em cada touceira, e todos identificaram o valor três, o qual já tinha sido informado por uma aluna anteriormente. Por fim, questionamos quantas touceiras poderiam ser formadas com a quantidade de estipes presentes no terreno: imediatamente, alguns alunos mencionaram que deveriam dividir 900 por 3 para encontrar quantas touceiras poderiam ser formadas, sendo 300 o valor encontrado. Feito isso, foi perguntado se o valor encontrado já era a resposta esperada, um grupo de alunas se manifestou afirmando que não, pois correspondia a um hectare e não a uma tarefa.

Aproveitando o que as alunas haviam dito, analisamos a que parte de hectare correspondia uma tarefa, como já haviam verificado anteriormente não houve dificuldade de entender que corresponderia a 0,3. Alguns alunos se manifestaram dizendo que deveriam então dividir 300 por 0,3 para encontrar a quantidade de touceiras em uma tarefa. Os alunos então realizaram essa divisão e, quando encontraram o resultado, verificaram que esse não era o procedimento correto, pois resultou num valor maior do que aquele para hectare. Nesse momento, os alunos ficaram confusos e afirmaram não saber o que deveria ser feito.

Sugerimos então a eles que realizassem uma regra de três, procedimento de que se recordaram apenas quando iniciamos o registro na lousa. Com isso, encontramos o valor desejado. Finalizada a questão, alguns alunos se manifestaram dizendo que era uma questão muito difícil, já que houve procedimentos que não estavam corretos, mas ao revisarem todas as etapas realizadas para alcançar a solução e compararem com o que tinham feito inicialmente alguns mudaram de ideia.

Os alunos participantes da pesquisa são habituados à cultura do açaí, sendo a safra um período complicado na comunidade escolar devido à evasão para o trabalho na colheita. O extrativismo na região é feito em plantas nativas, sendo a colheita em larga escala realizada apenas durante a safra. Com isso, o texto apresentou a esses alunos uma ideia diferente de cultivo, pois a técnica do manejo permite colher frutos maduros em diferentes períodos do ano.

Logo com a primeira questão, percebemos que a atividade foi bem recebida pelos alunos, a única queixa foi em relação a alguns valores presentes no texto, que, segundo eles, estavam baixos demais para a realidade conhecida. Após a socialização, mediante a intervenção realizada, todos os grupos conseguiram chegar à conversão pretendida, apresentando os registros utilizados pela professora/pesquisadora durante a discussão.

Dando prosseguimento à atividade, foi entregue aos grupos a segunda questão, cujo comando era: *Questão 2: O terreno de minha casa mede 5 tarefas, então quantas touceiras farão parte do terreno?*. O objetivo dessa questão era evidenciar a relação entre grandezas para promover futura generalização. Como na primeira questão foi calculado o número de touceiras por tarefa (90), esperávamos que ainda pela ideia de regra de três os alunos estabeleceriam uma proporção.

Constatamos que 80% dos grupos identificaram os dados pertinentes para a solução, enquanto 20% identificaram apenas parcialmente tais dados. Quanto à conversão, verificamos que 60% dos grupos conseguiram efetuar-la, 20% fizeram parcialmente e 20% não conseguiram realizar.

Dentre os grupos que não conseguiram chegar à conversão, a partir do conhecimento prévio, encontramos no registro do Grupo 4 diversos cálculos, dos quais um correspondia à solução da questão, entretanto este não foi utilizado como resposta final, o que nos leva a identificar a não compreensão do comando da questão e o significado da resposta da questão anterior.

Consideramos que o Grupo 1 apresentou uma conversão parcial, pois apontou o valor numérico correto, o procedimento utilizado foi a noção de proporção, no entanto em seus cálculos não usou o dado apropriado para a proporção.

Durante a socialização, os grupos que conseguiram alcançar a resposta correta explicaram seu procedimento para aqueles que não conseguiram, e estes deveriam escolher um novo registro que respondesse à questão. Após a socialização, houve poucas mudanças nos registros. O Grupo 1 não apresentou um novo registro que corrigisse o equívoco do primeiro registro; entendemos que tal comportamento mostra a importância dada ao valor numérico pelos discentes. Pozo e Crespo (2009) afirmam que os alunos se limitam a encontrar um valor numérico, aplicando cegamente um algoritmo, sem compreender o que estão fazendo.

Propomos uma terceira questão na tentativa de iniciar uma generalização e fixar a compreensão e o início de aprendizagem a partir de proporções. A questão tinha o seguinte comando: *Questão 3: Os terrenos de meus vizinhos não têm a mesma medida que o meu, se eu quiser saber a quantidade de touceiras existente nesses terrenos o que preciso fazer?*. Entendemos que, nesse momento, os alunos deveriam fazer cálculos semelhantes àqueles realizados na questão anterior com valores diferentes, assim diferentes pares seriam encontrados, o que os levaria a uma generalização da relação entre a área e a quantidade de touceiras e, futuramente, a uma manipulação algébrica da proporção para estabelecer a primeira função a se trabalhar.

Ao analisar os registros apresentados pelos grupos, notamos que 40% continuaram não identificando totalmente os dados necessários e que todos os grupos utilizaram representações auxiliares e executaram os tratamentos corretamente. O grau de dificuldade dessa questão é o mesmo da anterior, devendo ser desenvolvida com mais desenvoltura, pelo fato de os possíveis erros já terem sido corrigidos anteriormente.

Quanto à conversão, verificamos que o Grupo 4 não a apresentou entre os registros solicitados nessa questão. Observamos em seus registros cálculos diversos envolvendo os valores numéricos presentes na questão, em seguida notamos a execução correta do procedimento de conversão da questão, mas os alunos apresentam a soma dos valores encontrados como resposta, invalidando a resposta final. O Grupo 1 persistiu utilizando o valor incorreto para proporção em alguns itens da questão, a intervenção foi superficial nesse momento, pois os próprios alunos identificaram os equívocos cometidos.

Com a análise das questões aqui expostas, percebemos que as discussões, oportunizadas pela atividade de modelagem, são e foram bastante proveitosas tanto para o conhecimento matemático quanto para o desenvolvimento do aspecto sociocrático dos alunos, o que afirmamos devido à intensa participação deles nas discussões e nas tentativas de soluções das questões propostas. Entendemos que a aceitação da atividade está baseada na relação presente entre o contexto social e o conteúdo matemático trabalhado.

Concordamos com Roseira (2010) que o processo educativo afirma sua vertente social e sua incomensurável riqueza na formação integral do aluno, quando consideramos o acervo biográfico dele e as contribuições advindas do contexto em que está inserido, por isso, ainda que tenhamos obtido alguns índices de insucesso do ponto de vista matemático, tivemos muito sucesso do ponto de vista crítico-social.

Com a realização da atividade exibida em nossa investigação, consideramos ter avançado um passo para a construção da autonomia dos alunos, porque a voz desses sujeitos não foi calada, eles puderam se arriscar dando suas opiniões, discutindo o que era viável ou não no processo de resolução da problemática.

Considerações

O trabalho procurou compreender as características de aprendizagem dos alunos, quando envolvidos em uma atividade de modelagem, a partir de seus registros de representação semiótica e suas posturas durante o seu desenvolvimento. Freire (1989) afirma que a leitura de mundo precede a leitura da palavra e que linguagem e realidade se prendem dinamicamente, de acordo com isso estabelecemos uma atividade que buscasse envolver a realidade conhecida pelo aluno – a colheita de açaí. Nossa intenção ao propor essa relação era promover o pensamento crítico do discente quanto a sua realidade e quanto ao conteúdo matemático que viria a ser trabalhado.

Na atividade proposta, em todo momento o aluno era solicitado à interpretação de um texto auxiliar. Entendemos que tal interpretação estava impregnada de sua leitura de mundo, pois o conhecimento de diferentes técnicas de cultivo e colheita certamente se confronta com a técnica a que estão tradicionalmente habituados.

Ao iniciarmos as discussões relativas à atividade, percebemos a leitura de mundo dos alunos, mesmo que estas fossem silenciosas, notamos risadas e gracejos no primeiro contato deles com as imagens presentes no texto de apresentação, porque os quadrinhos representavam as atitudes rotineiras desses alunos e não demorou para que eles se identificassem com o assunto. Notamos as primeiras manifestações do pensamento crítico quando os discentes identificaram no material alguns termos que não eram utilizados por eles.

Como evidenciado anteriormente, os alunos admitiram não executar parte das ações de boas práticas para tarefas de colheita, principalmente as que dizem respeito à higiene e à segurança. De acordo com afirmações realizadas por alguns deles, a colheita do açaí é feita com o auxílio de peconhas e terçados, gerando grande risco de queda e cortes em qualquer descuido. Em relação à higiene, declararam práticas bem rudimentares na despolpa do fruto: apenas deixam de molho em água quente por alguns minutos e em seguida levam às máquinas para despolpa. Com essa conversa, fica fácil observar a relação entre o texto e o contexto presentes na situação, a questão de higiene e segurança é tópico de constante discussão nos projetos realizados pela escola.

Freire (1989) propõe que as situações a serem abordadas com os alunos devam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador e voltem a eles inseridas nas codificações, que são representações da realidade. Buscamos realizar essa dinâmica em nossa atividade com a abordagem do tema proposto e permitindo que os alunos buscassem soluções a partir de seu conhecimento prévio, sem intervenção inicial do professor, para que percebessem que seus raciocínios diários fazem parte de objetos matemáticos institucionalizados.

Nossas expectativas em relação à associação das práticas dos discentes com os conteúdos matemáticos foram alcançadas logo com a primeira questão proposta, pois durante a socialização os alunos deixaram claro que conhecem os fundamentos matemáticos necessários para trabalhar na problemática.

Duval (2009) afirma que uma aprendizagem centrada sobre a conversão de representações e efetuada fora de toda tarefa de tratamento parece, então, necessária ao início de todo ensino que dá acesso a um novo domínio ou a uma nova rede conceitual. Em consonância com o que cita o autor, privilegiamos nas questões analisadas o sentido “expressão em língua natural representação não discursiva”, que diz respeito à compreensão e interpretação do texto de apoio e à transformação para o registro aritmético.

O sentido de conversão trabalhado nas questões se revela muito complexo, pois, segundo o autor, a compreensão de um enunciado implica

considerar a organização sintática e representação do que é expresso, sendo necessário lançar mão de representações intermediárias, o que faz com que esse tipo de conversão seja uma composição de duas conversões sucessivas (Duval, 2009).

Ainda que haja uma complexidade maior no sentido de conversão escolhida para análise, é de grande importância que esse trabalho seja feito, isso porque em toda sua vida escolar o aluno se depara com a língua escrita como meio de comunicação e estabelecimento de sua aprendizagem, então procuramos identificar a utilização de representações intermediárias nas soluções apresentadas pelos alunos, pois estas nos revelariam o grau de compreensão dos enunciados das questões.

Dessa maneira, observamos que 100% dos grupos utilizaram esse tipo de representação na primeira questão proposta. Nas questões seguintes – as quais utilizavam as respostas encontradas em sua precedente – notamos que, em média, 30% dos grupos deixaram de usar as representações auxiliares, demonstrando certa autonomia na tentativa de solucionar os questionamentos.

Por fim, em nossa pesquisa, pudemos verificar como a realidade em que o aluno está inserido influencia positivamente seu aprendizado quando é realizado um trabalho que resgata seus saberes. Os discentes demonstraram conhecimento dos tratamentos de registros da matemática institucionalizada; entretanto, à primeira vista, deixaram transparecer dificuldades quando estes lhes são apresentados de maneira diferente da prática expositiva, mas que podem ser revertidas quando se coloca o aluno como agente de sua aprendizagem.

Referências bibliográficas

ALMOULOUD, S. A. *Fundamentos da didática da matemática*. Curitiba: Ed. UFPR, 2007.

BARBOSA, J. C. Modelagem na educação matemática: contribuições para o debate teórico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 24., 2001, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2001. 1 CD-ROM.

DUVAL, R. Registros de representação semiótica e funcionamento cognitivo da compreensão em matemática. In: MACHADO, S. D. A. (Org.). *Aprendizagem em matemática: registros de representação semiótica*. Campinas: Papirus, 2003. p. 11-34.

DUVAL, R. *Semiósis e pensamento humano: registros semióticos e aprendizagens intelectuais*. São Paulo: Livraria da Física, 2009. (Contextos da Ciência, 27).

DUVAL, R. *Ver e ensinar matemática de outra forma: entrar no modo matemático de pensar: os registros de representação semiótica*. São Paulo: PROEM, 2011.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. *A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ROSEIRA, N. A. *Educação matemática e valores: das concepções dos professores à construção da autonomia*. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

VERTUAN, R. E. *Um olhar sobre a modelagem matemática à luz da teoria dos registros de representação semiótica*. 2007. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

Recebido em 10 de abril de 2015.

Solicitação de correções em 8 de setembro de 2015.

Aprovado em 25 de abril de 2016.

O uso do celular por estudantes na escola: motivos e desdobramentos

Estevon Nagumo^{I, II}
Lucio França Teles^{III, IV}

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/371614642>

Resumo

A sociedade contemporânea vivencia a era da conexão, mobilidade e ubiquidade na comunicação humana, desencadeando novas formas de interação e colaboração em redes e ambientes *on-line*. Neste contexto, há uma disseminação crescente e acelerada do uso de aparelhos móveis, e inevitavelmente esse uso começa a ocorrer com mais frequência na escola. O objetivo desta pesquisa foi compreender os motivos e desdobramentos do uso dos aparelhos celulares pelos estudantes na escola. A metodologia utilizada foi a Teoria Fundamental (Glaser; Strauss, 1999) e os dados foram obtidos por meio de interações no Twitter, questionário e entrevistas *on-line* com estudantes que estivessem acessando a internet na escola por meio de um aparelho móvel. Com base nos dados coletados, foram elaboradas quatro categorias explanatórias do uso do celular na escola por estudantes: regras, uso didático, motivação e conseqüências. A partir da análise dos dados, nota-se que, em geral, as escolas tendem a proibir o uso, contudo, os estudantes costumam transgredir, utilizando seus celulares em virtude do tempo livre na escola ou do tédio nas aulas. Além disso, relata-se o uso com a finalidade de acesso às redes sociais, de distração e de pesquisa de conteúdo relacionado às disciplinas. Neste cenário, indica-se que a escola compreenda as questões sociais e culturais relativas à cibercultura dos

^I Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Brasília, Distrito Federal, Brasil. *E-mail*: <estnagumo@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0001-8780-026X>>.

^{II} Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil.

^{III} Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil. *E-mail*: <teleslucio@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-4737-5139>>.

^{IV} Doutor em Informática na Educação pela Universidade de Toronto, Ontário, Canadá.

jovens e perceba o fenômeno como uma oportunidade de aproximação e aprendizagem mútua.

Palavras-chave: internet; comportamento da juventude; atitude da escola; acesso à tecnologia; tecnologia educacional.

Abstract

The use of mobile phones by students at school: reasons and consequences

Contemporary society experiences the era of connection, mobility and ubiquity in human communication, unleashing new forms of interaction and collaboration in networks and online environments. In this context, there is a growing and rapid expansion of the use of mobile devices, which inevitably begins to occur more frequently in schools. The aim of this research was to understand the reasons and consequences of the use of cell phones by students in school. The methodology adopted was the Grounded Theory (Glaser; Strauss, 1999) and data were obtained through interactions on Twitter, online questionnaires and interviews with students who were using a mobile device at school to access the internet. Based on the collected data, four explanatory categories related to the use of cell phones by students at school were created: rules, didactic use, motivation, and consequences. Through the process of data analysis, it is noted that, in general, schools tend to prohibit cell phones' use, however; students often transgress this prohibition and utilize their phones due to having free time at school or to being bored in class. In addition, the need to access social networks for entertainment and to search for something related to the subjects is reported. In this scenario, it is pointed out that schools should try to comprehend the social and cultural issues related to the cyberculture and the youth, as well as realize the phenomenon as an opportunity of approaching students and of mutual learning.

Keywords: internet; youth behavior; school attitude; technology access; educational technology.

Introdução

A sociedade em rede conecta os internautas de todo o planeta em um constante intercâmbio de informações. Nesta sociedade informacional contemporânea, o indivíduo está cada vez mais conectado com outros, em qualquer parte do planeta (Castells, 1999). Tecnologias móveis como o celular facilitam a comunicação, permitindo ao usuário estar continuamente conectado por meio de várias redes e aplicativos.

Nos dias de hoje, estar conectado não depende de nossa distância em relação ao outro, mas da tecnologia de comunicação disponível. Em geral, as pessoas amam seus celulares, pois estes oferecem novas possibilidades para experimentar identidades e, particularmente na adolescência, o sentimento de liberdade. Contudo, com a infinidade de possibilidades de conexão, as pessoas sentem-se cada vez mais sobrecarregadas e ansiosas com tantas informações e conexões disponíveis (Turkle, 2011).

Nesse contexto de fluxos, há uma cultura juvenil móvel (Artopoulos, 2011), com um sistema específico de valores e crenças que constituem concretamente o comportamento de certo grupo. Esse conceito pode ajudar a explicar como a dinâmica social resultante do uso massivo de telefonia celular criou uma mudança de paradigma na natureza das interações humanas.

Com o uso cada vez mais comum desses aparelhos, é inevitável a ampliação da presença dos celulares na escola. Este artigo deriva de uma pesquisa de mestrado cujo foco foi compreender a utilização que os estudantes fazem de seus aparelhos celulares na escola. Estudar os modos de utilização na escola pode gerar elementos de reflexão que facilitem a compreensão e o aprofundamento deste fenômeno cultural e educacional.

Há pesquisas (Ismail *et al.*, 2013; Keskin; Metcalf, 2011; Kolb, 2011; Valk; Rashid; Elder, 2010) sobre as possibilidades pedagógicas dos aparelhos móveis na escola, difundidas pela nomenclatura *m-learning* (*mobile learning* ou aprendizagem móvel), contudo, o foco deste estudo não foi o aproveitamento pedagógico desses aparelhos e sim o detalhamento das formas de emprego dos aparelhos móveis na escola pelos alunos.

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi a Teoria Fundamentada – Grounded Theory (Glaser; Strauss, 1999), que se trata de uma abordagem sugerida para estudos de temas com campo teórico pouco consolidado (Fragoso; Recuero; Amaral, 2011). Por possibilitar uma coleta de dados sem necessidade de categorias definidas teoricamente *a priori* e com foco no trabalho minucioso de comparação constante entre os dados, esta metodologia foi fundamental para reflexão sobre o tema pesquisado.

Dentre as redes sociais com diferentes funcionalidades, escolhemos o Twitter como meio de interação nesta pesquisa. Segundo Santaella e Lemos (2010), essa rede possui duas características fundamentais: a tônica da interação e a formação de laços sociais não baseados em vínculos pré-existentes, mas na penetração individual em fluxos de ideias. Desta forma, pareceu-nos mais factível obter dados baseados no fluxo de informações via Twitter do que por meio de outras redes sociais.

Esta pesquisa é uma das primeiras a utilizar a Teoria Fundamentada nesta área da utilização de celulares em escolas brasileiras, tendo em vista que uma busca ampla em revistas acadêmicas e em *sites* não revelou outros estudos nesse campo que lançassem mão dessa metodologia. Pesquisas com temática similar à deste estudo foram encontradas em busca nas bases *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, Portal de Periódicos Capes, *Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe, España*

y Portugal (Redalyc), Education Resources Information Center (Eric) e Google Acadêmico.

Em um estudo sobre o uso de aparelhos celulares entre jovens em uma escola estadual de Florianópolis (Quarezemin Neto; Silva; Pinto, 2012), constatou-se que a lei estadual que proíbe esse uso não era cumprida e que havia casos de alunos que deixavam a sala para atender chamadas, que atendiam em sala de aula aos sussurros ou mesmo se comunicavam durante a realização de provas por meio de seus celulares. Uma tese da Universidade do Minho (Moura, 2010), cujo objetivo foi estudar o uso do celular como ferramenta de aprendizagem dentro e fora da sala de aula, indicou que os alunos incorporaram naturalmente seus celulares em suas práticas de estudo, explorando as várias funcionalidades em diferentes atividades curriculares, realizadas dentro e fora da sala de aula, de forma individual e colaborativa. Um artigo sobre os impactos psicológicos do uso do celular por jovens de 18 a 25 anos no Rio de Janeiro (Nicolaci-da-Costa, 2004) apresenta que o uso de celular proporciona a estes sensação de segurança pela possibilidade de recorrer a alguém quando necessário. Um estudo (Halverson; Smith, 2009) indicou o quanto as tecnologias de comunicação podem proporcionar a possibilidade de aprendizagem fora da escola, bem como complementar a educação dentro da escola.

Alguns estudos estatísticos dão um panorama geral da relação entre jovens, tecnologia e escola. A pesquisa "TIC kids *on-line* 2012" do Comitê Gestor da Internet no Brasil (2013) teve como objetivo medir uso e hábitos da população brasileira, entre 9 e 16 anos, usuária de internet, por meio da realização de entrevistas com 1.580 crianças/adolescentes, considerando as oportunidades e os riscos relacionados ao uso da internet para gerar dados representativos. Sobre os tipos de equipamentos utilizados pelas crianças/adolescentes para acessar a internet, em primeiro lugar vem o computador (PC/desktop/computador de mesa) que suas famílias dividem (38%) e, na sequência, o celular (21%). O local de maior acesso à internet é a escola, com 42%, seguido da sala de casa, com 40%.

Já a pesquisa da Secretaria Nacional de Juventude sobre perfil e opinião dos jovens brasileiros, estatisticamente representativa para o universo da população entre 15 e 29 anos, enumera os principais usos da internet dessa faixa etária: acessar *sites* de relacionamento (56%); buscar notícias sobre a atualidade (43%); pesquisar em mecanismos de busca (31%); baixar músicas e vídeos (23%); e enviar/receber *e-mails* e mensagens (23%). Em relação ao celular, os principais usos são: fazer ou receber ligações telefônicas (89%); comunicar-se via mensagens de texto (54%); ouvir música (31%); fotografar ou filmar (26%); e buscar informações pela internet (20%) (Brasil. SNJ, 2013).

Nesta relação entre tecnologia e escola, um estudo de 2010 da Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) intitulado "Are the new millennium learners making the grade?" utilizou os dados de 2006 do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) para estudar o impacto do uso da tecnologia no desempenho educacional. Segundo o estudo, mais computadores na escola, ou o uso mais frequente deste na escola, não significam melhores resultados em testes como o Pisa.

Os dados indicaram que o uso do computador em casa tem uma correlação maior com o desempenho do estudante do que o uso do computador na escola, e que competências e habilidades para beneficiar-se do uso de computador estão intimamente ligadas ao capital econômico, cultural e social dos alunos. Uma das recomendações desse estudo é que tanto a escola quanto a família devem fornecer valores sociais e atitudes para que os jovens utilizem a tecnologia de forma responsável. (OECD, 2010).

Outro estudo da OECD, de 2012, chamado *Connected minds* (Pedró, 2012), teve como objetivo entender as expectativas e atitudes desta geração de estudantes em relação à educação, à evolução dos valores sociais e aos estilos de vida, bem como as relações entre o uso da tecnologia e o desempenho escolar. O estudo aponta que esses jovens esperam que a tecnologia possa ser uma fonte de engajamento para tornar o trabalho acadêmico mais produtivo.

Metodologia

Um dos desafios desta pesquisa foi encontrar uma metodologia adequada para compreender os motivos e desdobramentos do uso dos aparelhos celulares na escola pelos estudantes. Dado que a coleta de dados se realizou pela internet e que se trata de um tema abrangente, a Teoria Fundamentada se mostrou uma abordagem metodológica interessante para esta pesquisa. Ao valorizar a experiência empírica e a análise dos dados, esta abordagem é recomendada para estudo de "temáticas novas e com poucas fontes bibliográficas." (Fragoso; Recuero; Amaral, 2011, p. 110).

A Teoria Fundamentada é um método geral de análise comparativa e um conjunto de procedimentos capazes de gerar uma teoria fundada nos dados (Glaser; Strauss, 1999). Como metodologia, trata-se de uma forma de pensar sobre a realidade social e de estudá-la (Strauss; Corbin, 2008). Em contraposição a um modelo linear de pesquisa orientado pela teoria, a abordagem da Teoria Fundamentada dá prioridade aos dados e ao campo em estudo (Flick, 2009).

Esse método foi proposto por Glaser e Strauss no livro *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*, publicado pela primeira vez em 1967, após estudos sociológicos sobre o processo da morte em hospitais. Strauss formou-se na Universidade de Chicago, que possui tradição no pragmatismo e nas pesquisas de campo. Além disso, foi influenciado pelo interacionismo simbólico, uma perspectiva teórica que compreende que a sociedade, a realidade e o indivíduo são construídos por meio da interação. Já Glaser teve uma formação quantitativa rigorosa na Universidade de Columbia com Paul Lazarsfeld, e este o inspirou na intenção de codificar os métodos de pesquisa qualitativa (Charmaz, 2009). Na década de 1960, sofisticados métodos quantitativos ganhavam relevância nos Estados Unidos, e as pesquisas qualitativas na Sociologia enfraqueciam.

A Teoria Fundamentada foi uma proposta de construção de estratégias mais sistemáticas para as pesquisas qualitativas (Charmaz,

2009). Essa sistemática aparece no método comparativo constante, ou seja, confrontam-se constantemente dados entre si, entre propriedades das categorias, eventos diferentes etc. Esse confronto entre elementos diferentes prepara o terreno para a intuição, possibilitando a geração de inferências e novos conhecimentos no plano conceitual (Tarozzi, 2011).

A coleta de dados nesta metodologia é feita a partir de uma amostragem teórica, ou seja, o foco da coleta de dados está na construção da teoria. Dado que a análise é concomitante à coleta dos dados, o aparecimento de categorias fundamentadas nos primeiros dados acaba determinando o foco da busca de novos dados. A duração dessa coleta pode variar de acordo com a saturação dos dados (Glaser; Strauss, 1999).

Assim, os dados são coletados, codificados e analisados de forma sistemática e simultânea até a saturação teórica, ou seja, até que dados novos ou relevantes não sejam mais encontrados ou que comecem a se repetir (Gasque, 2007). Outros elementos dessa metodologia são a construção de códigos e categorias analíticas com base nos dados, e não em hipóteses preconcebidas e logicamente deduzidas (Charmaz, 2009).

Devido à importância do trabalho com os dados, uma das principais etapas dessa metodologia é a codificação, que consiste no processo de análise que se situa no cruzamento entre os dados coletados e a teoria a ser produzida. Trata-se de um processo mais analítico do que interpretativo, visto que há um conjunto de procedimentos e técnicas para conceituar os dados (Tarozzi, 2011). O processo de codificação é dividido em três etapas: aberta, axial e seletiva. Na codificação aberta, são identificados os conceitos, propriedades e dimensões dos dados. Na axial, as subcategorias são relacionadas em torno de um eixo de uma categoria. Na seletiva, ocorre a integração e o refinamento da teoria (Strauss; Corbin, 2008).

Utilizamos a Teoria Fundamentada de Glaser e Strauss para orientar o processo de coleta e análise dos dados da pesquisa. Com o objetivo de compreender o uso do celular pelos alunos na escola, foi dada preferência por uma coleta de dados *on-line*, a fim de encontrar na internet alunos que estivessem usando seus celulares nesse ambiente. O critério de busca foram mensagens no Twitter com a palavra "escola". Esta rede social se mostrou um interessante *locus* de pesquisa, propício para esta coleta de dados por conter mensagens curtas e, em sua maioria, públicas. Diferente de outras redes, como o Facebook, em que as mensagens acabam circulando principalmente entre amigos e conhecidos, o Twitter apresenta estrutura mais aberta para circulação de informações.

A metodologia incluiu o desenvolvimento integrado de coleta de dados, considerando três etapas nesse processo: a primeira foi a interação com estudantes na escola via Twitter. Para isso, foi criado um perfil no Twitter específico para pesquisa, com base no qual se realizaram as interações; em seguida, foi elaborado um questionário *on-line*, enviado por este perfil para os alunos que estabelecessem um diálogo com o pesquisador nessa rede social. Na terceira etapa, depois da coleta de dados via *tuítes*, foram conduzidas entrevistas *on-line* com quatro participantes. Considerando esses dados, foram estruturadas as categorias de análise.

Resultados

Os diálogos no Twitter foram a primeira forma de contato com os sujeitos da pesquisa. Foram publicados 638 *tuítes* de agosto a novembro de 2013 e recebidos 332 *tuítes* de resposta. A partir da troca de *tuítes*, os estudantes foram convidados a responder um questionário *on-line*, aplicado de 17 a 27 de setembro de 2013, e foram obtidas 29 respostas.

Dos 29 respondentes, 26 tinham entre 11 e 18 anos, sendo 20 mulheres e 9 homens; 11 do Sudeste, 10 do Sul, 5 do Nordeste, dois do Centro-Oeste e um do Norte; 19 eram estudantes de escolas públicas e 10 de escolas privadas; 16 cursavam o ensino fundamental e 13 o ensino médio. Todos os 29 respondentes possuíam um celular e/ou *smartphone*, entre os quais 17 possuíam um plano pré-pago de acesso à internet, 16 utilizavam a rede 3G para acessar a internet na escola e 11 conseguiam acesso por meio da rede *wi-fi* da escola. Em relação ao uso de redes sociais, 7 utilizavam Twitter, 5 Instagram, 5 Whatsapp e 4 Facebook.

Em relação às perguntas objetivas do questionário, 25 estudantes responderam que costumavam utilizar seu aparelho móvel para entrar na internet quando estavam em aula. Em relação ao uso desse aparelho, 15 afirmaram que já o utilizaram para fins didáticos em sala de aula. Dos 29 respondentes, 27 indicaram que suas escolas proibiam o uso desses aparelhos em sala de aula, dos quais apenas um afirmou que o uso é liberado nesse espaço. Apesar das proibições, 21 estudantes afirmaram que a escola deveria permitir o uso de aparelhos eletrônicos pessoais em sala de aula e 8 discordaram disso. A maioria dos alunos pesquisados, 27 dos 29, afirmou que a escola poderia ser um local mais interessante se utilizasse melhor a tecnologia em sala de aula. Em relação à função dos recursos tecnológicos utilizados na escola, os alunos apontaram que, em suas escolas, esses recursos costumavam ser empregados para ilustrar – como ocorre com o Datashow –, às vezes para fazer busca na internet, contudo, eram pouco utilizados para interagir ou criar conteúdo.

Além das perguntas objetivas no questionário, houve seis perguntas abertas – a maioria relacionada à descrição de uma resposta objetiva –, cujas respostas foram abordadas na codificação e análise dos dados abertos. Os 29 alunos que responderam ao questionário foram convidados para participar de entrevistas *on-line*. Houve quatro estudantes que aceitaram e contribuíram para o aprofundamento da compreensão de algumas categorias. Duas entrevistas ocorreram pelo bate-papo do Facebook, uma por mensagens diretas no Twitter e uma por conversa no Skype.

Após a coleta de dados, o primeiro passo da análise foi a codificação aberta. Esta foi a aproximação inicial aos dados provenientes das conversas no Twitter e das respostas ao questionário e às entrevistas. Na codificação – sem categorias prévias – foi necessário estar aberto aos dados apresentados pelos alunos. Em seguida, foi iniciada a codificação axial, quando é feita a comparação e refinação das categorias geradas. Nessa etapa foram criadas categorias e subcategorias, formando um eixo comum. Em concomitância

com o objetivo da pesquisa, a categoria central que emergiu dos dados foi o uso do celular dos estudantes na escola.

A análise dos dados coletados permitiu identificar quatro categorias para classificar as formas como os estudantes utilizam o celular na escola: regras, usos didáticos, motivação e consequências.

a) Regras

As escolas, os professores e, muitas vezes, o município estabelecem e implementam padrões para o uso dos aparelhos móveis dos alunos. Essas regras oferecem uma medida do grau de liberação do uso.

Há leis municipais e estaduais que determinam a proibição ao uso de aparelhos eletrônicos por alunos na escola e/ou na sala de aula. Para compreender melhor isso, foi realizado um levantamento na internet com termos "lei", "celular" e "escola". Foram levantadas e analisadas 23 leis, sendo 11 estaduais, 11 municipais e uma do Distrito Federal. Todas foram publicadas entre 2002 a 2012. Em geral, as leis analisadas focam na proibição ao uso do celular pelos alunos nos estabelecimentos escolares ou na sala de aula; ressaltam a importância de que a comunidade escolar tenha conhecimento dessas leis; e determinam diretrizes para a escola lidar com os alunos que as descumprirem.

Além das leis, existe a proibição ao uso do celular por parte dos regimentos escolares. Para compreender melhor este tema, foi realizada uma busca na internet com os termos "regimento escolar" e "norma escolar". Foram analisados 21 regimentos de escolas do ensino fundamental e/ou médio, sendo 5 particulares, 5 municipais e 11 estaduais. Em síntese, os regimentos analisados se referem às leis para justificar a proibição ao uso dos celulares na escola; indicam que a escola não se responsabiliza pela perda de aparelhos eletrônicos pessoais nesse local; proíbem o uso não só para alunos como para professores; e estabelecem forma de punição para o descumprimento dessa regra. Os alunos, em geral, informaram que as escolas proíbem o uso durante as aulas e liberam nos intervalos, sendo esta especificidade constatada em apenas um dos 21 regimentos analisados.

Mesmo havendo as leis e as regras da escola, os alunos afirmaram que o uso do celular em sala depende da norma que o professor estabelece. Alguns professores autorizam o uso para que os alunos que terminaram alguma atividade não atrapalhem os demais. Um aluno respondeu que "varia de professor para professor; alguns professores deixam, outros não". Assim, independentemente das leis municipais ou estaduais, ou mesmo do regimento ou das normas da escola, os estudantes afirmaram que o que prevalece na sala de aula é o acordo estabelecido entre o professor e a turma.

Para uma administração mais efetiva sobre o uso desses aparelhos na escola, é necessário um diálogo entre alunos e professores, pois, mesmo sendo proibido, os alunos utilizam o celular no espaço escolar. Assim, mais do que tentar coibir o uso, é importante uma negociação de como pode ocorrer um uso adequado nesse espaço. A utilização desses aparelhos

para fins didáticos pode ser um meio de dar vazão ao desejo de os alunos utilizarem seus celulares de acordo com um trabalho direcionado pelo professor. Prensky (2010) acredita na importância da inserção do celular como ferramenta pedagógica, pois seu banimento da escola é uma solução simples que, em longo prazo, apenas enfraquece a educação.

b) Usos didáticos

Esta categoria trata do uso dos aparelhos móveis em atividades didáticas sugeridas pelos professores ou do uso espontâneo pelos alunos. Houve uma pergunta específica no questionário que buscava identificar se algum professor já realizou atividade didática que aproveitasse os aparelhos móveis dos alunos. Houve apenas duas respostas afirmativas de estudantes que mencionaram que podiam utilizar o celular para tirar ou acessar fotografias relacionadas ao trabalho escolar. A fotografia pode ser trabalhada tanto como forma de linguagem quanto como forma de registro. Sua utilização já sugere uma atualização desses professores em dialogar com uma juventude cada vez mais exposta a imagens. Trabalhar para que os alunos entendam como ocorre a criação de imagens pode dar mais criticidade na leitura do mundo audiovisual.

No questionário, 52% dos estudantes afirmaram que, apesar das proibições, eles utilizavam seus aparelhos pessoais para alguma finalidade didática em sala de aula, entre as quais se destacavam a pesquisa na internet e a função calculadora. Houve um aluno que apontou que o uso da tecnologia na escola demandaria professores mais interativos. Em geral, os alunos assinalaram que seus professores estão mais familiarizados com o *notebook* como ferramenta didática do que com celulares.

Nota-se que a utilização didática pelos alunos acaba decorrendo de alguma dúvida ou atividade de aula em que eles acabam naturalmente recorrendo ao celular. Isso fica evidente no caso do aluno que precisava de um tema para redação e decidiu buscar na internet algum tópico polêmico para escrever em seu trabalho.

Enquanto os alunos de hoje convivem com diversos dispositivos eletrônicos e digitais, a escola continua obstinadamente arraigada em seus métodos e linguagens analógicos; isso talvez explique por que os dois não se entendem e as coisas já não funcionam como se esperaria (Sibilia, 2012). Abordagens socioculturais para a aprendizagem têm reconhecido que os jovens adquirem mais conhecimentos e competências em contextos que não envolvem instrução formal. Pesquisas etnográficas com crianças e jovens (Ito *et al.*, 2009) têm documentado que estas aprendem com seus pares.

Com a internet, a escola tem perdido progressivamente o monopólio da criação e transmissão do conhecimento. Neste cenário, os sistemas públicos de educação podem ao menos tomar para si a missão de orientar os percursos individuais dos alunos no saber. Assim, deve haver a transição de uma educação e formação estritamente institucionalizadas para uma situação de "troca generalizada dos saberes" (Lévy, 1999, p. 174). Para

Tapscott (2010), é necessário transformar drasticamente a relação entre professor e aluno no processo de aprendizado, usando a tecnologia para criar um ambiente de educação centrado no aluno, customizado e colaborativo. Pretto (2013) assevera que a escola apropriar-se desta tecnologia como se fossem meras ferramentas é jogar dinheiro fora. Para ele, é necessário o uso das tecnologias com a perspectiva de modificar a forma de ensino e apreensão, para deixar de formar somente consumidores de informações e passar a formar produtores de cultura e conhecimentos.

c) Motivação

Houve inúmeras motivações mencionadas pelos alunos para o uso do celular em sala de aula, como a transgressão enquanto forma de insubordinação às regras de proibição, o tempo livre de intervalos e a vontade de se comunicar para saber das novidades. Aqui focamos no fenômeno do tédio e do uso das redes sociais como motivadores para o uso do celular na escola.

Existe um desinteresse dos alunos pela escola ou pelas aulas, originado pelo tempo ocioso ou por considerarem as aulas tediosas. Alguns professores dão suas aulas expositivas tendo por base um currículo de pouco interesse para seus alunos. Já na internet, o estudante pode navegar nos seus tópicos de interesse, aprender com seus pares, sem ameaças de fracassar em uma prova. Para Tapscott (2010), a diferença entre o interesse dos estudantes em navegar na internet para aprender um tópico e o desinteresse pela sala de aula convencional, com local e horários específicos, se baseia no fato de que na internet há liberdade, permitindo que alunos possam acessar e compartilhar informações onde e quando quiserem, ao passo que eles precisam ser receptores passivos no modelo da sala de aula tradicional.

A falta de concentração nas aulas não será solucionada apenas com a proibição ao uso da tecnologia. O fato de os alunos considerarem as aulas tediosas provavelmente decorra da falta de relação destas com a realidade e a expectativa deles. A escola tem uma importância social na formação de cidadãos críticos e trabalhadores, contudo, o modelo vigente está cada vez mais distante de um público que tem acesso constante a informações. Entender por que os alunos preferem navegar na internet durante aulas tediosas pode dar pistas do que pode ser melhorado na sala de aula.

Além do tédio, um forte motivador do uso do celular na escola pelos estudantes é o desejo de acessarem *sites* de redes sociais. Entre as redes mais citadas pelos estudantes nesta pesquisa, estão Twitter, Facebook e WhatsApp. Um aspecto importante das redes sociais é que um perfil declara não só quem você é, mas quem você quer ser (Turkle, 2011). Nesse meio social, ser equivale a ser percebido (Türcke, 2010). Ou seja, há certa busca pela atenção dos demais. Assim, os jovens estão desenvolvendo novas normas e competências sociais que são especificamente direcionadas a vivências nas redes sociais, tais como a forma de articular amizades, como ser educado na companhia de seus pares e como criar, mediar ou evitar

dramas. Para os jovens que esperam ter sucesso socialmente em suas redes, tais tipos de novos letramentos de mídia estão se tornando cruciais para essa participação (Ito *et al.*, 2009).

Em um dos *tuítes*, um estudante afirma que não gostaria de ver o pessoal da escola no Twitter, mas o pessoal do Twitter na escola dele. Ou seja, no Twitter é possível seguir quem você tem interesse e por quem sente afinidade, para acompanhar o que a pessoa escreve. O que indica que esse estudante deseja socializar com pessoas com as quais compartilha os mesmos interesses. Ainda que esse processo auxilie na socialização, pode favorecer a criação de filtros bolhas (Pariser, 2012), induzindo o indivíduo a ficar sempre nos mesmos assuntos. Um dos desafios da escola é mostrar a importância de os estudantes conhecerem outros pontos de vista para respeitarem mais uns aos outros.

d) Consequências

Esta categoria refere-se aos desdobramentos do uso constante dos aparelhos móveis dos alunos. Os tópicos que emergiram na pesquisa deste tema foram “cola”, privacidade e distração. Neste artigo iremos destacar a discussão sobre a distração que trata do uso do celular tanto como forma de passar o tempo quanto como algo que tira a atenção dos alunos da aula.

O crescente volume de informações disponíveis na internet nos coloca o desafio de filtrar e coordenar esse fluxo de dados. Esses dados decorrem não só de notícias de *sites*, como de *posts*, fotos, mensagens, SMS, *e-mails* e notificações de amigos e conhecidos nas redes sociais. Uma funcionalidade atual de muitas redes sociais, como o Twitter e o Facebook, é a linha do tempo (*timeline*). Nesse formato de apresentação, as postagens mais atuais ficarão no topo da página e serão mantidas lá caso seus amigos curtam ou comentem; caso contrário, o *post* irá “para baixo”. Quanto mais amigos e páginas existirem em suas redes, mais *posts* serão lançados na linha do tempo, e mais difícil será acompanhar esse fluxo. Isso pode gerar uma atenção apenas àquilo que é muito popular ou que nos chame muito a atenção. Saber controlar a atenção hoje em dia é uma das melhores ferramentas para lidar com este fenômeno. Alguns autores (Rheingold, 2012; Johnson, 2012) indicam a importância da meditação para aprimorar este controle. Algumas empresas do Vale do Silício, atentas a isso, já têm em seus programas práticas meditativas para melhorar a atenção dos funcionários (Shachtman, 2013).

Os dados indicam que a distração dos alunos pode decorrer de um desejo de entretenimento no intervalo ou representar alternativa a uma aula aborrecida. Tirar a atenção do aluno é um dos principais argumentos para a proibição ao uso de celulares em sala de aula, posto que se considera que estes podem prejudicar o rendimento nos estudos. Um dos pressupostos dessa afirmação é o de que os alunos sempre utilizam os celulares na escola para fins pessoais, não relacionados à aula. Não obstante, os dados desta pesquisa mostram que há um uso espontâneo dos alunos para pesquisas

na internet a fim de solucionar dúvidas de aula, o que contradiz esse pressuposto. Em geral, parte dessa distração advém da necessidade de lidar com um intenso fluxo de informações, do desejo de estar conectado o tempo todo e da compulsão de emitir conteúdo, a fim de ganhar visibilidade ou interação nas redes. Menosprezar esses fatores culturais e sociais geram regras baseadas em uma visão restrita e pessimista da questão, como se a concentração do estudante se relacionasse apenas com a proibição ao celular na escola.

Considerações finais

O tema abordado nesta pesquisa foi o uso de celulares na escola e as formas de uso mais frequentes. Foram identificadas quatro categorias principais relacionadas ao uso: regras, usos didáticos, motivação e consequências. Por meio desta pesquisa e da literatura recente, pudemos constatar que a maioria dos estudantes usa celulares no ambiente escolar.

As quatro categorias identificadas nesta pesquisa sobre o uso do celular na escola podem ser revistas considerando a ótica de restrição ao uso do celular na escola por meio de regras ou a ótica das motivações e justificativas ao uso do celular na escola. O debate sobre esses dois modos distintos de pensamento tem sido ultrapassado pelo próprio uso dessas tecnologias nas escolas. É necessário entender que a cultura jovem encontrou no telefone celular uma ferramenta adequada para expressar suas demandas por autonomia, conectividade onipresente e redes de práticas sociais compartilhadas (Castells *et al.*, 2009).

A escola e os professores devem trabalhar a ética no uso da tecnologia. É papel fundamental da escola ensinar questões sobre atitude, civilidade, e ética na comunicação. Talvez este seja um dos tópicos de reflexão mais importantes na civilidade e cidadania na rede: respeito mútuo, gerando padrões e manuais de comportamento de rede que sejam validados por todos.

Neste sentido, podemos visualizar um uso comedido do celular na escola, que mantenha o estudante conectado e estabeleça as situações em que o celular não deva ser utilizado, assim como em quais circunstâncias o celular pode e deve ser utilizado de maneira pedagógica, como para comunicação e entretenimento. As categorias identificadas nesta pesquisa mostram a existência de uma ativa participação dos jovens na internet, que utilizam o celular para se comunicar, divertir, estudar, usar aplicativos para várias funções enquanto se encontram na escola. Assim, a escola deve reinventar-se também como um espaço social para os jovens "conectados" e gerar uma relação positiva e produtiva com estes alunos. O uso massivo e regular do celular pelos jovens indica que esta inovação já foi adotada pela maioria das pessoas. Por outro lado, a escola ainda não foi capaz de pensar seus afazeres didáticos com as tecnologias disponíveis. Os resultados desta pesquisa indicam que, embora os jovens façam uso cotidiano de *smartphones* na escola para várias atividades, a maioria dos professores ainda não foi

capaz de desenvolver práticas pedagógicas com o celular nas salas de aula, talvez pela falta de uma política clara de formação de professores nesta área ou pela inexistência de infraestrutura de rede adequada para as necessidades de toda a escola.

É necessário ensinar aos estudantes que a possibilidade de acesso às informações pelo celular onde e quando quiserem não significa que eles devam fazer isso a todo o momento. Se o uso desses aparelhos hoje faz parte da construção da identidade dos jovens, a escola pode partir desse interesse para se aproximar dos estudantes. Um trabalho com os alunos para o uso consciente da tecnologia pode criar bases para uma sociedade mais colaborativa, inteligente e criativa.

Referências bibliográficas

ARTOPOULOS, A. Notas sobre a cultura juvenil móvel na América Latina. In: BEIGUELMAN, G.; LA FERLA, J. (Org.). *Nomadismos tecnológicos*. São Paulo: Senac, 2011. p. 35-53.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude (SNJ). *Agenda juventude Brasil*: pesquisa nacional sobre perfil e opinião dos jovens brasileiros. Brasília, DF: SNJ, 2013. Disponível em: <<http://juventude.gov.br/participatorio/participatorio/agenda-juventude-brasil-veja-versao-atualizada#.VyiZjdIrKM8>>.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. Tradução de Roneide Venancio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura, v. 1).

CASTELLS, M.; FERNÁNDEZ-ARDEVOL, M.; QIU, J. L.; SEY, A. *Mobile communication and society: a global perspective*. Cambridge, MA: MIT Press, 2009.

CHARMAZ, K. *A construção da teoria fundamentada*: guia prático para análise qualitativa. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. *TIC kids online Brasil 2012*: pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil. 2013. Disponível em: <<http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-kids-online-2012.pdf>>.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. *Métodos de pesquisa para internet*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

GASQUE, K. C. G. D. Teoria Fundamentada: nova perspectiva à pesquisa exploratória. In: MUELLER, S. P. M. (Org.). *Métodos para a pesquisa em Ciência da Informação*. Brasília, DF: Thesaurus, 2007. p. 83-118.

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Piscataway: Aldine Transaction, 1999.

HALVERSON, R.; SMITH, A. How new technologies have (and have not) changed teaching and learning in schools. *Journal of Computing in Teacher Education*, [s. l.], v. 26, n. 2, p. 49-54, 2009.

ISMAIL, I.; BOKHARE, S. F.; AZIZAN, S. N.; AZMAN, N. Teaching via mobile phone: a case study on Malaysian teachers' technology acceptance and readiness. *Journal of Educators Online*, [Dothan], v. 10, n. 1, p. 1-38, Jan. 2013.

ITO, M. *et al. Hanging out, messing around, and geeking out: kids living and learning with new media*. Cambridge, MA: MIT Press, 2009.

JOHNSON, C. A. *A dieta da informação*. Tradução de Rafael Zanolli. São Paulo: Novatec, 2012.

KESKIN, N. O.; METCALF, D. The current perspectives, theories and practices of mobile learning. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, [Sakarya], v. 10, n. 2, p. 202-208, Apr. 2011.

KOLB, L. *Cell phones in the classroom: a practical guide for educators*. Washington: International Society for Technology in Education, 2011.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MOURA, A. M. C. *Apropriação do telemóvel como ferramenta de mediação em mobile learning: estudos de caso em contexto educativo*. 2010. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2010.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. Impactos psicológicos do uso de celulares: uma pesquisa exploratória com jovens brasileiros. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, DF, v. 20, n. 2, p. 165-174, maio/ago. 2004.

ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *Are the new millennium learners making the grade?: technology use and educacional performance in PISA*. Paris: OECD Publishing, 2010.

PARISER, E. *O filtro invisível: o que a internet está escondendo de você*. Tradução de Diego Alfaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

PEDRÓ, F. *Connected minds: technology and today's learners*. Paris: OECD Publishing, 2012. Disponível em: <http://www.oecd-ilibrary.org/education/connected-minds_9789264111011-en>. Acesso em: 6 fev. 2015.

PRENSKY, M. *Teaching digital natives: partnering for real learning*. Thousand Oaks: Corwin, 2010.

PRETTO, N. de L. *Reflexões: ativismo, redes sociais e educação*. Salvador: Ed. UFBA, 2013.

QUAREZEMIN NETO, C.; SILVA, J. C. da; PINTO, V. C. Uma chamada a cobrar: a escola e o celular em sua difícil convivência. *EntreVer*, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 56-62, 2012.

RHEINGOLD, H. *Net smart: how to thrive online*. Cambridge, MA: MIT Press, 2012.

SANTAELLA, L.; LEMOS, R. *Redes sociais digitais: a cognição conectiva do Twitter*. São Paulo: Paulus, 2010.

SHACHTMAN, N. *In Silicon Valley, meditation is no fad: it could make your career*. 2013. Disponível em: <<http://www.wired.com/business/2013/06/meditation-mindfulness-silicon-valley/all/>>. Acesso em: 6 fev. 2014.

SIBILIA, P. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de Teoria Fundamentada*. Tradução de Luciane de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TAPSCOTT, D. *A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos*. Tradução de Marcello Lino. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

TAROZZI, M. *O que é a grounded theory: metodologia de pesquisa e de Teoria Fundamentada nos dados*. Tradução de Carmem Lussi. Petrópolis: Vozes, 2011.

TÜRCKE, C. *Sociedade excitada: filosofia da sensação*. Tradução de Antonio A. S. Zuin, Fabio A. Durão, Francisco C. Fontanella e Mario Frungillo. Campinas: Ed. Unicamp, 2010.

TURKLE, S. *Alone together: why we expect more from technology and less from each other*. Philadelphia: Basic Books, 2011.

VALK, J.; RASHID, A. T.; ELDER, L. Using mobile phones to improve educational outcomes: an analysis of evidence from Asia. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, Alberta, v. 11, n. 1, p. 13-14, 2010.

Recebido em 18 de junho de 2015.

Solicitação de correções em 22 de janeiro de 2016.

Aprovado em 4 de fevereiro de 2016.

A construção do projeto bilíngue para surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos na década de 1990

Sonia de Castro Lopes^{I, II}
Geise de Moura Freitas^{III, IV}

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/374713703>

Resumo

Divulga os resultados de uma pesquisa que procurou desvelar as redes de poder que estiveram em jogo no Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), por ocasião da tentativa de construção de um projeto de educação bilíngue para surdos, na década de 1990. A investigação debruçou-se sobre as ações protagonizadas por agentes escolares que visavam reconceitualizar a visão sobre a surdez e os surdos, retirando-os da esfera da deficiência, inscrita na concepção oralista, apostando em um modelo socioantropológico de educação de surdos. Operou-se com conceitos como o de *campo social e capital*, entendidos na acepção de Pierre Bourdieu, intercambiados com os conceitos de *tática* e *estratégia*, nos termos propostos por Michel de Certeau. Utilizou-se a metodologia da história oral, e as entrevistas produzidas foram trianguladas com outras fontes documentais encontradas no arquivo permanente do Ines. Inferiu-se que, apesar de o bilinguismo ter assumido centralidade no projeto político-pedagógico da instituição desde 1996, existe ainda um longo caminho a percorrer entre as intenções do currículo oficial e as daquele presente no cotidiano do Ines.

Palavras-chave: educação especial; Instituto Nacional de Educação de Surdos; oralismo; projeto bilíngue.

^I Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail*: <sm.lopes@globo.com>; <<http://orcid.org/0000-0003-4012-2865>>.

^{II} Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

^{III} Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail*: <geise19666@yahoo.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0003-3414-884X>>.

^{IV} Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Abstract

The development of a bilingual project for the deaf at the Instituto Nacional de Educação de Surdos in the 1990's

This article aims to discuss the findings of an investigation that explored the operating power networks at the Practice School (Colégio de Aplicação) of the National Institute for Education of the Deaf (Instituto Nacional de Educação de Surdos – Ines) during the creation of a bilingual education program for the deaf in the 1990's. The investigation focused on specific actions performed by the teaching staff that aimed at reviewing concepts about hearing impairment and oralist learning. This review intended to cast aside a disability-based teaching approach and to embrace a socio-anthropological model for the education of the deaf. Pierre Bourdieu's concepts of social and capital fields, viewed as interchangeable with Michel De Certeau's tactics and strategy concepts, were implemented through the oral history methodology. Also, the interviews conducted in the study were triangulated with other documentary sources found in the Permanent Archives of Ines. It is inferred that although bilingualism has been the overriding principle in the institution's Political and Pedagogical Project since 1996, there is still a long way to go before the official curriculum intentions and the ones actually implemented on a day-by-day basis coherently match.

Keywords: special needs education; Instituto Nacional de Educação de Surdos; oralism; bilingual education project.

¹ O Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), localizado na cidade do Rio de Janeiro, órgão do Ministério da Educação, é um centro nacional de referência na área da surdez que tem como missão institucional a produção, o desenvolvimento e a divulgação de conhecimentos científicos e tecnológicos nessa área em todo o território nacional, bem como subsidiar a política nacional de educação, na perspectiva de promover e assegurar o desenvolvimento global da pessoa surda, sua plena socialização e o respeito às suas diferenças. Em seu Colégio de Aplicação, os alunos são atendidos desde a estimulação precoce até o ensino médio. Também oferece o curso bilíngue de pedagogia (português/língua de sinais) e de pós-graduação para alunos surdos e ouvintes em uma perspectiva de educação inclusiva. Ver mais a respeito em: www.ines.gov.br.

² Para Perelló e Tortosa (1972 *apud* Souza, 1998, p. 4), a ideia central do oralismo é que o "[...] 'deficiente auditivo' sofre de uma patologia crônica, traduzida por lesão no canal auditivo e/ou em área cortical que, obstaculizando a 'aquisição normal' da linguagem, demanda intervenções clínicas de especialistas, tidos como responsáveis quase únicos por 'restituir a fala' a esse tipo de enfermo".

Considerações iniciais

O texto que ora apresentamos originou-se de uma pesquisa que elegeu como campo empírico uma instituição escolar – o Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines)¹ –, adotando como objeto de investigação o desvelamento das redes de poder que estiveram em jogo na construção do projeto bilíngue nessa instituição durante a década de 1990. Pretendeu-se investigar as ações protagonizadas por agentes escolares que visaram reconceitualizar as visões sobre a surdez e os surdos, retirando-os da esfera da deficiência e apostando em um modelo socioantropológico de educação de surdos.

Inicialmente, procurou-se compreender de que maneira o contexto sócio-histórico e as condições institucionais contribuíram, na década compreendida pela pesquisa, para a formação de um movimento composto por agentes escolares – alunos, professores e gestores – que reivindicaram mudanças nas concepções a respeito dos sujeitos surdos e da surdez, postulando a construção de um projeto bilíngue de educação que colocava em xeque o modelo oralista².

Duas questões serão tratadas nos limites deste artigo: Como se deu a relação de forças no interior do Colégio de Aplicação do Ines (CAP/Ines), na década de 1990, que acabou por favorecer a construção de uma proposta bilíngue de ensino quando ainda era predominante o modelo oralista? Que agentes escolares foram decisivos para a construção dessas propostas e quais foram os marcos de suas ações?

A investigação se ocupou, pois, da busca pela compreensão de uma realidade idiográfica, complexa, vivida social, histórica e institucionalmente pelos sujeitos encarnados, ou seja, por "homens reais, concretos, com interesses, valores também reais, concretos." (Vieira; Peixoto; Khoury, 1998, p. 9).

Ao perscrutar a subjetividade dos testemunhos que evocavam valores e significados subjacentes às suas visões sobre o curso dos acontecimentos, fomos aproximando-nos das relações sociais que os agentes educacionais teceram na instituição (e fora dela também) e dos sentidos que atribuíam aos fenômenos educacionais de que participaram, ora se valendo de estratégias, ora de táticas, dependendo da posição que ocupavam na hierarquia institucional³ e do *quantum* de capital social e cultural de que dispunham para colocar em jogo no campo social⁴.

Nesse sentido, nossa investigação utilizou a história oral enquanto metodologia de pesquisa intrinsecamente envolvida na construção do conhecimento histórico-científico, permitindo-nos adentrar no microcosmo do círculo de ações dos sujeitos educacionais, aproximando-nos da multiplicidade de seus pontos de vista.

Para Lozano (2006, p. 16), a principal contribuição da história oral é poder

[...] oferecer interpretações *qualitativas* de processos histórico-sociais. Para isso, conta com métodos e técnicas precisas, em que a constituição de fontes e arquivos orais desempenha um papel importante. Desta forma, a história oral, ao se interessar pela oralidade, procura destacar e centrar sua análise na *visão* e *versão* que dimanam do interior e do mais profundo da experiência dos atores sociais.

Empregando a metodologia referida, os depoimentos orais nos colocaram no centro dos debates, dos conflitos e das relações de poder, entrevendo a participação dos atores no protagonismo ou no antagonismo do movimento em prol de uma *pretensa* reformulação teórico-filosófica de educação de surdos na instituição escolar em foco, nos anos 1990.

Nesses termos, a pesquisa se realizou sob a rubrica da história cultural, enveredando por um tema/objeto de estudo inédito até então na historiografia do Ines.

Ocupamo-nos, assim, da complexa tarefa de (re)construção do movimento em defesa de um novo modelo educacional, narrada sob o prisma de seus atores sociais, o que revelou que a realidade dos fenômenos educacionais não poderia ser apreendida em termos de verdade absoluta e em sua totalidade, salvo representações dessa realidade a partir dos múltiplos olhares de seus sujeitos e da verdade em que estes acreditavam.

³ As categorias *tática* e *estratégia* foram utilizadas de acordo com a acepção de Certeau (2009) e serão discutidas mais adiante.

⁴ Ao longo do texto, serão também aprofundados os conceitos de *campo* e *capital social*, segundo formulações de Bourdieu (1990, 1997).

Adotando esse viés teórico, estimamos que os sujeitos educacionais constroem uma noção de passado histórico realizando projeções de seus valores sobre este, marcando subjetivamente seus depoimentos, não se atendo a uma descrição pura e objetiva dos fatos.

Com o uso metodológico que fizemos da história oral, realizamos o esquadramento da experiência humana, que traz em seu bojo uma gama de vivências, crenças, atitudes, significados, aspirações, motivações e relações de poder que permeiam as ações e a reflexão destas por parte de seus sujeitos/instituições, condicionados social e historicamente.

Nessa perspectiva, os atores educacionais se revelaram não como seres passivos, mas atuantes nas situações e nas relações que travavam no campo institucional e com seus pares, protagonistas ou antagonistas, do movimento de renovação educacional, construindo, dessa forma, uma memória histórica, que pode se converter em um processo ativo de reelaboração de significações, como nos lembra Portelli (1997).

Daí julgarmos necessário fazer o cruzamento dos depoimentos orais com as fontes arquivísticas escritas, considerando o contexto sócio-histórico de construção de ambos. No caso da pesquisa realizada, nos munificamos de fontes escritas, como comunicados internos da instituição, carta aberta, relatórios e atas de reuniões de professores e consultores e transcrições de consultorias, encontrados no arquivo permanente da instituição.

Bilinguismo para surdos no cenário escolar

Para Skliar (2005), a educação bilíngue para surdos requer muito mais do que a entrada da língua de sinais como língua de instrução do ensino, mas a construção de uma nova arquitetura educativa. Assim, defende que essa educação seja norteada por concepções socioantropológicas da surdez, reconhecendo a língua de sinais como essencial para a constituição dos processos identitários desses sujeitos.

Nesse sentido, o autor aponta as condições que podem facilitar a implantação de um projeto bilíngue de educação para surdos: exposição precoce dos alunos à língua de sinais, presença de professores surdos trabalhando nas escolas (sendo modelos de proficiência linguística) e investimento na formação do professor a fim de que, respaldado pela instituição, promova o ensino da língua majoritária na perspectiva de aprendizagem de uma segunda língua. Além disso, esse projeto educativo deverá incorporar os próprios surdos na arquitetura curricular e nas decisões pedagógicas.

Porém, ainda são raras as experiências escolares que viabilizam concretamente essas propostas. Embora a Língua Brasileira de Sinais (Libras) tenha sido oficializada pela Lei nº 10.436 de 24/04/2002 (Brasil, 2002) e seja reconhecida enquanto direito social e educacional dos sujeitos surdos, o discurso historicamente estabelecido entre os surdos e a surdez calcado na matriz da deficiência ainda prevalece, demonstrando que a

história da educação de surdos não escapa aos conflitos tecidos por relações desiguais de poder.

Para Favorito (2006), o movimento que os professores e alunos do Ines construíram, na década de 1990, postulava se inscrever nesse debate maior ao qual Skliar se refere:

[...] esse movimento minoritário se pautava principalmente por uma ruptura com o paradigma oralista que desde a fundação da instituição (1857) orientou as práticas pedagógicas confinando os surdos ao “esquecimento” de que se tratava de alunos e de que aquele espaço deveria ser uma escola. (Favorito, 2006, p. 33).

A autora assevera também que esse processo reivindicatório por uma nova concepção de ensino “não foi vivido sem conflito”, já que em uma instituição centenária como o Ines coabitam diversos profissionais que defendem diferentes pontos de vista.

Ines: um campo marcado por lutas concorrenciais na década de 1990

Apesar das mudanças políticas e sociais que marcaram a sociedade brasileira na década de 1980, em razão da democratização por que passava o Brasil, o Ines continuava a ancorar suas práticas pedagógicas na concepção oralista, institucionalizada a partir de 1951 pela gestão de Ana Rímoli de Faria Dória (1951-1961).

As orientações pedagógicas faziam parte do escopo do livro de autoria da própria diretora (e professora do Curso Normal do Ines, 1951-1957), *Compêndios de educação da criança surda-muda*, que explicitava a sua visão de educação como sacerdócio, alicerçada em bases biopsicossociais, científicas e assistencialistas:

A criança surda necessita de ser compreendida, querida, amada. Não é mais um pária que, pela ignorância dos que não são surdos, ficou atirada à margem, sem direito de ser criança, como as demais. Se chegarem até elas os recursos da técnica, da “arte” de ensinar-lhe a falar e compreender o que os outros falam, por certo a inteligência se desenvolverá e o progresso que fizer estará na razão direta do esforço de seu professor [...]. Nada é impossível, há caminhos que conduzem a todas as coisas. Que Deus inspire e abençoe todos aqueles que se dispuserem a essa árdua, mas compensadora tarefa! (Dória, 1954, prefácio).

Essas concepções serviram de guia norteador do ensino do Ines por mais de três décadas. E como a aplicação e sistematização do método oral demandam anos, sendo a fala adquirida “por meio de um longo e especializado curso de treinamento” (Dória, 1954, p. 165), a escolarização propriamente dita dos alunos ficava secundarizada.

Essas recomendações foram acatadas sem grandes questionamentos até o início dos anos 1980, sendo a língua de sinais “tolerada” somente quando os alunos não conseguiam aprender a falar, estando seu uso atrelado

a um sentimento de fracasso escolar tanto por parte dos discentes como de seus professores. O relato da professora A⁵, que ingressou na instituição no início dos anos 1980, aponta essa questão:

A criança deficiente auditiva era uma pessoa que tinha uma falta. E o Ines tinha que oralizar, tinha que fazer essa criança falar e prepará-la também para ingressar no mercado de trabalho. E quando os alunos não conseguiam uma oralização boa, ou que fosse minimamente compreendida pelas pessoas em geral, elas [as professoras] eram tentadas a aprender língua de sinais.

Essa professora também nos relata o primeiro embate que ocorreu entre os professores que se encontravam no Ines, desde a época em que concluíram o curso normal, oferecido pela instituição (1951-1957), e os que ingressaram, mediante concurso público, no início dos anos de 1980, portadores de diplomas universitários:

[...] Uns estavam lá com a experiência de anos e outros chegaram mais fortes academicamente, com mais estudo e com outras experiências de escola regular. [...] Então esse embate foi muito forte com as novas professoras que chegaram, pois a maior parte era jovem: entusiasmo, experiências em educação infantil, e em outros lugares, leitura e festas. E as pessoas ali [...] eram senhoras acomodadas... Seguiam como bíblia o livro: Manual da criança surda, de Ana Rímoli, a única referência delas.

Podemos abrir vias de compreensão a respeito desses embates a partir da perspectiva de Bourdieu (1997), que faz alusão aos conflitos no campo social quando existe uma discrepância de volume de capital cultural entre os agentes. Para o autor, esse capital pode existir na forma de disposições duráveis no organismo, de bens culturais e no estado institucionalizado.

Dessa forma, os professores que portavam uma certidão de competência cultural, o diploma universitário, alcançavam um "reconhecimento institucional" que se traduzia no campo social. Foi o acúmulo do capital acadêmico por esse grupo de professores que favoreceu, em 1989, o início de questionamentos sobre a eficácia dos métodos orais.

Além disso, o corpo discente, organizado em grêmios, vislumbrou o momento político para reivindicar a entrada oficial da língua de sinais no cenário escolar com o apoio da diretora do Departamento Pedagógico, Marilene Nogueira (1990-1993)⁶, que passou a sofrer pressão dos professores mais conservadores, conforme consta de seu relato:

Os alunos estavam lutando pela língua de sinais [...], é a reação do pêndulo... Como eles ficaram anos e anos se sentindo massacrados por aquele poder da oralidade, o pêndulo passou para o outro lado... Houve excessos nessa época [...], alunos exageravam e queriam tomar o poder mesmo [...]. E uma boa parte dos professores não suportou isso, ficaram enlouquecidos porque achavam que eu estava dando um poder muito grande para os surdos.

⁵ Entrevista concedida à pesquisa em 24/05/2011.

⁶ Entrevista concedida à pesquisa em 24/05/2011.

Para Bourdieu e Wacquant, citados por Bonnewitz (2003, p. 60), o campo social pode ser definido "como uma rede ou uma configuração de

relações objetivas entre posições” e, nesse sentido, a estrutura do campo, articulada ao momento histórico vivenciado, dá visibilidade às relações de forças antagônicas que entram em choque no espaço social.

Esses embates, em certa medida, resultaram na saída da diretora do Departamento Técnico-Pedagógico (Detep), Marilene Nogueira, assumindo, de 1995 a 1998, Silvia Pedreira. Wilma Favorito, em 1996, assumiu o Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico (DDHC).

Essas professoras eram declaradamente militantes do projeto bilíngue e, ao assumirem cargos estratégicos no Ines, tinham a intenção de construir as bases institucionais para uma política linguística que garantisse a língua de sinais como língua instrucional de ensino. Assim, implementaram uma série de ações que visaram redefinir as concepções dos surdos/surdez.

Isso só foi possível porque essas professoras, agora gestoras, investiram no capital informacional que, para Brandão (2010), representa um tipo específico de capital que se constitui como um grande trunfo nas lutas concorrenciais travadas no campo social, já que o conhecimento atualizado, que articula as condições institucionais aos cenários mundiais, permite antecipar cenários futuros. No caso do Ines, esse futuro viria na forma do projeto bilíngue.

No entanto, segundo a professora B⁷, um dos desafios para a construção do projeto bilíngue seria a formação dos docentes do Ines, ainda muito atrelada a uma visão de educação tradicional:

[...] Elas [as diretoras do Detep e DDHCT] queriam uma mudança na estrutura institucional e na estrutura da educação de surdos. E muitas coisas elas conseguiram [...]. [Elas] queriam um caminho para a educação de surdos pautada na língua de sinais, no bilinguismo. A nossa formação é a cartesiana e você não rompe de uma hora para outra com essa formação.

Nesse contexto de disputas, as estratégias dos agentes que estão no comando tendem a exibir comportamentos mais intensos, sendo estes vislumbrados como “excessos” próprios de quem ocupa uma posição dominante nas relações de poder. A professora C⁸ também evidenciou essa questão quando apontou que “[...] todos que eram oralistas e fonoaudiólogos viraram os ‘bandidos’ da história”, em uma clara alusão ao comportamento radical que percebia por parte das gestoras.

Para Bourdieu (1997), a disputa no campo social, que poderia ser comparada a um jogo em que os competidores lançam mão de trunfos, de “cartas-mestra” para vencer as partidas, é vivida com intensidade e põe em xeque os diferentes tipos de capitais (social, acadêmico, cultural, informacional e simbólico) de que dispõem os sujeitos.

Mas, ainda que as gestoras em questão colocassem habilmente em jogo os capitais que possuíam, os documentos institucionais (Brasil. Ines, 1997a, 1997b) analisados mostram que elas promoveram inúmeros debates com os agentes escolares, a fim de subsidiar a elaboração dos currículos. Assim, por meio de votação, foi contratado o pesquisador Carlos Skliar⁹ (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS) como consultor. Este

⁷ Entrevista concedida à pesquisa em 10/05/2011.

⁸ Entrevista concedida à pesquisa em 10/05/2011.

⁹ O pesquisador Carlos Skliar prestou consultoria no Ines, na área de currículo, nos anos de 1997 e 1998.

era a principal referência na área da surdez à época e tinha como tarefa ajudar o corpo docente a repensar suas concepções de ensino e a rever seu currículo, assim como a professora Regina Maria de Souza¹⁰ (Universidade Estadual de Campinas – Unicamp) também pretendeu.

Porém, pensar a proposta bilíngue em termos de filosofia de ensino se constituiu em uma difícil tarefa para Skliar, visto que a orientação dada, depreendida das transcrições de suas consultorias (Brasil. Ines, 1998b), de que o corpo docente deveria aprender a língua de sinais, condição primeira para se constituir o novo currículo para o Ines, gerou muita polêmica.

Skliar explicitou seu ponto de vista a respeito da questão:

[...] foi muito discutido sobre as crianças especiais terem outros problemas e com isso não dava para fazer nada e eram tantos discursos, tantos “não posso, não posso, não posso!” Então eu falava: “Vai aprender língua de sinais e depois a gente fala!”¹¹

Para um grupo de sujeitos educacionais, o fato de Skliar não ser professor de surdos alimentava certa “desconfiança” em relação às suas orientações. Nesse caso, o capital acadêmico não suplantava o conhecimento experiencial. Também, para esses professores, Skliar estaria defendendo um monolinguismo de sinais, na medida em que outorgava à língua de sinais uma relevância nunca antes vivenciada no cenário escolar. A professora C¹² sintetizou essa preocupação: “Nunca entrou numa sala de aula, nunca deu aula para surdos, então as pessoas reagem mesmo, a massa crítica reagiu [...]”.

Essa mesma professora também alertava que uma opção política e curricular pela valorização da língua de sinais, sem estar acompanhada por igual valorização da língua portuguesa, poderia comprometer o futuro profissional dos alunos:

Os monolíngues estão limpando o chão... Eles são líderes aqui, excelentes meninos, inteligentes, capazes, com acesso ao currículo via língua de sinais, mas na hora da empregabilidade eles falam assim “mas não lê nem um pouquinho? Nem os lábios? Não escreve alguma coisa? Então não serve, volta”.

Em contrapartida, Skliar afirmou em entrevista que nunca pregou o monolinguismo, só alertou que sem essa base linguística conceitual, a aprendizagem de uma segunda língua, a língua portuguesa, não lograria êxito.

Mas, ainda que alguns depoimentos apontassem que parte dos professores fosse ideologicamente contra o projeto bilíngue, não se organizou um movimento que fizesse uma oposição explícita aos encaminhamentos que as gestoras estavam construindo na intenção de implantá-lo.

Para Bourdieu (1990), faz parte do sentido do jogo os grupos dominados darem a impressão de que apoiam os projetos e crenças dos grupos dominantes por não serem favoráveis ao embate mais intenso ou por acharem que não possuem capital cultural suficiente que faça frente às lutas

¹⁰ A professora Regina Maria de Souza prestou assessoria ao Ines durante o ano de 1997, focalizando mais detidamente o processo de alfabetização de surdos. Concedeu entrevista à pesquisa em 30/08/2011.

¹¹ O pesquisador Carlos Skliar concedeu entrevista à pesquisa em 11/07/2011.

¹² Entrevista concedida à pesquisa em 10/05/2011.

concorrenciais, pois tal qual o jogo de xadrez os agentes jogam conforme sua posição social no espaço delimitado.

Paralelamente ao fato de os debates teóricos sobre as concepções acerca dos surdos e da surdez estarem se aproximando do modelo socioantropológico, suscitados pelas consultorias, outro projeto igualmente importante vinha desenvolvendo-se por iniciativa de um grupo de professores de língua portuguesa do Ines. E com a intenção de aprofundar esses conhecimentos, a direção indicou a consultoria da professora Alice Freire¹³ (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ) para dar subsídios teóricos ao ensino do português como segunda língua, ainda que a experiência dessa pesquisadora fosse com ouvintes.

Freire via no nivelamento, ideia preconizada pela equipe de língua portuguesa do Ines, uma excelente estratégia metodológica para se investir na melhoria do ensino de português e que escolas como o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAP/UFRJ) e o Colégio Militar também adotavam o nivelamento das turmas para o ensino de uma segunda língua, apresentando bons resultados na aprendizagem dos alunos com essa prática.

Mais uma vez os conflitos eclodiram, já que um grupo de professores da própria equipe de língua portuguesa não concordou com os novos postulados, como indicam os vários relatórios analisados. No entanto, Freire¹⁴ percebeu nessa oposição muito menos uma divergência em nível ideológico do que desavenças de ordem pessoal. Não obstante o avanço que a consultora e parte dos professores observavam na aprendizagem do português pelos alunos, o projeto foi ficando cada vez mais comprometido pelos conflitos que se intensificavam e se espalhavam por toda a instituição, colocando em risco a proposta bilíngue anunciada em 1996.

Em busca do lugar de poder e da sua conservação: táticas que se transformam em estratégias...

Os sujeitos sociais que defenderam o projeto bilíngue no Ines, na década de 1990, empregaram diversos tipos de táticas e estratégias, conforme o lugar de poder que ocuparam. Para Certeau (2009), as estratégias utilizam-se da imposição do poder para a produção de uma massa homogeneizadora que, no entanto, as práticas cotidianas do tipo táticas se esforçam para combater, usando as oportunidades que aparecem no campo social e o elemento “surpresa”.

Um comportamento recorrente dos professores do Ines, que lutavam pela renovação conceptual e curricular do ensino, foi o de envolver os alunos nessa luta política para que “tomassem a frente do movimento”, conforme o depoimento da professora Q¹⁵. Ainda que a professora não assumisse claramente a manobra política, podemos vislumbrar típicos comportamentos táticos, nos termos de Certeau, visto que estes operam “sorratamente” a fim de intervir favoravelmente numa relação de forças. Nesse caso específico, cujo objetivo era pressionar a direção pelas mudanças

¹³ A professora Alice Freire (UFRJ) prestou consultoria do Ines, com foco no ensino de uma segunda língua, de 1997 a 2000.

¹⁴ A professora Alice Freire (UFRJ) concedeu entrevista à pesquisa em 21/09/2011.

¹⁵ Entrevista concedida à pesquisa em 21/06/2011.

de ensino, a tomada da dianteira do movimento pelos alunos legitimaria a luta reivindicatória, ao passo que afastaria esses docentes de possíveis sanções por parte dos gestores.

A diretora pedagógica, Marilene Nogueira, em 1992, na gestão de Leni de Sá Barbosa (1992-1999), também ansiava por mudanças no cenário escolar. Mas, ainda que o lugar de poder da gestora possibilitasse a manipulação de forças, era preciso calcular as estratégias que utilizaria, sob pena de contar com a oposição de grande parte dos professores e fonoaudiólogos da instituição, o que colocaria a sua posição em risco. Assim, envolveu estrategicamente toda a instituição em discussões pedagógicas que visaram refletir as concepções de ensino-aprendizagem do colégio, plantando o germe da mudança no cenário escolar.

Por seu turno, os alunos também se aproveitaram das condições institucionais para reivindicar a entrada da língua de sinais no ensino. Faziam apresentações de peças teatrais constringendo os professores oralistas, demonstrando, por meio de caricaturas, a sua incomunicabilidade com os discentes.

Para Certeau (2009), esses discentes estavam valendo-se de táticas maliciosas, criativas e inteligentes a fim de fazerem os seus professores refletirem sobre o fracasso escolar a que estavam submetendo os alunos. O uso da arte, percorrendo o terreno do simbólico, possibilitava que os alunos calculassem suas ações de modo que, dentro do campo "inimigo", não sofressem sanções mais intensas.

Os alunos do Ines também souberam usar como táticas as condições institucionais, o capital cultural e social dos professores e pesquisadores da área da surdez para terem suas reivindicações atendidas. Assim, no ano de 1993, elaboraram com a ajuda desses profissionais um projeto de lei que visava regulamentar a língua de sinais, contando com o apoio político da então senadora Benedita da Silva, que se mostrou sensível às causas dos surdos.

Por sua vez, os professores do Ines também se valeram do capital social como tática para compartilhar esquemas de percepção, um *habitus* em comum, com agentes que estavam em posição privilegiada no campo social. Foi com essa compreensão que a docente Q¹⁶ atribuiu à professora Rosita Edler, ex-secretária de educação especial do Ministério da Educação e assessora da direção geral do Ines, um papel "fundamental para algumas renovações" no instituto, na década de 1990.

Nesse sentido, o *senso do jogo* conseguiu camuflar as estratégias de apoio em favor das táticas dos professores. Para Certeau (2009), a tática faz parte desse trabalho "sorrateiro", atento a todas as brechas que o poder oficial deixa transparecer, fazendo com que o grupo dominado tente neutralizar as estratégias desse poder. Portanto, foi aplicando "golpe por golpe" que as lideranças docentes conseguiram ocupar um lugar de poder na hierarquia institucional como diretoras de departamentos do Ines.

Ao nos apropriarmos da teoria de Certeau para a análise do campo empírico em questão, podemos entender que, uma vez no poder, essas lideranças precisariam se utilizar de dispositivos para conservarem sua

¹⁶ Entrevista concedida à pesquisa em 21/06/2011.

posição no espaço social. Daí concluímos que as táticas se transformam em estratégias quando está em jogo a manutenção do poder.

Desse modo, essas lideranças docentes se valeram de comportamentos estratégicos a fim de envolver os agentes escolares nas mesmas matrizes de percepção e apreciação, escamoteando o viés impositivo de suas ações. Para isso, a contratação de consultores que desconstruíssem a visão oralista de ensino poderia ser, apropriando-nos da perspectiva de Bourdieu, uma demonstração de que esses gestores aprenderam a “jogar”, estando dispostos a usar todo o seu volume de capital para se conservarem no poder.

E para que todas essas ações fossem de fato institucionalizadas era premente que a proposta de educação bilíngue assumisse a centralidade do plano político-pedagógico (PPP) do Ines. Essa oportunidade foi vislumbrada estrategicamente pelas gestoras com a transformação do Ines em um centro de referência nacional na área da surdez no ano de 1997.

A título de conclusão

As reflexões suscitadas neste texto, fruto de nossas escolhas teórico-metodológicas, geraram um *corpus* documental que teve como intenção avançar na análise do sentido histórico dos fenômenos educacionais, narrados a partir das vozes de seus partícipes principais: os agentes escolares.

Dessa forma, a história oral nos instrumentalizou na busca pelo desvelamento dos universos, das versões e das visões que os sujeitos educacionais imprimiram na narrativa de suas ações, na ocasião em que se esforçaram por desenhar um novo rumo para a história do Ines, na década de 1990. Nesse contexto, esses sujeitos foram insurgentes na medida em que postularam uma renovação educacional, sob a forma de um projeto bilíngue para a educação de surdos, em um cenário institucional impregnado por práticas oralistas.

A metodologia da história oral, em diálogo estreito com os esquemas teóricos selecionados, permitiu entrever que cada sujeito educacional se outorgou (ou foi outorgado pelo grupo de pertença) o papel de partícipe ativo no desenrolar dos acontecimentos em questão.

Coube-nos, como pesquisadoras, revelar, de um ponto de vista histórico-social, as redes de poder em que as ações dos sujeitos educacionais se desenvolveram, perscrutando-lhes os conflitos e os usos de táticas e estratégias que utilizaram no campo social na luta pelo despontar de um novo paradigma de ensino.

Igualmente, nos detivemos nas múltiplas abordagens que constituíram um mesmo fenômeno educacional, sob o prisma dos depoimentos orais de vários sujeitos educacionais, demonstrando que a verdade não é absoluta, e, sim, perspectivada.

Outra constatação a que chegamos foi a de que os fenômenos educacionais sofrem a influência direta dos aspectos sócio-históricos. No caso da pesquisa realizada, nenhum movimento em prol do bilinguismo para

surdos seria vislumbrado no Ines se não fosse a farta circulação em nível mundial de literatura sobre esse tema. De toda sorte, nada adiantariam os estudos disponíveis se não houvesse interesse, por parte dos sujeitos educacionais, em consultá-los, tentando se apropriar de seus preceitos.

Foi esse protagonismo da ação dos atores nos fenômenos educacionais, portanto, que nos convidou ao esforço de historiografar uma instituição escolar a partir dos seus pontos de vista. Nosso olhar construtivista, municiado pela história cultural, nos fez optar pelas narrativas desses atores sociais como matérias-primas da pesquisa, em uma tentativa de apresentar uma historiografia que rompesse com a história linear, com viés evolucionista, de uma instituição escolar. Daí também nossa opção por trabalhar com fontes arquivísticas que não as tradicionais.

Nesse sentido, ampliamos nossa noção de documento, preconizada pela Escola de Annales, questionando modelos positivistas de pesquisa que defendem a imparcialidade do pesquisador sobre a fabricação de seus artefatos culturais, ou seja, o produto de suas pesquisas. Valemo-nos do argumento de que nós próprios nos encontramos enredados nos processos histórico-sociais e nas relações de poder em que estão inseridos nossos pesquisados.

Como consequência, a crítica documental demandou novas vias de análise, fazendo-nos indagar, por exemplo, quem é o autor ou quem são os autores do documento produzido, quais são os termos de sua defesa e quais são suas intenções, explícitas ou veladas, ou seja, preocupamo-nos em vasculhar os interesses que movem o agente histórico a escolher lembrar um fato em detrimento de outro. Nesse sentido, a história oral veio em nosso auxílio, sendo adequada aos propósitos da pesquisa realizada: lançar luz sobre as experiências dos sujeitos encarnados, que tanto quanto os documentos escritos oficiais produzem conhecimento histórico, como nos aponta Lozano (2006).

Trabalhar com depoimentos, na perspectiva da metodologia da história oral, apreendendo a matriz de percepção dos agentes entrevistados e das formas como se constituíram suas trajetórias docentes e discentes foi um grande desafio enfrentado pela pesquisa, já que houve um esforço nosso em tentar não "monumentalizar" os depoimentos e os documentos escritos em que essa rede de percepção fora materializada.

Desse modo, o trabalho por nós realizado teve a intenção de evidenciar, particularmente, as ações realizadas por um grupo de professores militantes que, junto com os alunos, entraram em lutas concorrenciais na instituição para que a língua de sinais entrasse definitivamente no cenário escolar como língua de instrução e primeira língua do aluno. E, nessa perspectiva, o português seria ensinado, por meio de metodologia inédita, como segunda língua.

Para que essas transformações, de fato, pudessem ser viabilizadas, professores fizeram uso de táticas, vislumbravam brechas políticas e, contando com um grande volume de capital cultural e social, assumiram o poder na função de diretores de departamentos, saindo da posição de dominados para a de dominantes no campo social.

Dessa forma, os comportamentos táticos foram transformados em estratégicos, a fim de salvaguardarem as posições de poder que foram alcançadas. Igualmente, esses agentes fizeram uso de *violências simbólicas* que, no entender de alguns depoentes, serviram para consagrar o projeto bilíngue.

Contudo, o desvelamento das redes de poder que a pesquisa procurou apreender apresentou também suas limitações, já que trabalhar com o universo de representações dos agentes escolares, ou seja, de suas crenças, concepções e valores, que podem não representar “verdades absolutas” torna-se um risco, pelo fato de não se poder operar com conclusões definitivas.

A contribuição mais relevante da pesquisa, parece-nos, foi suscitar reflexões a respeito da construção de um projeto inovador, gestado em um cenário profundamente marcado por tradição oralista e que representou um grande esforço de seus gestores, antigos docentes militantes pela causa surda, em proporcionar uma formação continuada para seus professores, inserindo-os em discussões teóricas.

Outro investimento dos gestores diz respeito à contratação de consultores, notadamente referências no campo da pesquisa da área da surdez, como os professores Carlos Skliar e Regina de Souza, e da linguística aplicada, com a professora Alice Freire. Estes, conjuntamente, forneceram as bases teóricas para as transformações curriculares, linguísticas e políticas que foram idealizadas pelas gestoras a partir do ano de 1995.

O ápice dessas reflexões foi materializado no plano político-pedagógico do Ines, que começou a ser construído de forma democrática em 1998, a partir das demandas suscitadas por toda a comunidade escolar desde 1995.

No entanto, os depoimentos das pesquisas apontaram também para um descompasso entre as propostas apregoadas no plano teórico e as práticas pedagógicas. Dessa forma, podemos inferir que o projeto bilíngue, fruto de um modelo conceitual apoiado na visão socioantropológica da educação de surdos, inédito no Brasil, pelo que se sabe, ainda não encontrava eco no cotidiano da instituição.

Conjeturamos que essa desproporção tenha sido fruto do tempo exíguo, menos de três anos, entre as ações que apregoavam a reconceitualização dos surdos e da surdez e a implantação de fato das políticas linguísticas e curriculares necessária para a construção desse projeto inovador.

A nossa pesquisa poderá suscitar estudos futuros acerca do processo de formação dos professores para trabalhar na realidade desafiadora de uma escola bilíngue para surdos. Enfim, numa escola em que tudo está por construir, mas que pode apontar para um futuro mais promissor quanto à qualidade de ensino, visto que se preocupou, em um dado tempo histórico, com o atendimento das demandas linguísticas, políticas, curriculares e culturais dos alunos.

Mas, ainda que o projeto bilíngue tenha sido incorporado ao projeto político-pedagógico da instituição (Brasil. Ines, 1998a), finalidade maior das gestoras referenciadas, dos alunos e de parte dos professores, a sua implantação foi obstaculizada pela inabilidade das gestoras para gerenciar

conflitos inter ou intrapessoais, como apontaram vários professores entrevistados, ou mesmo por “desavenças pessoais”, que comprometeram a concretização da proposta inédita, no Brasil, de ensino do português como segunda língua para surdos, segundo a consultora Alice Freire (UFRJ).

Por outro lado, a pesquisa também apontou para outra direção: a de que o programa institucional constituído e consubstanciado ao longo de muitos anos na instituição em questão poderia ser a chave de leitura para compreendermos a lacuna existente, no tempo presente, entre o currículo prescrito – o bilíngue – e as práticas cotidianas no cenário escolar.

Referências bibliográficas

BONNEWITZ, P. *Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu*. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. Tradução de Cássia Silveira e Denise Pegorin. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, P. Compreender. In: BOURDIEU, P. (Coord.). *A miséria do mundo*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 693-713 .

BRANDÃO, Z. *Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2010.

BRASIL. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Seção 1, p. 23.

BRASIL. Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). *Se no princípio era o verbo, onde estamos?* [Rio de Janeiro]: DOAPP/SEJAD/DIESP, 1997a. *Mimeografado*.

BRASIL. Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). *Relatório de pesquisa "surdez e bilinguismo: leitura de mundo e mundo da leitura"*. [Rio de Janeiro: s.n.], 1997b. *Mimeografado*.

BRASIL. Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). *Construindo o projeto político pedagógico no CAP/INES*. [Rio de Janeiro: s.n.], 1998a. *Mimeografado*.

BRASIL. Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). *Transcrições das consultorias do Dr. Prof. Carlos Skliar*. [Rio de Janeiro: s.n.], 1998b. *Mimeografado*.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

DÓRIA, A. R. F. *Compêndio de educação da criança surda-muda*. [S.l.: s.n.], 1954.

FAVORITO, W. *O difícil são as palavras: representações sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos*. 2006. 264 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

LOZANO, J. E. A. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, M.; AMADO, J. (Orgs.). *Usos & abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. cap. 2.

PORTELLI, A. O que faz a história oral diferente. Tradução de Maria Therezinha Janine Ribeiro. *Projeto História*, São Paulo, n. 14, p. 25-39, fev. 1997.

SKLIAR, C. B. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. B. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 7-32.

SOUZA, R. M. de. *Que palavra que te falta? Linguagem, educação e surdez*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIEIRA, M. P. A.; PEIXOTO, M. R. C.; KHOURY, M. A. *A pesquisa em história*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

Recebido em 6 de julho de 2015.

Aprovado em 16 de novembro de 2015.

Narrativas autobiográficas de surdos ou de pessoas com deficiência visual: análise de identidades e de representações

Janete Inês Müller^{I, II}
Felipe Leão Mianes^{III, IV}

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/3800138666>

Resumo

Articulado aos estudos culturais em educação, objetiva analisar os processos identitários e as representações de sujeitos surdos ou com deficiência visual, problematizando relatos escolares em narrativas autobiográficas. Assim, investigam-se oito obras que circulam no mercado editorial, percorrendo diferentes espaços e tempos, de modo a conferir um panorama sobre as experiências de in/exclusão de "sujeitos considerados diferentes" nas escolas comuns, sobretudo no ensino fundamental. No diálogo com teorizações sobre narrativas de si, identidades e representações, a análise do material empírico possibilita observar a dificuldade em acessar e garantir uma educação inclusiva a sujeitos surdos ou com deficiência visual. Narrando e resistindo a representações pejorativas, esses sujeitos tensionam processos de normalização, autoafirmam suas posições identitárias em grupos minoritários e reivindicam o direito à diferença. Uma inclusão não

^I Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, Campus São Vicente do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: <janete.muller@iffarroupilha.edu.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-5352-7127>>.

^{II} Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

^{III} Bolsista de Pós-Doutorado em Educação na Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: <felipe.mianes@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0001-5418-160X>>.

^{IV} Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

excludente permite a acolhida ao diferente e a “sensação de inclusão”, potencializando suas possibilidades de aprendizagem.

Palavras-chave: deficiente da visão; surdo; representação social; identidade; autobiografia.

Abstract

Autobiographical narratives of deaf people or people with visual impairment: analysis of identities and representations

The article aims to analyze identity processes and representations of deaf people or people visually impaired, discussing school reports in autobiographical narratives. Thus, eight books in the editorial market, covering different spaces and times, are investigated in order to give an overview of the experiences of in/exclusion of “subjects considered different” in public schools, especially in public schools. In dialogue with theories about narratives of the self, identities and representations, the analysis of the empirical material enables to observe difficulties of accessing and guaranteeing an inclusive education to deaf or visually impaired people. These subjects tense standardization processes, self-affirm their identity positions in minority groups and claim the right to be different, while they narrate and withstand pejorative representations. A non-exclusive inclusion allows welcoming the different and the “sense of inclusion”, enhancing their opportunities of learning.

Keywords: deaf; impaired vision; social representation; identity; autobiography.

Caminhos investigativos

Estamos vivendo tempos de in/exclusão social, e os processos escolares não escapam dessa complexa rede de relações. Em tempos líquidos, de identidades móveis, de produção de uma racionalidade contemporânea neoliberal, a educação inclusiva é tomada como prática educacional necessária e imperiosa para garantir a suposta “igualdade social”. Capturados por esse discurso, sujeitos com deficiência visual ou surdos,¹ por exemplo, são arrebanhados para as escolas comuns,² como se estivessem sendo incluídos – porque são tradicionalmente excluídos –, em nome de uma proposta de educação que continua excluindo, mesmo que de outros modos.

Historicamente, os “sujeitos considerados diferentes”³ eram acolhidos nas escolas especiais, que integraram ao sistema escolar as crianças com deficiência. Nesse caso, os estudos em inclusão escolar centraram-se em

¹ Sujeitos surdos: culturalmente entendidos como diferentes, e não como deficientes (na perspectiva de *déficit*, vinculado a um modelo clínico-terapêutico); em uma perspectiva socioantropológica, são aqui compreendidos como integrantes de grupo linguístico minoritário, usuários, no caso brasileiro, da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e aprendizes em experiências visuais.

² Usa-se o adjetivo “comum” para referência às instituições ou turmas regulares de alunos.

³ “Sujeito considerado diferente” é aqui utilizado para referirmo-nos a pessoas que apresentam alguma característica desviante do padrão de normalidade socialmente instituído como “tipo ideal”: branco, ouvinte, sem deficiência, rico, jovem, bonito, inteligente, heterossexual, magro etc.

questões mais instrumentais, como os métodos e as técnicas a serem aplicados aos alunos incluídos, e em políticas públicas e formação docente para trabalhar com esses sujeitos. Assim, instituiu-se o monopólio pedagógico das escolas especiais, caracterizando-as como as melhores e mais apropriadas para a integração e o ensino formal.

Atualmente, vêm sendo trilhados os caminhos da inclusão desses alunos, preferencialmente nas escolas comuns, e da constituição de direitos sociais que diminuam as barreiras linguísticas, arquitetônicas e atitudinais. Nesse sentido, entendemos que as atuais políticas públicas, que regulamentam e implementam a inclusão escolar em nosso País, buscam instituir e promover supostas condições de igualdade para todos, em um cenário em que se assentam a benevolência, a solidariedade, a tolerância e o respeito à diversidade, e não à diferença.

Esses processos inclusivos estão ainda em curso e passam por diversas dificuldades de implementação, adaptação e construção de uma escola que, além de aceitar a matrícula, acolha as particularidades dos sujeitos considerados socialmente minoritários, assegurando-lhes uma aprendizagem significativa. O fato de estar na escola, em um mesmo espaço que os demais estudantes, não é garantia inquestionável de que a inclusão esteja efetivada. Tradicionais e recorrentes no cenário escolar, temos chamado essas situações de in/exclusão.

Diante disso, não buscamos soluções ou verdades absolutas sobre essa ou qualquer outra questão, mas pretendemos, sim, propor debates e problematizações sobre o que entendemos ser produtivo, principalmente no campo educacional. Assim, articulamos esta nossa investigação aos estudos culturais em educação, campo em que se têm abordado temáticas voltadas às minorias sociais, suas identidades e representações em processos culturais. Como forma de vida, modo de ver, explicar e compreender o mundo, a cultura compreende uma gama de artefatos culturais, entre os quais selecionamos alguns para a investigação que aqui desenvolvemos.

Nesse sentido, verificamos que existem ainda poucas pesquisas sobre os processos de inclusão escolar de pessoas com deficiência visual ou surdas que tenham como foco o ponto de vista dos sujeitos que as vivenciam. Aliás, estes raramente são convidados a participar das discussões sobre implementação de políticas de educação inclusiva, principalmente no âmbito dos sistemas de ensino, em se considerando que suas experiências, como aqui discutiremos, muito nos dizem sobre a educação que querem e a que têm direito. Ou seja, se buscamos uma educação para todos – como somos subjetivados por alguns discursos –, carecemos de mais estudos sobre as percepções desses grupos, principalmente sobre como veem a inclusão escolar e como se sentem em relação a ela.

Por isso, nesta investigação, constituímos nosso *corpus* de pesquisa a partir de oito autobiografias de pessoas surdas ou com deficiência visual que circulam no mercado editorial: *O voo da gaivota*, de Emmanuelle Laborit; *A bela do silêncio*, de Brenda Costa; *Despertar do silêncio*, de Shirley Vilhalva; *A verdadeira beleza*, de Vanessa Vidal; *Adorável heroína*, de Michael Hingson; *Um outro olhar*, de Luiz Gustavo Lamac Assunção

e Terezinha Sette; *Memórias do Brasil*, de Evgen Bavcar; e *Minha vida com Boris: a comovente história do cão que mudou a vida de sua dona e do Brasil*, de Thays Martinez. Essas narrativas foram escritas em vários países, englobando diversos contextos no mundo: França, Brasil, Estados Unidos da América e Eslovênia/França.⁴ Os fatos concernentes às temáticas que estudamos acontecem em diferentes épocas, desde os anos 1950 até a atualidade, o que permite uma ampla análise dos processos de in/exclusão escolar.

Apesar de indicarem, infelizmente, que algumas práticas pedagógicas pouco mudaram ao longo dos anos, cabe ressaltar que não estamos afirmando que essas narrativas representam todos os surdos ou todas as pessoas com deficiência visual, já que há inúmeros discursos circulando nesses grupos e o ponto de vista depende das circunstâncias de vida de cada indivíduo, mesmo que pertencente a grupo ou comunidade. Por outro lado, representam amostra consistente de recorrências discursivas encontradas em produções editoriais, aproximando-se de textos que, embora não sejam analisados aqui, circulam em narrativas veiculadas em redes sociais, *blogs* e trabalhos acadêmicos, por exemplo.

Portanto, por meio das narrativas autobiográficas de pessoas com deficiência visual e surdas, analisamos os processos identitários e as representações, considerando, principalmente, as experiências desses sujeitos em escolas comuns do ensino fundamental. Ainda que seja apenas um pequeno recorte possível, esperamos contribuir para investigações desenvolvidas sobre a educação básica, sobretudo no que diz respeito à in/exclusão escolar. Para isso, prosseguimos também dialogando com teorizações que embasam o nosso trabalho.

Traçando os percursos teóricos

A produção de narrativas autobiográficas tem crescido significativamente nos últimos anos, principalmente se levadas em conta as histórias de vida de "sujeitos considerados diferentes". Essas experiências narradas não apenas subjetivam leitores, possibilitando que se identifiquem com elas, como também permitem que os autores assumam o protagonismo que confere coerência à própria vida. Nelas, o sujeito mantém uma relação reflexiva consigo mesmo, resultante de atos de observar-se, decifrar-se e interpretar-se, narrar-se, julgar-se e dominar-se (Larrosa, 2002).

Nessa esteira de pensamento, afirmamos que as narrativas aqui analisadas são marcadas pelo relato da experiência de si. Em sua dissertação de mestrado, Vilaronga (2010) analisa as possibilidades de fruição cinematográfica de pessoas com deficiência visual mediante o recurso de audiodescrição. Para tanto, a autora discorre sobre as implicações de sua história de vida em suas pesquisas acadêmicas, como evidencia no excerto a seguir:

⁴ O esloveno Bavcar vive na França desde sua infância.

É isso que tenho descoberto sobre a magia de escrever a meu respeito. As vezes toma-me a nítida sensação de estar saindo de mim, para contar a história de um personagem outro. Quando termino de escrever cada trecho, percebo o quanto de mim compõe esse singelo escrito. Emocionalmente ler o que consegui extrair da minha vida. Extrair de um passado tão distante e tão presente. Como é bom poder visitar-me. Como é bom conhecer a planta do projeto futuro de mim. Projeto sujeito, a todo momento, as alterações que vão firmando o traço de minha existência. (Vilaronga, 2010, p. 13).

Assim, a subjetividade que os relatos põem em jogo é atestada pela admissão do "eu", pela insistência em histórias vividas e pela escolha de fatos e modos de contar postos em circulação. A lógica informativa do "isso aconteceu" fez da vida – e, conseqüentemente, da própria experiência – um núcleo essencial de tematização dos textos autobiográficos (Arfuch, 2010). Nessa perspectiva, percebemos, na leitura de narrativas biográficas de sujeitos com deficiência visual ou surdos, o desejo de os autores expressarem fatos marcantes, dificuldades e vitórias que podem servir de exemplo a outros. Os relatos escolares ocupam lugar significativo nas obras que analisamos, de modo que as experiências excludentes são problematizadas.

Amaral (1998), que apresentava deficiência física, ao lembrar de histórias que viu acontecer ou lhe foram contadas relativas a crianças com deficiência física ou sensorial que frequentavam classes comuns do ensino regular, expõe:

Assim, alguns episódios plenos de preconceitos desfilaram pelos olhos de minha memória: o da menina cega que se viu tratada pelos coleguinhas e pela professora como se também fosse surda e deficiente mental; o do menino que sequer precisava fazer as lições de casa pois, "coitadinho", era paraplégico; o do aluno que pego "colando" não foi criticado pois, "coitadinho", usava muletas para andar; o da menina (com problemas motores na face, devido à paralisia cerebral, que tinha dificuldades de deglutição da saliva) que foi isolada num canto pois babava e podia contaminar os colegas; o do menino surdo que foi colocado bem no fundo da classe pois a professora julgou que ele falava alto para atrapalhar o andamento da aula. (Amaral, 1998, p. 27).

Representar o outro como "coitadinho", "fonte de todo mal", "alguém exótico" ou "contagioso", por exemplo, tem implicações nas atitudes dos educadores, seja na escola, família ou sociedade em geral. A representação atua simbolicamente para classificar o mundo e nossas relações em seu interior; usa a língua/linguagem para dizer algo significativo a outrem, na partilha de significados em uma cultura (Hall, 1997). Assim, os sujeitos são produzidos pelas práticas sociais, cujos significados moldam e influenciam as condutas. Ao sermos subjetivados pelo discurso da deficiência ou da diferença cultural, por exemplo, produzimos olhares e formas de ver o outro, o que tem implicações nas práticas pedagógicas escolares.

No entanto, ao pensarmos o processo de in/exclusão, importa entender que não basta incluir ou estar incluído em algum lugar, mas perceber que mudanças culturais são necessárias, a começar pelo olhar direcionado e

pelos modos de representação dos outros. Trata-se de uma luta constante nas relações estabelecidas dentro dos espaços criados para conviver, ensinar e trabalhar. Se entendermos que estar incluído é também viver a possibilidade da experiência da exclusão, não deixaremos de esmaecer nossas lutas pelos direitos, pelo respeito ao outro e a nós mesmos e pela dignidade humana (Lopes; Fabris, 2013).

Em se tratando de processos de educação inclusiva, imperativos na contemporaneidade, convém convidar Castel (2008) para essa discussão. Segundo ele, talvez seja profícuo promover uma educação que abdique da *discriminação negativa* – que diferencia marcando ou estigmatizando o sujeito, em uma condição menor de apagamento e de silenciamento econômico, étnico e cultural – e se evidencie pela *discriminação positiva* – que consiste em fazer mais por aqueles que têm menos, de modo que seja possível atender às especificidades de aprendizagem dos sujeitos e suas condições de participação com dignidade nas relações sociais.

Uma escola para todos, de fato, ainda pode ser concebida como utópica. E não nos parece tão simples promover uma educação de qualidade pautada em princípios de igualdade sem, para isso, considerarmos a diferença, de modo que esta não seja mascarada pelo discurso da diversidade. Como aponta Beyer (2005), há que se pensar nas diferenças entre os sujeitos que se relacionam e aprendem de diferentes maneiras.

Afirmar-se como sujeito surdo ou com deficiência visual, em um processo de identificação em grupos sociais minoritários, implica também posicionar-se ante o que não se é, ou seja, como diferente de um padrão de normalidade. Dessa forma, importa perceber a relação entre diferença e identidade, que é simbólica, ativa e mutuamente construída em atos de criação linguística, fabricados no contexto das relações sociais e culturais (Silva, 2009). Pela linguagem, em um processo relacional com as diferenças, posições identitárias são constituídas e subjetivam não apenas os “sujeitos considerados diferentes”, como também enredam outros por meio da produção de representações.

É nesse sentido que prosseguimos nas próximas seções, corroborando nossa análise mediante alguns excertos das obras. Dados os limites de extensão deste texto, escolhas são necessárias em meio a muitos outros trechos que poderiam ser discutidos.

Representações: implicações no acesso e na qualidade de educação

O poder conferido às palavras e a quem as profere é processado no circuito cultural, em que práticas discursivas constituem posições identitárias e representações. Ao considerar a narrativa da experiência de si em publicações autobiográficas, verifica-se a recorrência de relatos que tematizam as dificuldades pelas quais passaram os autores com deficiência visual ou surdos. Em território de negociações culturais, sujeitos partícipes de grupos minoritários lutam pela imposição de outros significados sociais, resistindo a processos de exclusão social.

Um desses caminhos é a luta pela escolarização e inclusão de “sujeitos considerados diferentes” em escolas comuns, sobretudo no ensino básico. A recusa ao diferente é evidente, relacionada à produção de uma anormalidade que impede o acesso à escola e à educação formal. A barreira inicial aparece no ato da matrícula, visto que o aluno “anormal” é representado como incapaz, um pária, uma surpresa inesperada; alguém que requer muito mais investimento, tempo e atenção e que dá trabalho. As recusas são quase sempre indiretas, ainda que o motivo fique claro para quem sofre com essa exclusão, conforme podemos perceber no excerto abaixo:

Perdi minha visão em janeiro. No ano anterior minha mãe já havia feito minha matrícula em uma escola. Por ironia do destino, em um colégio de orientação religiosa. Quando a minha mãe foi conversar com as freiras, elas sequer tiveram coragem de discutir a questão, de assumir sua falta de preparo. Optaram pela solução fácil. “Desculpe o lapso. A funcionária responsável perdeu a reserva da vaga de sua filha e matriculou outro aluno no lugar”.

Essa foi a primeira de tantas outras batalhas que se seguiriam na busca de uma escola para mim. Em todos os lugares a história se repetia. Só variavam as desculpas: “não tem como”, “não temos vagas”, “não é possível”. Não, não e não.

Minha mãe passou muito tempo procurando daqui e dali. Eu me lembro que as vezes eu ia com ela nessa romaria pelas escolas. Não ficava presente nas conversas e, geralmente, eu ficava brincando no pátio ou no parquinho. Eu achava o máximo, mas, quase sempre, na volta para casa, ela me contava que eu não poderia estudar ali. Eu ficava muito triste, mas nunca perdi a esperança. (Martinez, 2011, p. 15).

Muito tempo passou e os relatos semelhantes a este continuam se proliferando entre as pessoas com deficiência. Desde 2001, conforme determinado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), todas as escolas comuns estão obrigadas a aceitar a matrícula de sujeitos com deficiência. Diante da recusa de instituições de ensino, são inúmeros os casos de famílias que recorrem à justiça para garantir esse direito. O argumento usado normalmente é que as escolas não estão preparadas para lidar com as especificidades desses alunos.

Essa não aceitação dos discentes com deficiência nas escolas comuns tem causas diversas: o desconhecimento em como lidar com esses alunos, o alegado incremento de custos diante de suas necessidades, o despreparo dos profissionais e, principalmente, o incômodo causado pela presença do diferente em ambientes em que a normalidade esteve inquestionável durante tanto tempo. As diretrizes contemporâneas apontam que a inclusão das minorias sociais pode ser um caminho sem volta, ainda que traga consigo alguns conflitos e fissuras.

A Lei nº 13.146/2015, em seu art. 28, preceitua que todas as instituições de ensino devem garantir o acesso e a permanência de alunos com deficiência, ou seja, tanto na categoria administrativa pública quanto na privada, as escolas têm obrigação legal de prover todas as condições para a aprendizagem e a socialização dos alunos com deficiência. Em seu art. 31, determina que não podem ser cobrados quaisquer valores adicionais

desses discentes para sua matrícula nas escolas comuns, prática que vinha sendo utilizada por diversas instituições.

Ainda assim, existem os movimentos de resistência a essas novas possibilidades de acesso das pessoas com deficiência às escolas comuns, e há diversos argumentos contrários a essa inclusão – como o alto custo. Podemos citar, ainda, o Projeto de Decreto Legislativo nº 2.846/2010, que susta a obrigatoriedade de as escolas comuns aceitarem as matrículas de pessoas com deficiência. É interessante notar que o mesmo Legislativo que aprova o Estatuto da Pessoa com Deficiência dá continuidade à tramitação de projetos que atuam em sentido contrário.

Ainda que seja garantido o direito de acesso e de permanência – já que carecemos de pesquisas mais sólidas quanto à conclusão dos níveis de ensino – a pessoas com deficiência em escola comum, isso não significa que todos os problemas estejam resolvidos. Pelo contrário, é possível verificar que a permanência desse aluno é comprometida por uma educação escolar inacessível, como podemos perceber nos excertos a seguir:

Minha admissão pelas freiras do Colégio Santa Isabel não convenceu meus pais. A bem da verdade, eles ficaram extremamente preocupados, sentiram certo desprezo por parte da direção. E como se estivesse, a diretora, sendo obrigada a me matricular, sob pressão. [...] Fui recebida pela professora sem muitos problemas. Após o primeiro mês de aula, a “mestra” chamou minha mãe e falou que eu era uma criança muito complicada. [...] Três meses depois a professora novamente chamou minha mãe. [...] Ratificava a reclamação: eu era muito danada, desatenta, teimosa... (Vidal, 2009, p. 33-34).

Passado quase um ano minha mãe já havia desistido. [...] A diretora contou que era a primeira vez que ela deparava com uma situação como aquela. Precisaria de um tempo para pesquisar recursos e métodos que viabilizassem meu aprendizado: “vamos dar um jeito nisso”. [...] Eu estava consciente das dificuldades que teria pela frente. A maior delas era a escassez de material para pessoas com deficiência visual. Eu precisaria complementar meus estudos, fazer aulas particulares para suprir matérias que exigiriam mais de mim – como geometria, geografia e outras disciplinas nas quais gráficos são fundamentais. Até existiam instituições que ofereciam esses serviços sem custos, mas a demora chegava a ultrapassar um ano de espera por um único livro. Para conseguir transcrições a tempo de estudar para o vestibular, eu precisaria encomendá-las a profissionais especializados, isto é, um custo extra. (Martinez, 2011, p. 16-19).

Como é possível observar por meio dos excertos, diante da demora de instituições para a produção de materiais acessíveis, cabe à aluna e à sua família investir em aulas particulares e transcrições de especialistas, que implicam custos extras. Ante o desprezo e o despreparo dos educadores, os familiares assumem papel fundamental no ensino. Nas narrativas de surdos, percebemos que o “sujeito considerado diferente” é culpado por sua diferença e consequentes dificuldades, de modo que as famílias contratam professores particulares para o acompanhamento das aulas, sessões de fonoaudiologia e outras atividades indicadas como importantes aos alunos, mas que não são oferecidas pelas escolas – ou melhor, pelo poder público, que se omite de suas responsabilidades. Além disso, devido a essas jornadas

complementares ao turno regular de aula, resta pouco tempo para os sujeitos vivenciarem as posições de crianças e de jovens.

Cabe aqui acrescentar e esclarecer que não propomos a inclusão de sujeitos surdos em escolas comuns, pois acreditamos na importância de se respeitar a diferença linguística/cultural que lhes é peculiar. Nesse sentido, as lutas das comunidades surdas têm se movimentado pela implementação de escolas bilíngues, em que a Libras é utilizada como língua de instrução e aprende-se o português, como segunda língua, na modalidade escrita. Essa proposta educacional é entendida como a mais adequada aos surdos, até porque, conforme evidenciamos em nossas análises, as escolas comuns, em sua maioria, não estão preparadas com educadores fluentes em Libras, conhecedores da cultura e pedagogia surda; assim, mais excluem do que incluem esses alunos. O excerto a seguir apresentado traduz essa exclusão e o desejo da discente de estar em uma escola de surdos.

Sempre preferi sentar no meio da sala para ver a professora por inteiro e pedia para ela não andar muito na sala. Se eu sentasse na primeira carteira as coisas ficavam mais difíceis, pois sempre em vez de ver a professora por inteiro só via a barriga dela e onde era confuso de se fazer entender o que ela estava falando ou ensinando. Nem sempre o que os ouvintes acham que é bom para os surdos realmente é, sentar na primeira carteira dificulta mais do que ajuda quando referimos à questão auditiva com perda severa e profunda. [...]

Nessa fase dentro de minha pessoa eu tinha um desejo de estar numa escola onde as pessoas fossem surdas iguais a mim, pois sentia que não havia comunicação entre mim e os meus colegas, pois a maioria era ouvinte e não sabia comunicar comigo, sentia-me isolada. (Vilhalva, 2004, p. 23).

Em nossas análises, evidenciamos que os sujeitos surdos ou com deficiência visual são, de modo pejorativo, representados como complicados, desatentos, danados, teimosos, personagens malucos, doentes, causadores de medo, bobos, estrangeiros, deficientes... Assim, são produzidos adjetivos caracterizadores de hostilização, ridicularização, inferioridade, tolice, dependência, ironia, incapacidade, benevolência... Esse "modo de olhar" para os "sujeitos considerados diferentes" tem implicações nos processos educacionais, como evidenciamos a seguir:

Minha mãe trabalhava comigo em outras tarefas e, como a maior parte do meu aprendizado acontecia em casa, eu costumava ficar entediado na escola. Os professores não conseguiam me envolver nas atividades porque eu não podia ler os materiais impressos ou enxergar os diagramas das imagens. Não havia livros para mim e eu era geralmente deixado de lado. [...]

Um dia, durante a aula, a professora pediu para que eu fizesse um desenho. Eu fiquei sentado com uma folha de papel em branco enquanto as outras crianças me ajudavam. [...] Por fim, um garoto se irritou comigo, pegou a minha folha de papel e a amassou, jogou-a na minha frente e disse:

- Pare de nos chatear!

Eu entendi a mensagem. Aquela foi a primeira vez que a minha condição de ser cego provocou algum tipo de hostilidade. (Hingson, 2012, p. 69).

Muitas vezes meus colegas não me aceitavam porque tinham receio que a surdez pegasse como uma doença contagiosa, eles tinham medo de falar comigo, achando que eu não iria entender... (Vilhalva, 2004, p. 22)

Sempre fui atenciosa com os meus colegas para que eles não rissem de mim, porém riam por eu não falar direito, achavam engraçado meu jeito de falar que nem estrangeira no país. Muitos me perguntavam de que país eu era. Lembro que eles sempre diziam para mim:

- Para que eu falar com você se você não entende nada? [...]

- Não sei para que ela estuda se é surda, coitadinha da professora vai perder tempo. (Vilhalva, 2004, p. 36).

Algumas crianças tinham medo de mim. Outras, ao contrário, fascinadas com meus saltos, pulos, berros, reações intempestivas e desproporcionais, procuravam minha companhia, como se eu fosse um personagem meio maluco de um desenho animado. [...] Contudo, eu continuava a frequentar a escola. Coagida e obrigada. [...] Um avião que passava no céu, um colega que bancava o bobo, uma amiga que exibia um desenho engraçado e a Brenda, por sua vez, virava o palhaço da turma. (Costa, 2008, p. 35-59).

Aceitar a matrícula de um "sujeito considerado diferente", ainda mais em tempos de democratização dos acessos, requer que se consiga, de fato, atender às diferenças, possibilitando uma educação de qualidade. Isso demanda olhar para as singularidades, oportunizar a acessibilidade de materiais, favorecendo a interação social e a aprendizagem.

Processos identitários nas narrativas escolares

No mosaico de possibilidades de quem devemos – ou desejamos – ser, construímos inúmeras narrativas sobre nós mesmos. Talvez aí esteja a ligação mais profunda entre identidades e narrativas: a necessidade que temos de criar, de expor aquilo que intencionamos que os outros vejam que somos. Uma das tensões principais que existem nos processos de identidade é a tentativa de estabelecer uma ligação com o outro sem se tornar igual a ele. Por isso mesmo não se trata de narrativas que navegam em águas calmas.

Conforme Kearney (2012), por mais que aconteçam transformações nos modos de comunicação entre as pessoas e que vivamos na "era da informação", provavelmente haverá espaço para que os sujeitos possam contar as histórias de suas vidas e para que sejamos sujeitos às e das narrativas que atuam nos processos de identidade. Sendo assim, a construção identitária dos sujeitos não ocorre apenas "de dentro para fora", mas também é constituída pelos modos como são vistos pelos outros. Dessa forma, a escola tem papel muito importante no que tange à construção das identidades de alunos surdos ou com deficiência visual.

Atualmente, as políticas públicas de inclusão direcionam os alunos com necessidades especiais para as escolas comuns, sendo o ensino fundamental a principal porta de entrada destes ao sistema educacional. Nesse espaço, como já mencionamos, são comuns as representações de incapacidade, de

inferioridade e da constante tentativa de normalização.⁵ Desde que o projeto da modernidade começou a ser levado a cabo, os currículos escolares – e outros tantos – têm como objetivo borrar ou até apagar certas diferenças. Exemplo disso podemos verificar no excerto que segue:

Elas queriam me fazer semelhante às crianças ouvintes. Impediam-me de me exprimir por meio de sinais, obrigavam-me a falar. Com elas, tinha o sentimento de que era preciso esconder que se é surdo, imitar os outros como pequenos robôs, mesmo quando não compreendia a metade daquilo que era dito em classe. Mas na IVT, com as crianças e adultos surdos, sentia-me melhor. (Laborit, 1994, p. 59-60).

Aos 13 anos, era contra o sistema, contra a maneira pela qual os ouvintes governam nossa sociedade de surdos. Tinha a sensação de ser manipulada, queriam apagar a minha identidade de surda. Na escola, era como se dissessem: “é preciso que a sua surdez não seja vista, é preciso que você escute com o seu aparelho, que fale como quem escuta”. (Laborit, 1994, p. 89).

É nesse cenário escolar que começam a existir algumas “batalhas identitárias” e tentativas de normalização dos alunos com deficiência visual e surdos, como bem representa o excerto anterior. Há uma necessidade premente de normalizar, tanto quanto for possível, a diferença do sujeito (Laborit, 1994), entretanto, não tem uma atitude de simples aceitação desse quadro. Mesmo com a língua de sinais brasileira tendo reconhecimento legal, ainda que os surdos lutem há muito por seus direitos como minorias linguísticas, é comum encontrarmos escolas que desejam oralizá-los, o que pode significar uma tentativa de apagamento de suas identidades.

Se a escola é o local que incendeia as tensões identitárias, torna-se também o local em que cada um se afirma e reivindica suas identidades – ainda que estas sejam sempre movediças e fugidias. Assim, podemos ver claramente a identidade como reivindicação do direito de ser diferente. Aliás, cada vez mais, a cultura – entendida como distintos modos de vida – tem ampliado seu poder de atuação, inclusive na escola; esta, além de operar como um aparelho de Estado, tornou-se também uma arena de lutas por identidades, em que se reivindica o direito à diferença.

Com o aumento do contingente de alunos com deficiência visual e surdos no ambiente escolar, é possível que estes recebam mais visibilidade e tenham um espaço de construção de laços identitários dentro do grupo. Nesse sentido:

⁵ Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro, atribuindo-lhe características positivas possíveis; em relação a esta, outras identidades são avaliadas e hierarquizadas, sendo avaliadas de forma negativa. “O normal é o primeiro e a norma se deduz dele, ou se fixa e cumpre seu papel operativo a partir do estudo das normalidades” (Foucault, 2008, p. 83).

[...] é mais aceitável que aqueles “encarcerados” em sua diferença (por exemplo, a cor da pele) tenham a sua reivindicação legitimada contra as maculações ou rejeições dessa diferença.

Outra característica do imperativo performativo da identificação é que ele não vem de cima (Estado, corporações, associações filantrópicas), mas também de grupos que fazem um trabalho de defesa em prol das pessoas relegadas às minorias. (Yúdice, 2006, p. 76).

Embora sejam “colocados” em escolas comuns com o objetivo de normalização, sujeitos surdos ou com deficiência visual intensificam o convívio entre pessoas que partilham identidades em comum. Isso, de

algum modo, auxilia na socialização e na aglutinação desses indivíduos em torno de suas diferenças e da luta por seus direitos. Este é um fator de significativa importância, conforme podemos verificar no excerto a seguir:

É refletindo sobre essas questões que retornam a minha memória as palavras de um amigo cego que quando criança me dizia outrora: "sabe, minha situação seria insustentável se não fosse você e tantos outros semelhantes a mim". [...] Meu amigo sabia que não estamos sós; a primeira prova era minha presença como interlocutor, depois a presença dos outros colegas de classe e a existência de muitos outros que se sabiam cegos, de acordo com as estimativas e as classificações das estatísticas. (Bavcar, 2003, p. 135).

Essa sensação de pertencimento ainda é raridade nas instituições escolares, mesmo em tempos de inclusão. Talvez por isso, quando esses sujeitos encontram alguém "como eles", sentem-se mais pertencentes ao contexto em que estão inseridos. O que os relatos dos narradores com deficiência visual e surdos apresentam é a recorrente sensação de não lugar, de deslocamento e desconforto diante de um ambiente e de culturas que não estão preparadas para lidar com suas diferenças. Nesse sentido, importa reinventar a escola como instituição que cria igualdade de oportunidades a diferentes sujeitos. Assim, "a escola e o professor proporcionam um benefício – algo que se torna um 'bem público' e, conseqüentemente, coloca a todos numa posição inicial igual e fornece a todos a oportunidade de começar" (Masschelein; Simons, 2013, p. 71).

Percebemos apenas uma "inclusão instrumental", tendo em vista que, quando ocorre, esta disponibiliza equipamentos de acessibilidade para as escolas e formação para os professores e gestores, elementos que visam a suprir as condições de atendimento à limitação do aluno. Porém, que inclusão é essa que se detém mais na limitação do que na possibilidade dos sujeitos?

Quando algumas iniciativas consideradas até simples são tomadas, esse quadro pode ser modificado de alguma forma. Não existem ações que solucionem todos os casos, dada a particularidade de cada aluno, mas há caminhos que podem ser percorridos para facilitar a identificação e a sensação de pertencimento dos alunos às escolas. No caso do excerto a seguir, Hingson (2012) relata uma situação ocorrida com ele, quando uma professora cega foi contratada para lecionar braile a ele e a outros colegas.

Finalmente, no verão entre a terceira e a quarta série, a escola contratou uma professora de apoio para oferecer a mim e a outras crianças cegas da região treinamento em braile. Seu nome era Cora Hershberger e ela me ajudou a reaprender braile. Meu desenvolvimento foi rápido e não demorou muito até que eu começasse a ler sozinho – em outras palavras, a porta para os livros e para o aprendizado estava aberta. Minha curiosidade e minha imaginação se ampliaram, e eu me apaixonei pelos livros quando pude explorar o mundo por meio dos pontos nas páginas. (Hingson, 2012, p. 70-71).

O que fica evidente nesse e nos demais relatos é que os processos de identificação têm diversos usos e possibilidades nos processos escolares.

As identidades podem servir como reivindicação de direito à diferença e como autoafirmação das características de determinado grupo. Mais do que isso, não podemos negar que exista inclusão – em conformidade aos atuais parâmetros das políticas públicas – nas escolas. Contudo, nem sempre as diretrizes educacionais estão em consonância com as sensações dos alunos.

Por isso, acreditamos que seja preciso fazer uma diferenciação entre a inclusão e a sensação de inclusão. Isso porque, além de disponibilizar recursos e técnicas e possibilitar a comunicação em Libras, talvez seja primordial oferecer acolhimento, a fim de que os sujeitos se percebam incluídos. O debate sobre as identificações – ou a falta delas – no caso dos alunos surdos ou com deficiência visual, sob o ponto de vista daqueles que vivenciam a condição de diferença, é importante para demonstrar que sentir-se acolhido e incluído é fundamental para que a inclusão se efetive e não fique confinada aos dados estatísticos. Ou seja, a “sensação de inclusão” também deve ser um objetivo a ser alcançado no contexto escolar.

Amarrações finais: diferenças e possibilidades na escola

Promover a inclusão como hoje a conhecemos talvez não seja o suficiente, é necessário refletir sobre como fazer com que as políticas de inclusão e as ações delas advindas proporcionem ao alunado o sentimento de pertença e de identidade em relação à escola. Importa que os sujeitos surdos ou com deficiência visual convivam e aprendam com outros que partilham a mesma cultura, inclusive em escolas bilíngues de surdos.

Entendemos que a inclusão escolar engloba acesso e garantia de permanência na escola; acolhimento às necessidades e esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem. Significa não apenas respeitar, tolerar e aceitar o outro em meio a um discurso do que é politicamente correto, mas perceber que as diferenças são múltiplas e que, por isso, requerem dos educadores a sensibilidade no olhar, a ética nas relações e a competência no ensino.

Em vez de se pensar nos sujeitos surdos e com deficiência visual como pessoas com limitações e problemas que devem ser solucionados, pode ser mais profícuo ir além do entendimento de inclusão como disponibilização de recursos e técnicas de adaptações específicas ou de tradução linguística. Quiçá optar pelo caminho de perceber a diferença como potência de compartilhamento de novas possibilidades, que auxilie nos processos de acolhimento – e não de aceitação e tolerância – desses alunos tidos como diferentes, para que seja ampliada a sensação de inclusão.

Ademais, é preciso perseguir o objetivo mais difícil: que a inclusão não aconteça apenas “por decreto”, e sim com dedicação, estudo e abertura na relação com o diferente, pensando no que o aluno tem como potencial e não naquilo que se crê que lhe falte. Talvez este seja um dos nossos maiores desafios como educadores e como membros de uma sociedade que admira a diversidade, mas fica reticente diante da diferença.

Referências bibliográficas

- AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial, 1998.
- ASSUNÇÃO, L. C. L.; SETTE, T. *Um outro olhar: uma história real de superação no trabalho e na vida*. São Paulo: Gente, 2010.
- ARFUCH, L. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2010.
- BAVCAR, E. *Memórias do Brasil*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 25 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 2.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Seção 1, p. 824. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2015.
- BRASIL. *Projeto de Decreto Legislativo nº 2.846, de 3 de novembro de 2010*. Susta a aplicação do § 1º do art. 29 da Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=C28A07CB4609979197DDF1E748CCBAA3.proposicoesWeb2?codteor=1360805&filename=Avulso+-PDC+2846/2010>. Acesso em: 5 jul. 2015.
- CASTEL, R. *A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?* Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- COSTA, B. *Bela do silêncio*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, M. *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

- HALL, S. The work of representation. In: HALL, S. (Org.). *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Sage; Open University, 1997.
- HINGSON, M. *Adorável heroína*. São Paulo: Universo dos Livros, 2012.
- KEARNEY, R. Narrativa. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, maio/ago. 2012.
- LABORIT, E. *O voo da gaivota*. São Paulo: Best Seller, 1994.
- LARROSA, J. Tecnologias do eu e a educação. In: SILVA, T. T. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. *Inclusão & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- MARTINEZ, T. *Minha vida com Boris: a comovente história do cão que mudou a vida de sua dona e do Brasil*. São Paulo: Globo, 2011.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.); HALL, S.; WOODWARD, K. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- VIDAL, V. *A verdadeira beleza: uma história de superação*. Fortaleza: [s.n.], 2009.
- VILARONGA, I. *O potencial formador do cinema e a audiodescrição: olhares cegos*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.
- VILHALVA, S. *O despertar do silêncio*. Florianópolis: Arara Azul, 2004.
- YÚDICE, G. *A conveniência da cultura: usos da cultura na era global*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

Recebido em 28 de agosto de 2015.

Aprovado em 16 de dezembro de 2015.

O conceito de coletividade de Anton Makarenko, em seu *Poema pedagógico*

Silvana Aparecida Bretas^{I, II}
Karla Gusmão Novaes^{III, IV}

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/360214427>

Resumo

Trata-se de pesquisa bibliográfica que analisa o texto *Poema pedagógico* (1935), de Anton Makarenko, a fim de abordar o conceito de coletividade inscrito na experiência educacional da Colônia de Gorki, situada no longínquo e congelado território da então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Makarenko, em seu texto narrativo, descreve vivências de suas práticas, após a Revolução Socialista, na colônia destinada à educação de jovens infratores. Para o educador, o coletivo se constrói na convivência diária entre educandos e educadores.

Palavras-chave: coletividade; educação socialista; processo de formação; experiência pedagógica; intelectual orgânico.

^I Universidade Federal de Sergipe (UFS), Aracaju, Sergipe, Brasil. *E-mail*: <s-bretas@uol.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0003-1101-3272>>.

^{II} Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, São Paulo, Brasil.

^{III} Escola Centro de Excelência Master, Aracaju, Sergipe Brasil. *E-mail*: <karlanovaes4@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-1690-6005>>.

^{IV} Especialista em Gestão Escolar e Pedagogia Empresarial pelas Faculdades Integradas Pio X, Aracaju, Sergipe, Brasil.

Abstract

Anton Makarenko's concept of collectivity in his Pedagogical poem

The article is a bibliographical research that analyzes the Pedagogical Poem (1935), by Anton Makarenko, in order to approach the concept of collectivity inscribed in the educational experience of Gorky Colony, located in the distant and frozen territory of the once Union of Soviet Socialist Republics (USSR). The Pedagogical Poem is a narrative that describes Makarenko's practices regarding the education of young offenders in the colony after the Socialist Revolution. For this educator, the collective is built around daily interaction between learners and educators.

Keywords: collectivity; socialist education; training process; pedagogical experience; organic intellectual.

Introdução

Este artigo procura compreender o conceito de coletividade em *Poema pedagógico* (1935), de Anton Makarenko, propondo analisá-lo como elemento fundamental de exposição de sua experiência pedagógica. A obra foi escrita após a Revolução Russa (1917), que provocou profundas mudanças sociais, como a eliminação da propriedade privada, a concepção de planejamento econômico centralizado Estado, o desaparecimento da escola privada, a destituição do poder religioso e a proposição da laicidade das instituições sociais, sobretudo da escola pública.

Anton Semionóvitch Makarenko viveu dois momentos históricos que foram imprescindíveis para sua prática pedagógica, o tsarismo e a Revolução Socialista Russa. Esses dois paralelos antagônicos contribuíram para a constituição do homem e do educador em que se transformara. Experiente em vida e em formação acadêmica nas lutas empreendidas pelos trabalhadores ucranianos, soube dialogar polemicamente com as teses de educadores modernos, como Rousseau (1712-1778), Froebel (1782-1852) e Montessori (1870-1952), que defendem ser a criança o centro do processo da formação. Makarenko deslocou esse centro para a coletividade de educandos, pois, para ele, a educação se realiza na e pela ação de todos, na medida em que o sentimento de pertencer e ser aceito na coletividade age como processo formador de conhecimento, moral e ética para o bem comum. Na perspectiva de sua pedagogia, é preciso deixar de considerar o aluno de modo abstrato, como ser ideal e objeto da educação que se manipula conforme objetivos previamente traçados, para olhá-lo a partir de suas condições reais de vida, devendo, portanto, a educação ser centrada na coletividade, como maneira de se superarem os frágeis laços sociais impingidos pela vida marginalizada. Mas de que forma Anton Makarenko

pratica a pedagogia que tem a coletividade como centro da ação educativa e se torna, portanto, objeto da educação comunista?

Seu objetivo era educar os integrantes da Colônia Gorki conforme suas capacidades, qualidades e limites, para realizar tanto o trabalho manual quanto o intelectual e, assim, contemplar suas necessidades individuais e coletivas, à medida que incorporavam a ideologia socialista. Entre as várias obras do educador, optou-se por *Poema pedagógico* por entendermos que se trata de sua principal obra educacional, possuidora de inegável valor literário, uma vez que abre mão da escrita do gênero textual científico, para narrar a construção de um difícil processo educativo na Colônia Gorki (1920 a 1928). Nesse caso, a constituição da coletividade educacional representava a restituição da dignidade e da esperança a jovens jogados à própria sorte naquela depauperada e remota localidade da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

O processo de ensino-aprendizagem não se estabeleceu sem contradições e paradoxos a respeito das ações educativas do ucraniano; ao contrário, no bojo de sua inequívoca vontade de fortalecer o coletivo, recorreu a práticas questionáveis para a formação humana. Nesse sentido, entende-se que, ao revisitar sua obra, não se propõe considerar a experiência educativa de Makarenko como natural, tampouco se esforçar para aperfeiçoá-la, eliminando seus aspectos negativos ou contraditórios. Apenas se propõe procurar observar no desenvolvimento dessas contradições, no emergir do dado negativo e até antagônico, a única via histórica de transformação (Manacorda, 2000).

Na perspectiva presente, a narrativa de Makarenko, mais do que o gênero de texto científico, possibilita a apreensão da vitalidade daquele processo, daquele local e, sobretudo, daqueles sujeitos. Por isso, este estudo se enquadra na modalidade de pesquisa bibliográfica, uma vez que foi elaborado a partir de obra previamente selecionada e com critérios de classificação dos temas para sua interpretação. Para Fachin (2006, p. 119), a pesquisa bibliográfica é "fonte inesgotável de informações, pois auxilia na atividade intelectual e contribui para o conhecimento cultural". Além disso, entende-se que é necessário discutir os procedimentos metodológicos de um trabalho acadêmico que tem por finalidade a leitura e a interpretação de uma obra. Por isso, após a leitura atenta e sistematizada, delimitou-se o tema e definiu-se *Poema pedagógico* (volume 1) como objeto deste estudo.

Na obra, encontraram-se subsídios suficientes para refletir sobre o conceito de coletividade examinado neste trabalho, sem que, no entanto, se desconhecemos os volumes 2 e 3. Na proposta metodológica, como apoio interpretativo recorreu-se à principal comentadora brasileira de Makarenko, Cecília Luedemann (2002), e ao também comentador René Capriles (1989). O contexto sócio-histórico da ex-URSS pré-Revolução, da Revolução de Fevereiro, da Revolução de Outubro de 1917, bem como os líderes revolucionários do Partido Bolchevique são elementos fundamentais para penetrar no sentido do conceito de coletividade tão caro para a obra pedagógica de Makarenko.

O contexto sócio-histórico do *Poema pedagógico*

Para interpretar um autor tão vigoroso como Makarenko, apropriou-se do conceito de intelectual orgânico formulado por Gramsci (2000) e entendido como apropriado para definir a reflexão e ação desse jovem educador socialista.

Para Gramsci (2000) cada sociedade gera sua própria categoria de intelectual, resguardando, porém, suas especificidades conforme os arranjos sociais e históricos. Mas, antes de tudo, o marxista italiano defende que todos os homens são intelectuais, mas nem todos exercem essa função como especialista. Ou seja, cada homem, vivendo a cultura, pensa sobre ela e sobre ela age; há aqueles, entretanto, que exercem uma complexa função de dar homogeneidade e consciência ao grupo social que representam, no contexto do modo de produção desta ou daquela sociedade. Tal como explica Gramsci (2000, p. 15):

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político.

Entende ele, também, que cada nova geração de intelectuais encontra categorias de intelectuais pré-existentes à sua e que, mesmo com as transformações mais radicais, procura manter a hegemonia e a consciência tradicional, de modo que põe em luta as diferentes perspectivas entre os grupos de intelectuais, conforme as transformações históricas ocorridas. Recorrendo novamente a Gramsci (2000, p. 16), ver-se-á que:

Todo grupo social "essencial", contudo, emergindo na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento desta estrutura, encontrou – pelo menos na história que se desenrolou até nossos dias – categorias intelectuais pré-existentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não foi interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas.

Mediante o exposto, o papel dos intelectuais revela uma relação direta entre as camadas de intelectuais e a estrutura do mundo da produção, entretanto, essa relação não é imediata tal como as categorias de trabalhadores do chão da fábrica, mas sim mediatizada com toda a organização social, com o conjunto das superestruturas, do qual todos "os intelectuais são precisamente os 'funcionários'" (Gramsci, 2000, p. 20). Ainda aqui, a atividade do intelectual deve ser diferenciada conforme o envolvimento político com o grupo social ao qual pertence. Assim, Gramsci (2000, p. 23) distingue basicamente duas categorias de intelectuais:

O ponto central da questão continua a ser a distinção entre intelectuais como categoria orgânica de cada grupo social fundamental e intelectuais da categoria tradicional, distinção da qual decorre toda uma série de problemas e de possíveis pesquisas históricas.

O intelectual orgânico é portador das pretensões políticas da classe social de onde se origina, ele defende e traduz através de seu discurso e ação a concepção de mundo que está nascendo. O intelectual orgânico da classe trabalhadora tem por objetivo que o povo excluído agora se torne os "novos intelectuais".

Nascido em 1º de março de 1888, em Bilopólie, província de Kharkov, na Ucrânia, filho de Semion Grigorievich – operário ferroviário – e de Tatiana Mikhailovna – dona de casa, Makarenko foi uma criança frágil devido ao rigoroso inverno ucraniano e, por isso, sua rotina infantil era ouvir as histórias contadas por sua mãe, o que o incentivou a aprender a ler e escrever antes mesmo de chegar à escola, fazendo surgir nele o amor pela literatura. Em 1895, ingressou na escola primária, onde se tornou o melhor aluno da turma.

Em agosto de 1904, aos 16 anos, ingressou em curso de preparação para o magistério primário. Em setembro de 1905, foi empregado como professor de língua russa na Escola Primária Ferroviária de Kharkov. Nessa escola, houve um incidente com um dos alunos participantes da avaliação de aprendizagem, que consistia em medir os avanços que os discentes haviam auferido e divulgar os resultados por ordem de classificação. Um dos alunos, que ficara em 37º lugar, tinha tuberculose e entrou em depressão profunda em consequência do resultado obtido. O educador se sentiu tão amargurado que foi até a casa do menino, pediu perdão, decidiu repensar sua metodologia e concluiu que a educação não é um ato isolado da realidade, estando vitalmente relacionada a ela.

Influenciado pelas ideias humanistas de Gorki, nasceu um intelectual preocupado em humanizar a relação com seus alunos, cujo foco era fazê-los pessoas felizes. Assim, repensou seus métodos e percebeu que era importante levar em consideração a individualidade, mesmo quando se educa o coletivo. Makarenko não se esquivou da vida política e passou a participar, com outros professores, da organização do jornal *Novaia jizn*, que já refletia as ideias, em ascensão na Ucrânia, sobre mudanças na educação e na sociedade, que não suportava mais os abusos do Tzar (Luedemann, 2002, p. 72).

Desde cedo, teve consciência dos pequenos passos dados pela Revolução até a efetiva instalação da URSS e, por isso, sugeriu mudanças na estrutura pedagógica da escola ferroviária, cujos objetivos se limitavam a conhecimentos utilitários, visando à produção de mão de obra escravizada. Suas ideias não foram aceitas, gerando muitas discussões com o diretor, o que o levou a ser transferido para outra escola, situada na estação ferroviária de Dolinskaia, na qual foi empossado inspetor de instrução pública (Capriles, 1989). Luedemann (2002) menciona que o educador, visado pela burocracia czarista, foi transferido para uma escola afastada, na estação ferroviária de Dolinskaia, consistindo sua punição em ser desligado da sala de aula e trabalhar como inspetor de ensino da escola.

O educador, de alguma forma, implementara práticas que davam condições para os educandos compreenderem que o socialismo não era somente um modelo econômico, mas todo um processo de transformação da sociedade. Ao chegar à escola em Dolinskaia (1911), o jovem Makarenko sentiu-se confiante, porquanto se via como diretor que agora teria certa autoridade para fazer mudanças educacionais. A partir de então, passou a organizar atividades com as famílias a fim de aproximá-las da instituição, realizando seu sonho de envolver a comunidade na escola. O projeto cultural abrangia artes plásticas, teatro e música, com o objetivo de preparar os educandos e pais para a luta pela liberdade. Organizou também reuniões políticas clandestinas, aos domingos, com professores e operários.

Em 1914, iniciou curso superior no Instituto Pedagógico de Poltava, estabelecimento que formava professores para o ensino secundário, concluindo-o em 1917, com homenagens por se destacar nos estudos. Na sua formação, foi influenciado pelo escritor Máximo Gorki, que retratou com fidelidade a realidade do jovem proletariado e dos rebeldes camponeses expulsos de suas terras (Luedemann, 2002).

Apesar de ocupado com seus intensos estudos, Anton Makarenko encontrou a mulher com quem se casaria em 1927, Galina Stakhievna Salkó, importante dirigente do Comissariado do Povo para a Instrução Pública da Ucrânia. O romance teve início durante visita dela à Colônia Gorki. Familiarizada com a ambiência de instituições de reeducação, a visitante se impressionou com a forma intensamente respeitosa com que foi recebida. Makarenko, embora não quisesse se envolver com alguém, acreditou que ela era especial, pois se importava com os jovens que precisavam de intensos cuidados.

Na dinâmica histórica das transformações por que passava o antigo Império Russo (1721-1922), a população do país e das colônias dependentes, como a Ucrânia, subsistia em péssimas condições de vida, sustentando-se da agricultura, apesar de a maior parte das terras produtivas constituir propriedade da nobreza. Na cidade, a situação dos operários não era diferente. Eles trabalhavam em excesso nas poucas indústrias existentes na Rússia daquele período e recebiam salários muito baixos. A Igreja controlava a instrução popular, e os poucos camponeses e operários que a frequentavam recebiam instrução não científica, fundamentada em textos eclesiásticos. Segundo Capriles (1989), no início do século 20 a Rússia era uma das nações mais atrasadas do mundo no âmbito da educação, sendo a maioria da população analfabeta.

A Revolução de 1917 provocou mudanças nas escolas públicas russas, ao assumir um caráter democrático e o direito de ensinar a língua vernácula (ucraniana). A poesia, o teatro, o cinema, a arquitetura e as artes plásticas expandem o universo de possibilidades criativas (Capriles, 1989). Desde 1917, Krupskaya, esposa de Lenin, representava a política de orientações culturais dos bolcheviques e reivindicava as promessas da burguesia de derrubar o método educacional czarista e implantar a igualdade de educação para todos. Em suas palavras, a educação socialista deveria

[...] da vida a los jovenes obreros. La vida les educa en el noble espiritu de la solidaridad proletaria de clase, hace que comprendan y amenla divisa: `iProletarios de todos los países, uníos!` y los coloca en las filas de los luchadores `por un mundo fraternal y la sagrada libertad`. (Krupskaya, 1917).

Makarenko, já experiente na educação de crianças proletárias, atentava-se às orientações políticas leninistas, cuja tônica era a formação da República dos Sovietes (Conselhos Populares) e a nacionalização dos bancos e da propriedade privada (Lênin, 1990). Assim, participava dos debates sobre a revolução cultural e a construção da escola comunista, propostos pelo Comissariado da Instrução Pública.

Por outro lado, um dos principais organizadores dessa ação cultural e educativa, Anatoli Lunatcharski, criou a legislação educacional da União Soviética e instituiu como meta a alfabetização de todos e a politização dos trabalhadores. Para isso, diminuiu duas horas por turno da jornada de trabalho, tornando possível aos operários os estudos escolares (Lunatcharski, 1917).

De 1920 a 1928, Makarenko foi diretor da Colônia Gorki, que atendia crianças, adolescentes e jovens que viviam na marginalidade econômica e social. Essa experiência é intensa e extensamente relatada em *Poema pedagógico*. Escrita após a Revolução Russa, a obra mostra suas reflexões sobre a formação do homem para construção de um novo modelo social em que o coletivo prevalecesse sobre o individual. O primeiro dos três volumes foi escrito em 1933, mas só foi traduzido para o português em 1985, trabalho empreendido pela escritora Tatiana Belinky, cuja iniciativa nos ensejou conhecer Makarenko. Impressiona a forma literária com que relata suas experiências na Colônia. Trata-se do testemunho de seu mentor, que, por meio de diálogos, vivências e episódios, revela o paradigma educacional moderno, nascido dos embates entre os mundos capitalista e socialista.

Makarenko deixou a Colônia após ter sido processado sob a acusação de usar práticas pedagógicas erradas para a construção do cidadão soviético. Foi convidado, em 1929, pelos tchequistas¹ a dirigir a Comuna Dzerjinski em Kharkov, com proposta de autogestão.

Depois de cinco anos de trabalho, Makarenko deixou a Comuna, mudou-se para Kiev com a esposa e o filho adotivo e dedicou-se a seus livros, concluindo *Poema pedagógico*, que havia iniciado, ainda na Comuna, em 1933. Em 1937, a Colônia foi fechada, sendo os alunos enviados para estudar ou para atuar no Departamento Nacional. O educador soviético manteve contato com os gorkianos e comuneiros, muitos dos quais se tornaram aviadores, diretores de internato e, sobretudo, cidadãos de verdade, em virtude da educação que lhes foi dispensada (Luedemann, 2002).

Makarenko viajou de trem, em 1º de abril de 1939, para expor suas ideias do coletivo a alguns amigos, mas foi encontrado morto, vítima de ataque cardíaco. Era o fim de sua jornada, mas não de sua herança pedagógica, que, por meio de sua viva narrativa, ficará para sempre na memória dos educadores contemporâneos.

¹ Tcheká: comissão extraordinária de toda Rússia para a luta contra a sabotagem e a contrarrevolução (Luedemann, 2002).

O conceito de coletivo no *Poema pedagógico*

Poema pedagógico foi escrito na intenção de que as sociedades russa e internacional conhecessem como é possível transformar jovens ex-delinquentes em novos homens. Luedemann (2002) relata que o educador às vezes escrevia tendo a companhia de Semion Karabanov, ex-colono. Essa presença foi certamente inspiradora, porque Semion era um dos vários colonistas que haviam tomado nova consciência de sua própria vida e das condições sociais, graças às efetivas intervenções das práticas de Makarenko.

A Colônia Gorki ocorreu em três localidades diferentes: na província de Poltava (1920-1923); em Trepke (1923-1926), propriedade rural abandonada; e na província de Kuriyaj (1926-1928). Makarenko é convocado, em 1920, por Zavgubnarobraz, chefe do Departamento da Província, para assumir a direção da Colônia Gorki, na qual se realizaria a reeducação de jovens delinquentes soviéticos. Na conversa, ficou claro que a convocação era para tarefa difícil, visto que envolvia a concepção e criação de novo homem para a sociedade soviética. Assim se inicia o diálogo:

- Mesmo antes da Revolução já se sabia lidar com esses vagabundos. Já existiam as Colônias para delinquentes juvenis. [palavras de Makarenko]
- Isso não nos serve, sabe... O que foi antes da Revolução não presta para nós. [palavras de Zavgubnarobraz]
- Certo. Isso significa que temos que criar o homem novo de maneira nova.
- De maneira nova, isso mesmo, nisso você está certo.
- Mas ninguém sabe de que jeito fazer isso.
- Nem você sabe?
- Nem eu sei. (Makarenko, 1985, p. 12).

Nesse diálogo, o modo com que Makarenko se refere aos jovens – revelando seu julgamento de que esses são vagabundos e delinquentes por escolha própria, como se se tratasse de um problema imanente à subjetividade – caracteriza o que se entende por preconceito. No entanto, a dúvida é o tom da conversa, deixando entrever a coragem requerida para assumir tal empreitada. Além disso, a crença social soviética apostava na inviabilidade de ressocialização, por meio da educação, dos considerados delinquentes, o que implicava, para quem se dispusesse fazer carreira na Colônia, arriscar a própria reputação. No antigo Império, todos os reformatórios tinham função de prisão, servindo apenas para a correção dos delinquentes. Diante da fome e do desespero, a criminalidade aumentou, fato que incomodava muito o governo soviético.

Por isso, Máximo Gorki, com o apoio de Lenin, formou a Comissão para a Luta Contra a Delinquência Infantil. Gorki tinha por meta solucionar, de algum modo, o caos instalado pela instabilidade política da transição do Império Tzarista para o Governo Provisório Russo. Assim, o primeiro passo foi transferir da justiça para a educação as questões pertinentes ao acolhimento e tratamento dos jovens oriundos da marginalidade criminosa.

Posteriormente, optou-se por instituir colônias para acolher esses menores (Capriles, 1989).

A Colônia Gorki situou-se inicialmente em Poltava, Ucrânia, nas encostas de colinas arenosas que se estendiam até uma floresta. Nessa Colônia, num dos cantos do terreno, havia cinco estruturas de tijolos em forma de caixote. Quando da chegada de Makarenko à Colônia, por esta não gozar do respeito dos vizinhos, quase tudo fora roubado, inclusive o pomar. Segundo Makarenko (1985), somente o bufê – grande armário – restara naquele lugar, porque era demasiado grande para passar pela porta, o que fez com que não fosse subtraído do local.

Na Colônia, o educador encontrou o chefe de abastecimento, Kaliná Ivánovitch, que se tornou seu braço direito e chefe da economia da Colônia. Acrescida às deficiências estruturais, ele se deparou com a recusa de atuar dos educadores, pelos motivos mencionados anteriormente. O educador escreve: “Eu já estava quase me entregando ao desespero, na procura de colaboradores pedagógicos: ninguém estava disposto a se dedicar à tarefa de educar o novo homem na nossa floresta” (Makarenko, 1985, p. 19). Tempos depois, chegaram à Colônia duas educadoras: Iekaterína Grigórievna e Lídia Pietróvna, sendo a primeira um “lobo pedagógico” e a última “muito jovem” (Makarenko, 1985, p. 20).

Em 4 de dezembro de 1920, começaram realmente as atividades pedagógicas na Colônia. Os primeiros educandos foram seis rapazes: Zadórov, Burún, Vólokhov, Bendiuk, Gud, Tarantês, entre os quais quatro tinham 18 anos de idade e foram enviados à Colônia por assalto domiciliar à mão armada; os demais eram menores e haviam sido condenados por furto. Eles foram bem recebidos e alimentados, tendo Makarenko iniciado os trabalhos com discurso em que destacava a necessidade de os jovens deixarem o passado e seguirem em frente. Esse era o ponto forte do discurso, retomado em diferentes situações ao longo da trajetória da Colônia Gorki, uma vez que, para o educador bolchevique, era fundamental esquecer o que passara – a vida diária necessitava disso. Insistia o educador em afirmar que não importava quem tinham sido antes de chegar àquele ambiente, mas sim quem seriam dali para frente. No dia seguinte, Lídia relatava a Makarenko sua imensa dificuldade em conversar com eles:

– Eu não sei como falar com eles. Eu lhes digo: é preciso ir até o lago buscar água, e um deles, aquele – o do corte de cabelo – vai calçando as botas e diz, quase me enfiando a bota na cara: “está vendo, o sapateiro me fez umas botas muito apertadas”! (Makarenko, 1985, p. 21).

Os alunos ofendiam e ignoravam os professores, saíam da Colônia e só voltavam quando desejavam. Ainda assim, o educador disse que não havia perdido a esperança de inventar uma maneira de entender-se com os educandos. Makarenko relata que os primeiros meses foram desesperadores e que a sensação era de que todas as leituras e teorias não resolveriam os problemas. Na verdade, era imprescindível observar os fenômenos reais em

busca de saídas importantes para o processo de educação dos colonistas. Assim, ao suposto descarte da teoria, refazia e reconstruía a unidade entre teoria e prática:

Quanto a mim, o resultado principal dessas leituras foi uma convicção firme, e, subitamente, não sei por que, fundamental, de que nas minhas mãos não existia nenhuma ciência nem teoria nenhuma, e que a teoria tinha de ser extraída da soma total dos fenômenos reais que se desenrolavam diante dos meus olhos. (Makarenko, 1985, p. 24).

Ao prescindir de qualquer teoria, entregava-se à experiência que se constituía a cada dia e pelo sujeito que, aleatoriamente, fora escolhido pelo destino para compor o que viria a ser o coletivo da Colônia de Gorki. Provavelmente, as teorias por ele assimiladas não eram aplicáveis de forma direta, mas, antes de tudo, essa situação significava a constituição teórica e prática a um só tempo, cujo fundamento era a crença de que o processo educativo deveria costurar a soma total dos fenômenos. Uma experimentação pedagógica própria à escola comunista estava se estabelecendo na Rússia pós-Revolução, pois, apesar de estarem postos os princípios gerais da educação socialista – o trabalho como princípio educativo, a escola unitária e a formação da coletividade operária –, a realidade cotidiana desafiava a práxis revolucionária de Makarenko, para quem a classe operária tinha a tarefa histórica de construir uma nova civilidade humana posto que suas condições materiais e ideológicas pressupunham a luta pela vida e pela transformação social.

Não obstante, o relacionamento dos educadores com os jovens ficava cada dia mais atritado, culminando em atos violentos por parte do educador ucraniano. Certo dia, Anton Makarenko pediu a Zadórov que fosse rachar lenha, ao que ouviu como resposta: “Vá rachar você mesmo” (Makarenko, 1985, p. 25). Diante dessa resposta, levantou o braço e aplicou um bofetão no rosto de Zadórov. Em seu relato, o educador afirma que se apavorou e, quando ia bater mais ainda, ouviu: “Desculpe, Anton Semiónovitch...” (Makarenko, 1985, p. 25). Depois disso, todos foram rachar lenha. Não é possível considerar que o fato seja um ato educativo. Independentemente do contexto histórico ou mesmo da eventual permissividade quanto à aplicação de violência física na escola do início do século 20 – que a admitia sem que a sociedade se escandalizasse –, destaca-se que a efetivação da ordem ocorreu por medo de novas repreensões.

Luedemann (2002, p. 126) afirma: “A partir daí os primeiros educandos entenderam que era melhor aprender a trabalhar e conviver no coletivo do que voltar para cumprir suas penas na prisão”. No dia seguinte, as educadoras o interpelaram, tendo Lídia mantido com Makarenko o seguinte diálogo:

- Então o senhor já encontrou um método? Como no seminário, não é?
- Deixe-me em paz, Lidóchka!
- Não, o senhor me diga; vamos quebrar caras? Eu também posso? Ou só o senhor?

- Lidóchka, eu lhe direi depois. Por ora nem mesmo eu sei. Espere um pouquinho.
- Muito bem, vou esperar. (Makarenko, 1985, p. 30).

Nesse dia, o educador avisou que teriam de manter a disciplina caso quisessem continuar ou então teriam de ir para onde julgassem melhor. Ademais, deveriam arrumar os quartos e estudar em conjunto, pois a escola era indispensável. O incidente havia mudado a postura de Makarenko, entretanto, ele alerta que não havia encontrado na violência a solução onipotente, mas sim verificara que o fato constituía um divisor de águas.

Sim, eu surrei um educando. Vivenciei todo o absurdo pedagógico, toda a ilegalidade jurídica daquele incidente, mas ao mesmo tempo vi que a limpeza das minhas mãos pedagógicas era assunto de importância secundária em confronto com o problema que eu tinha pela frente. (Makarenko, 1985, p. 29).

Esse fato e a reflexão dele decorrente permitem inferir sobre a constituição do conceito de coletividade na pedagogia makarenkeana. Demarcam um profundo questionamento das teorias pedagógicas que estudou ao longo de sua formação (Luedemann, 2002) e, ao mesmo tempo, demonstram que relativizou a violência física como algo de menor gravidade, dadas as tantas dificuldades de manter a sobrevivência. Isso, como veremos mais adiante, repetiu-se em outras ocasiões, nas quais a aplicação de castigos severos fez parte do estabelecimento da autoridade exercida por Makarenko.

Do ponto de vista prático e teórico, sua preocupação fundamental não era simplesmente formular um sistema unitário pedagógico contrapondo e superando as teorias estudadas, mas questioná-las à exaustão, a fim de balizar sua própria experiência e, assim, reconstituir uma pedagogia socialista com base na coletividade ativa de educadores e educandos.

Em fevereiro de 1921, chegou à Colônia uma carroça com 15 meninos abandonados. Makarenko (1985, p. 31) escreve:

Tivemos muito trabalho para lavá-los, vesti-los de alguma forma, curá-los das sarnas. Na sua maioria eles estavam muito largados, selvagens e totalmente inadequados para a realização do sonho da educação social.

Em março daquele ano, chegaram novos educadores, o casal Ivan Ivanóvitch e Natália Markovna Ossipóv. Nesse período, o chefe do Departamento Provincial de Educação Pública fora substituído por outro dirigente soviético, que demonstrara não se importar com a Colônia Gorki. A burocracia soviética já se avolumava no poder central e o referido departamento funcionava como enfeite. Além disso, o Estado racionava alimentos, de modo que, no inverno de 1923, a Colônia não era nem de longe a imagem de um ambiente educacional. Makarenko (1985, p. 35) registra a situação:

A primeira necessidade do homem é o alimento. Por isso, a situação com as roupas não nos deprimia tanto quanto a situação com o alimento. Nossos educandos estavam constantemente famintos e isso dificultava sensivelmente o problema da sua reeducação moral. Apenas uma certa

parte, e pequena, do seu apetite, os colonistas conseguiam satisfazer por meio de seus próprios recursos.

Os recursos complementares provinham de furtos que os jovens realizavam nas feiras da cidade. Comiam e traziam alimentos para os colegas. Makarenko não questionava, pois sabia que não poderia dar lição de moral a meninos que procuravam se alimentar naquele tempo de extrema fome.

O primeiro furto descrito por Makarenko foi o de Tarantês, caso em que se nota a ausência de respeito ao interesse coletivo por parte do educando. Ele furtou no rio algumas redes, alegando ter ganhado de amigos. Um dia levou para Makarenko um peixe, que o educador não aceitou, já que o alimento teria que ser de todos os colonistas. Os termos do diálogo relativo à oferta e à recusa foram:

- Isto é peixe para o senhor.
- Estou vendo, só que não vou aceitar.
- Por quê?
- Porque não está certo. O peixe deve ser dado a todos os colonistas.
- A troca de quê? – ruborizou Tarantês, ofendido. – A troca de quê? Eu consegui as redes, eu pesco, me molho todo no riacho, e devo dar para todos?
- Pois então fique com seu peixe. Eu não consegui nada nem me molhei no riacho.
- Mas isto é um presente para o senhor.
- Não, eu não estou de acordo, tudo isso não me agrada. Não está direito.
- Mas o que é que não está direito?
- Isto: você não comprou as redes, certo? Ganhou-as de presente?
- Foi de presente.
- Presente para quem? Pra você? Ou para todos da Colônia?
- Por que “para todos da Colônia”? Foi para mim...
- Pois eu acho que foi para mim e para todos. E as frigideiras, de quem são, suas? São de todos. E o óleo de girassol que vocês pedem à cozinheira – De quem é o óleo? É de todos. E a lenha, o fogão, os baldes? Então, o que me diz? Eu posso tirar as redes de você, e ponto final. E o pior é a falta de companheirismo. E daí que as redes são suas? Mas você faça uma para os companheiros também. Todos podem pescar, não é mesmo? (Makarenko, 1985, p. 36).

Importante compreender que a coletividade é uma práxis que se constrói nos conflitos diários da lida com os educandos e nas contradições entre a velha educação tsarista e a nova educação socialista. Nesse sentido, a militância empreendida por Makarenko não se constitui nas insurreições revolucionárias da classe operária, mas se expande a outras fronteiras do campo cultural, nesse caso, a educação.

Na narrativa anterior se delinea o percurso pelo qual os meninos aprenderiam formas de construir o coletivo. O educador deu o exemplo, pois, afinal, também se inseria nesse coletivo e, ao fazer compartilhar o alimento no contexto em que se encontravam, aproveitou a situação para transformá-la em comportamento assimilável. Não havia como demonstrar algo que os próprios educadores não vivessem, pois estavam, desgraçadamente, em condição de igualdade com os jovens, como se constata na seguinte passagem:

Na nossa inenarrável pobreza havia também um lado bom, que mais tarde nunca mais tivemos. Eramos igualmente famintos e pobres também nós, os educadores. Naquele tempo, não ganhávamos quase nada, nos satisfazíamos com o mesmo *condiôr* e andávamos envoltos em quase idênticos farrapos. No decorrer de todo inverno, eu andei de botas sem solas, com um pedaço dos trapos que serviam de meias sempre pendurado para fora. (Makarenko, 1985, p. 38).

O que havia de bom? Talvez a solidariedade que começava a se formar entre os colonistas e educadores. Todos eram semelhantes e o espírito de coletividade, nessas condições, tinha maior chance de se desenvolver, pois, para Makarenko, o universo da classe operária, tão bem conhecida por ele, apesar das severas restrições materiais, era rico em oportunidades para o desenvolvimento moral das crianças e dos jovens. Para isso, a educação deveria promover modelos culturais fortalecidos pelo coletivo e não apenas pelo indivíduo, como pregava as teorias pedagógicas dos teóricos modernos europeus, a exemplo de Rousseau, Montessori, Pestalozzi, entre outros.

Certa vez, um dos educandos furtou o dinheiro destinado ao pagamento dos professores que estava na gaveta de Makarenko. Após uma conversa com todos, tentando conscientizá-los de que estavam roubando de si mesmos, o dinheiro foi encontrado na cavalaria. Makarenko conta que até estava contente com essa circunstância e esperava que agora comessem a perceber o interesse coletivo e fossem obrigados a evitar novos furtos.

No prolongado inverno, as coisas ficaram ainda mais sérias. Um guarda florestal veio à Colônia e pediu que a floresta fosse vigiada, pois havia muitos lenhadores e ele não tinha como conter o corte ilegal das árvores. Os mesmos jovens que eram vistos de forma negativa, como seres que não tinham mais possibilidade de mudança, eram agora convocados para proteger a população e seus bens. Na concepção desse trabalho, supõe-se que Makarenko tenha percebido que seus métodos estavam sendo valorizados pela população, mas não pelo Estado, que sempre negava à Colônia ajuda e alimentos. Supõe-se também que os educandos se sentissem percebidos de outro modo; estavam agora do outro lado e não eram mais tratados como criminosos, mas como pessoas fortes e de confiança.

Assim, Makarenko idealizou em sua proposta pedagógica os destacamentos, definidos por ele como coletividade primária, da qual surgiria a coletividade geral. Um educando era nomeado líder e cada destacamento era responsável por uma atividade na Colônia. Os rapazes tinham verdadeira paixão por tudo que mencionasse a Revolução Socialista, por isso o líder de destacamento era chamado de comandante. Havia eleições para escolher os representantes dos colonos, que eram eleitos por meio do coletivo. Esses cargos eram ocupados por período de três a seis meses, o nomeado não tinha nenhum privilégio e a escolha ocorria em uma reunião denominada pelos colonistas de soviete de comandantes. Cada gorkiano conhecia o destacamento permanente a que pertencia, devendo-lhe disciplina. Segundo Makarenko (1985), esse sistema fazia com que os colonistas participassem não só das funções de trabalho, mas também da organização, fator essencial para que de fato a educação comunista fosse

praticada bem aos moldes da República de Sovietes preconizada por Lênin, cuja finalidade era a autogestão da classe operária na sociedade socialista.

Outra criação de Makarenko foram as assembleias gerais, que tinham por objetivo resolver os problemas ocorridos no cotidiano da Colônia. Eles eram discutidos e resolvidos coletivamente e, após a resolução dos conflitos, não era permitido que ficassem remoendo o acontecido. Cada colono poderia falar e deveria ser ouvido por todos, não era tolerado que fizessem barulho ou se ausentassem do local da reunião. O foco das assembleias era a justiça, logo, não podiam difamar uns aos outros.

Nesse aspecto, a prática pedagógica de Makarenko afina-se com as concepções de Krupskaya. Segundo Saviani (2011, p. 31), ela defendia a ideia de que a educação escolar deveria articular as atividades de ensino com as tarefas “que possibilitassem o exercício da responsabilidade e da autonomia”, de acordo com as condições e possibilidades das crianças e dos jovens. Para isso, a líder da educação socialista defendia as

[...] Organizações Infantis – *Jovens Pioneiros* (a partir dos 11 anos) e as Organizações Juvenis – *Komsomol* (União da juventude Comunista, dos 14 aos 28 anos). Seu caráter pedagógico reside no próprio poder formativo das atividades que desenvolvem – muito relacionadas com as finalidades escolares, mas com organização e funcionamento peculiares. (Saviani, 2011, p. 31).

Aos poucos os efeitos da coletividade foram aparecendo, de modo que os colonos passaram a se sentir responsáveis uns pelos outros, consolidando-se, assim, as ideias comunistas de igualdade e coletividade. De acordo com as concepções de Makarenko, era no coletivo que tudo deveria ser realizado e discutido, só dessa forma o “homem novo” seria constituído e poderia alcançar a felicidade.

Mas nem por isso as dificuldades materiais deixavam de existir. O educador pensava que a Colônia deveria priorizar a agricultura para amenizar a fome, mas o solo da Colônia era arenoso, impossibilitando a consecução desse objetivo. Segundo ele, “a pobreza levada às últimas consequências, os piochos e os pés congelados não nos impediam de sonhar com um futuro melhor.” (Makarenko, 1985, p. 56).

A vida na Colônia Gorki era organizada de forma que todos tivessem responsabilidades. Seu sistema pretendia ser autossuficiente e a sobrevivência de cada um dependia do trabalho de todos. As atividades eram divididas em dois momentos: pela manhã, a sineta soava para o trabalho agrícola e de manutenção dos prédios da Colônia; à tarde, os alunos assistiam às aulas, complementadas à noite – durante o frio inverno – nos dormitórios com a leitura de livros de Gorki nas rodas de leitura coletiva.

O trabalho dos educadores dividia-se em: a) plantões principais, das cinco da manhã até a noite, tendo o plantonista a incumbência de supervisionar as tarefas diárias; b) plantões de trabalho, em que os educadores orientavam os alunos, geralmente no lugar em que os colonistas faziam serviços, como na carpintaria e na ferraria; e, finalmente, c) plantões noturnos, que acabaram se tornando uma informalidade, já que todos se reuniam nos quartos para

conversar e ler. As pedagogias socialistas que buscaram os fundamentos na teoria marxiana oscilaram, historicamente, em como aplicar o trabalho como princípio educativo ou realizar a formação omnilateral. No caso presente, concordamos com Manacorda (2000), em sua afirmação de que o trabalho muitas vezes fora utilizado como educação moral ou, mais propriamente, como função didática de aproximação da experiência e da aprendizagem. Ademais, em uma perspectiva mais realista, a finalidade do trabalho era manter a sobrevivência dos colonistas e educadores.

A Colônia foi-se desenvolvendo e novos jovens chegaram. Todavia, esses educandos não estavam dispostos a obedecer as normas, o que, segundo Makarenko, causava forte abalo no frágil coletivo. Contudo, nenhum tipo de desrespeito para com os educadores acontecia, uma vez que os antigos colonistas faziam questão de contar aos novos como o início fora difícil e o quanto de respeito deviam aos docentes (Makarenko, 1985).

Os garotos recém-chegados, na convivência com os veteranos, desentendiam-se constantemente por bobagens, exigindo dos educadores o recomeço das ações pedagógicas. Parecia que os esforços retirados do mais íntimo de cada educador reiniciavam a cada vez que chegavam novos educandos, com seus costumes da vida pregressa.

E por que os rapazes não fugiam da Colônia? A vida na rua, na pobreza da população russa pós-Revolução, não oferecia nada que fosse mais desejável, já que na cidade as pessoas passavam mais fome do que os educandos. Além de menores abandonados, eram recebidos meninos em conflito familiar que o Estado designava como "difícilmente reeducáveis" (Makarenko, 1985, p. 74). Um dia, um dos educandos entrou no quarto de Makarenko e, agoniado, falou que os rapazes estavam se esfaqueando no dormitório. O educador saiu correndo e encontrou a cena de dois grupos brigando. Ele permaneceu na porta, até que todos notassem sua presença, pois nunca separava brigas ou gritava mais alto do que os briguentos. Diante disso, esconderam as navalhas e se calaram. Makarenko (1985, p. 76) narra:

Então, súbito, expludo eu mesmo, assolado por uma erupção de raiva verdadeira e com plena e consciente convicção de que assim tem de ser:
– As facas na mesa! E rápido, com os diabos!...
As facas são colocadas sobre a mesa: navalhas finlandesas, facas de cozinha especialmente apanhadas para a represália, canivetes e lâminas fabricadas na nossa própria oficina.

No dormitório, Makarenko aguardou todos dormirem e saiu do quarto. Na manhã seguinte, nem os rapazes nem o educador falaram sobre o assunto. Percebendo que um dos jovens, Tchóbot, incitava as brigas, Makarenko (1985, p. 77) tomou uma decisão:

– Você terá de deixar a Colônia.
– E para onde irei?
– Aconselho que vá para um lugar onde é permitido esfaquear os outros. Hoje só porque um companheiro não lhe cedeu o lugar à mesa, você o espetou com uma faca. Então, procure um lugar assim, onde as discussões se resolvem a facadas.

Pela manhã, ele se despediu e disse a Makarenko que era grato por tudo que lhe havia ensinado. O educador lhe asseverou que, se as coisas ficassem difíceis, ele poderia retornar, mas não antes de duas semanas. Em um mês ele retornou.

- Então eu vim, como o senhor falou.
- Não encontrou aquele lugar?
- Ele sorriu.
- Por que “não encontrou”? Existem lugares assim...
- Eu vou ficar na Colônia, não pego mais numa faca.
- No dormitório, os colonistas o saudaram carinhosamente:
- Então o senhor sempre o perdoou! Nós não dissemos? (Makarenko, 1985, p. 77).

Makarenko sempre dava nova oportunidade a cada educando que desejasse permanecer na Colônia sob sua disciplina. Observa-se que os gorkianos, apesar do rigor das ações do educador, respeitavam-no e acreditavam em seu perdão como nova chance para transformar seus comportamentos. Mas, além disso, o que importa apreender é que o conceito de coletivo para a pedagogia em análise é pressuposto fundamental para a formação da consciência social baseada na solidariedade e responsabilidade de cada um com o todo, sem a qual a vida se desagrega e volta às condições passadas de delinquência e de uma sociedade fundada, sobretudo, no indivíduo e não no corpo social dos soviets.

Mais jovens chegaram à Colônia Gorki. Desta vez eram judeus e, para complicar a situação, chegaram também outros garotos, antissemitas. Os primeiros eram espancados e ameaçados, a começar por Ostromúkhov, cuja comida estragavam, além de insultá-lo. Outros jovens judeus passaram a ser perseguidos, mas, por medo, não se queixavam a Makarenko. Ossádchi, antigo colonista, que gostava de exercer poder sobre os outros, especialmente, nessa situação de fragilidade dos judeus, tornou-se o principal algoz desses jovens. Ao perceber tal ação, o educador pediu aos que tinham bom comportamento que conversassem com os antissemitas, mas não houve concordância. Makarenko se viu sem solução e convocou Ossádchi para seu quarto. O rapaz demonstrou não sentir nenhum tipo de arrependimento e pediu que Makarenko o expulsasse. Ele negou, pois Ossádchi seria considerado herói entre os educandos.

Durante uma das refeições, Ossádchi estava obrigando Schnaider a servir sopa, quando este, sem querer, colocou o dedo no alimento. Ossádchi deu um bofetão em Schnaider. De forma inesperada, Ostromúkhov saltou em cima do antissemita para defender seu companheiro e todos os outros judeus, que não conseguiam viver tranquilamente. Foram obrigados a ir falar com Makarenko, que precisava resolver o problema ou ficaria impossível conviver na Colônia com os novos jovens. Segundo o educador:

Gelava-me e me deprimia a indiferença pelos espancamentos no refeitório manifestada por todos os colonistas, até os iguais a Zadórov. Senti de repente que agora estava tão isolado e solitário como nos primeiros dias da Colônia. Mas nos primeiros dias não esperava apoio e simpatia de parte alguma, era uma solidão natural e prevista, porém agora eu já tivera

tempo de ficar mal acostumado e contar com a cooperação permanente dos colonistas. (Makarenko, 1985, p. 123).

Ao chegar ao quarto de Makarenko, Ossádchi não se sentiu nem um pouco ameaçado pelo chamado do educador, o que provavelmente ocasionou sua perda de controle. Makarenko jogou um ábaco em direção à cabeça do jovem, que, no entanto, não foi atingido, pois o instrumento bateu na parede. Em seguida, jogou a cadeira e o educando caiu no chão ao escorregar no casaco. A sentença a Ossádchi foi permanecer quatro dias na sapataria a pão e água.

No primeiro dia da prisão, ele me chamou à sapataria e pediu:

- Não vou fazer mais, perdoe-me.
 - Sobre o perdão ainda vamos conversar, depois que você cumprir o seu tempo.
- Após os quatro dias de prisão ele já não pedia perdão, mas declarava taciturnamente:
- Vou embora da Colônia.
 - Pois vá.
 - Dê-me um documento.
 - Nada de documento.
 - Adeus.
 - Boa viagem. (Makarenko, 1985, p. 125).

Contraditoriamente, observa-se que Makarenko recorre à violência física como forma de extinguir a violência. A denominação sapataria faz referência às formas mais cruéis de aprisionamento, em que o confinado não tinha direito nem mesmo à luz do sol. O educador não aliviou a sentença de Ossádchi, provavelmente porque viu que o garoto não demonstrava arrependimento, apenas queria fugir da dura pena. Ainda que possamos considerar a gravidade da ação do jovem educando, que exercia um preconceito racial característico tanto da Europa Ocidental quanto do leste Europeu, que afetava a integridade humana, é questionável que uma violência venha corrigir outra, imaginando que possa se constituir em um processo educativo.

Na lida diária, os rapazes aprendiam a conviver no coletivo, riam, trabalhavam, mas ele se questionava se ia descobrir realmente como tornar esses meninos felizes, se seria preciso começar novamente. Questionava-se sobre sua impotência:

Há quantos milênios ela existe! Que nomes, que ideias brilhantes: Pestalozzi, Rousseau, Natorp, Blonsky! Quantos livros, quantos papéis, quanta glória! E, ao mesmo tempo, um vácuo, não existe nada, é impossível haver-se com um só desordeiro, não há nem método, nem instrumental, nem lógica, simplesmente não existe nada! Tudo uma enorme charlatanice. (Makarenko, 1985, p. 127).

Sentia-se impotente por não saber como poderia resolver os problemas que insistiam em aparecer sob novas formas no cotidiano da Colônia. Chegou a pensar que nada fazia efeito na reeducação dos jovens, entretanto, sua firme decisão e vontade para alterar esse quadro não o abandonavam.

No início da Colônia Gorki, havia apenas três meninas, que tinham sido enviadas para a Colônia por furto: Ólia Vóronova, Marússia Liêvtchenko e Raissa Sókolova, sendo as duas últimas consideradas levianas pelo educador, pois bebiam e jogavam cartas com os garotos, bem como se portavam com independência em relação aos rapazes.

Vale ressaltar que a posição do homem e do educador Makarenko traz a marca de uma visão social fundada em valores machistas, segundos os quais a liberdade sexual feminina é vista sob o ângulo da moralização. No entanto, o rigor histórico recomenda cautela no julgamento, afinal, as questões de gênero, mesmo nas tendências e posições políticas mais progressistas, só foram pautadas a partir dos anos 1950. Portanto, a questão classista ocupava quase que exclusivamente o foco das experiências socialistas, de sorte que a exclusão da discussão acerca do gênero estava sob o prisma dos valores sociais da época.

No inverno de 1922, já havia seis meninas, entre as quais a mais instruída era Raissa, que, não obstante, continuava a cometer seus pequenos delitos. Em março do mesmo ano, chegou a Makarenko, por meio de um educando, a notícia de que Raissa estaria grávida.

Eu gelei. Estávamos numa situação difícil: imaginem só, numa Colônia infantil, uma educanda engravidou. Eu sentia, em torno da nossa Colônia, na cidade, no Departamento de Educação, a presença de grande número daqueles virtuosos hipócritas que não deixariam de aproveitar a oportunidade para levantar uma enorme gritaria: há depravação sexual na Colônia, na Colônia os meninos coabitam com as meninas. Assustava-me o próprio estado de coisas na Colônia tanto quanto a situação complicada de Raissa como educanda. (Makarenko, 1985, p. 136).

Na ausência de confirmação da gravidez, Makarenko insistiu em perguntar à jovem se estava grávida, alegando que ele daria todo apoio e que ela iria trabalhar e criar seu filho. Ela, no entanto, negou insistentemente até que um dos jovens procurou Makarenko e comunicou-lhe que havia uma criança morta na Colônia. O educador pediu ao jovem que fosse à milícia contar o ocorrido e disse que iria mais tarde. O fato era que Raissa dera à luz durante a noite e, após o nascimento, estrangulara a criança com um lençol e escondera o cadáver numa cesta, pensando levá-lo para o matagal, onde as raposas o devorariam, ficando, assim, tudo resolvido.

Ao chegar, Makarenko manteve o seguinte diálogo com Raissa:

Pra que fizeste isso?

Raissa levantou a cabeça, fitou-me com um olhar obtuso de animal e arrumou o avental sobre os joelhos.

– Fiz, e é só.

– Por que não me ouviste?

Ela começou a chorar baixinho.

– Eu mesma não sei. (Makarenko, 1985, p. 138).

Em três meses Raissa foi julgada pelo Estado. Todos os educadores foram convocados, e o juiz perguntou a Makarenko: “O senhor pode aceitá-la de volta na Colônia?”. Ele respondeu: “Naturalmente.” (Makarenko, 1985, p. 141).

Ela foi condenada a oito anos e imediatamente foi entregue aos cuidados de Makarenko. A convivência com as ex-companheiras após sua volta foi muito difícil, uma vez que ninguém a aceitava. Assim, o educador, procurando amenizar os ânimos na Colônia e, ao mesmo tempo, uma saída digna para a moça, conseguiu-lhe emprego em uma malharia. Em 1928, Makarenko a encontrou trabalhando atrás de um balcão. Ela contou que tinha marido e dois filhos e agradeceu seu professor, dizendo: "Obrigada, porque naquele tempo o senhor não me afogou. Eu, assim que entrei para a malharia, desde então atirei fora o meu passado." (Makarenko, 1985, p. 142).

Makarenko rompeu com muitos procedimentos e dogmas de sua época, instituindo, entre diversas outras práticas, a coeducação e o trabalho remunerado dos colonistas, porque acreditava ser essa uma forma eficaz de torná-los cidadãos. O Departamento de Instrução Pública, incomodado com suas metodologias, iniciou intensa perseguição. Falaram ostensivamente: "Nós vamos liquidar com essa sua experiência policialesca. É preciso construir uma educação socialista, não uma caserna" (Makarenko, 1985, p. 152).

O educador tinha posições firmes e contrárias ao que o Departamento preconizava. Segundo ele:

Eu me permiti externar a minha profunda convicção de que, enquanto não estiverem criados o coletivo e os órgãos do coletivo, enquanto não existirem tradições e não forem criados hábitos elementares de trabalho e de vida, o educador tem o direito, e não deve renunciar a ele, de usar a força e de obrigar. Afirmei também que não era possível basear toda a instrução sobre o interesse, que a educação do senso de responsabilidade e do dever muitas vezes entra em conflito com o interesse da criança, em especial da forma como esta entende. Eu exigia a educação de um ser humano resistente e forte [...]. (Makarenko, 1985, p. 152).

Makarenko receava pelo fim da Colônia, mas não vivia angustiado, as ocupações não lhe permitiam isso. Um dos inspetores, Shárin, era renitente perseguidor de Makarenko, especialmente desde o dia em que o educador não conseguira reprimir o riso diante de algo que o inspetor dissera. Certo dia, um novo educando foi admitido na Colônia a pedido da Seção Especial. Shárin ficou extremamente incomodado por terem passado por sobre sua autoridade e questionou Makarenko:

- O senhor admitiu Ievguêniev?
- Admiti.
- Que direito tinha o senhor de admitir um educando sem o nosso consentimento?
- Expressou imediatamente o seu mandato que mandasse embora o garoto.
- Despache imediatamente o Ievguêniev de volta.
- Só com uma ordem escrita do senhor.
- Para o senhor deve bastar minha ordem oral.
- Dê-me uma ordem escrita.
- Eu sou seu superior e posso detê-lo por sete dias pelo não cumprimento da minha ordem verbal. (Makarenko, 1985, p. 155).

Makarenko prosseguiu ignorando as ordens dadas. Dessa forma, Shárin ordenou sua prisão. "Milícia? Mandem imediatamente um miliciano

para prender o diretor da Colônia Gorki, que eu detive por sete dias... Shárin." (Makarenko, 1985, p. 155). Nesse caso, Makarenko pediu auxílio ao presidente do Comitê da Província e foi logo liberado.

Ao regressar à Colônia, o educador foi surpreendido com os educandos apavorados. A Colônia havia sido revirada pelos burocratas da educação.

– Sabe, tudo aconteceu tão depressa, como se despencasse de não sei onde. Eles chegaram de automóvel, poucos sequer repararam, estavam todos trabalhando. Foram ao seu gabinete, fizeram não sei o que lá, um dos nossos foi espiar, viu que remexiam nas suas gavetas. O que é isso? Os rapazes correram para sua porta, mas aí eles saíram de lá. (Makarenko, 1985, p. 157).

A burocracia estatal soviética não demorou a criar todo tipo de barreira e iniciar formas de inibir a experiência educacional. Havia o temor de que um processo orgânico de contestação da realidade de vida e dos ideais do socialismo viesse de fato se concretizar naqueles julgados delinquentes e sem futuro. Por parecer uma subversão ao sistema, isso havia de ser coibido.

Considerações finais

Muito se comentou e ainda se comenta acerca dos métodos contraditórios e mesmo antagônicos de Makarenko, segundo o qual podemos ser exigentes com as crianças e os jovens, ignorá-los e até ser indiferentes, mas, quando fazemos com sabedoria e exatidão nosso trabalho, elas sempre estarão ao nosso lado e não nos desapontarão. No entanto, se formos gentis e amáveis e não demonstrarmos sucesso no que fazemos, eles nos desprezarão (Makarenko, 1985).

De acordo com a compreensão deste trabalho, Makarenko é um intelectual orgânico na acepção gramsciana (2000), porque conseguiu captar o espírito das transformações sociais, políticas e econômicas da então URSS, na medida em que propôs um processo educativo envolvendo professores, funcionários e estudantes para vivenciar a experiência da organização social e educativa da Colônia Gorki de modo coletivo, em face de um contexto adverso para a sobrevivência. Desse modo, procurou construir a autonomia e consciência daquele grupo de jovens que vivia em situação de delinquência, fazendo com que refletisse sobre suas condições de classe social.

Por outro lado, ao revisitar a obra de Makarenko, também não se pode ignorar a recorrência de práticas de violência física e moral que perpassaram sua experiência educacional socialista. O educador ucraniano, em sua ânsia de formar o coletivo para a nova sociedade socialista, não se questionou sobre sua opinião pré-formada a respeito dos próprios jovens que chegaram à Colônia, considerando-os vagabundos e delinquentes. Além disso, é preciso recordar o modo misógino com que se referiu ao comportamento sexual das meninas que chegaram à Colônia de Gorki. Em se considerando o emprego da força física e de penosos castigos na educação dos jovens, o educador não se distanciou de práticas educativas opressoras que subjugavam os

estudantes, que, hierarquicamente, estavam em desvantagem na estrutura educacional.

A leitura de *Poema pedagógico* nos faz perceber um homem que expõe suas fraquezas e seus sucessos; revela sua natureza humana sem esconderijos, sem máscara de herói da educação; expõe-nos quão penoso é dedicar-se a ser mestre, em um contexto de transformação do futuro dos estudantes e da nova URSS. Makarenko demonstrou ser um sujeito obstinado e, ainda que de modo contraditório e paradoxal, o educador investiu em cultura, em formação de laços afetivos, em formas de auto-organização, enfim, em criação de um coletivo que envolvesse professores e educandos de uma forma que não fosse apenas mais uma experiência a ser vivida, mas se transformasse em uma nova maneira de encarar a difícil tarefa de viver em um contexto de profunda transformação política.

Para Anton Makarenko, era fundamental educar as pessoas para o momento histórico vivido pela sociedade soviética, fazendo do processo educacional uma experiência pedagógica consciente das condições dadas, mas sem o desespero diante dos obstáculos apresentados pelas circunstâncias.

A partir da narrativa de *Poema pedagógico*, é possível defender a atualidade dessa obra que aposta na reeducação de jovens que foram jogados à própria sorte e, conseqüentemente, impelidos para a criminalidade. Ainda que imatura, a experiência educacional comunista rompe com uma das mais poderosas lógicas da educação burguesa – a centralidade da educação no indivíduo –, a fim de fortalecer a personalidade do sujeito por meio do coletivo e, em nome dele como fim e como meio, buscar construir a educação socialista.

O período de 20 anos de experiência, contudo, não foi suficiente para tal consolidação, mas foi o bastante para provocar nos educadores atuais de toda nacionalidade a reflexão de que outras bases pedagógicas podem ser formuladas e vividas com ousadia e atrevimento, a fim de evidenciar que aprofundar a coerência entre uma concepção política e pedagógica ainda é o melhor fundamento para construir a transformação social, pois se elabora o passado para que o presente não repita os limites e equívocos a respeito da formação humana.

Referências bibliográficas

CAPRILES, R. *Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista*. São Paulo: Scipione, 1989.

FACHIN, O. *Fundamentos de metodologia*. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 2.

KRUPSKAYA, N. *La unión de la juventud*. 1917. Disponível em: <<http://marxists.org/espanol/krupskaya/1917/mayo27.htm>>. Acesso em: 15 maio 2012.

LÊNIN, V. I. *Teses de abril*. São Paulo: Mandacaru, 1990.

LUEDEMANN, C. da S. *Anton Makarenko: vida e obra: a pedagogia na revolução*. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

LUNATCHARSKI, A. V. *Decreto sobre la a educación popular*. 1917. Disponível em: <http://marxists.org/espanol/lunacha/obras/1917-11-11.htm>. Acesso em: 15 maio 2012.

MAKARENKO, A. S. *Poema pedagógico*. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, N. Concepção socialista de educação: a contribuição de Nadedja Krupskaya. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 1, n. 41 esp., p. 28-37, abr. 2011.

Recebido em 3 de março de 2015.

Solicitação de correções em 8 de setembro de 2015.

Aprovado em 25 de abril de 2016.

O uso de imagens como possibilidade de reflexão para licenciandos sobre a prática docente

Luciana Richter^{I, II}

Vanessa Martins de Souza^{III, IV}

Valderez Marina do Rosário Lima^{V, VI}

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/380213870>

^I Universidade Federal de Santa Maria, Palmeiras das Missões, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: <lurichter@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0001-6920-3226>>.

^{II} Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

^{III} Bolsista Capes de doutoramento pleno no exterior, Universidade de Aveiro, Portugal. *E-mail*: <vmsouza03@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-8547-7099>>.

^{IV} Doutoranda em Educação na Universidade de Aveiro, Portugal.

^V Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: <valderez.lima@puers.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-2676-5840>>.

^{VI} Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

Resumo

Trata de estudo de caso com o objetivo de ampliar as discussões sobre o uso de imagens no contexto educativo. O problema norteador da pesquisa foi: como o uso de imagens na formação inicial de licenciandos de Ciências Biológicas contribui para a reflexão e elaboração de estratégias pedagógicas que se distanciem da metodologia tradicional de ensino? Concerne a estudo de natureza qualitativa realizado com 23 estudantes de uma disciplina pedagógica de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas de uma instituição pública de ensino superior no estado do Rio Grande do Sul (RS). Os dados foram coletados durante a realização de três atividades propostas pelas pesquisadoras de duas fontes distintas: (1) produção escrita dos sujeitos durante a realização das atividades e (2) registro em diário de campo pelo pesquisador quanto a impressões sobre diálogos e discussões realizadas. A análise dos dados seguiu os procedimentos da Análise Textual Discursiva, da qual emergiram duas categorias: (1) imagens escolhidas pelos

licenciandos e (2) concepções pedagógicas subjacentes às escolhas efetuadas pelos licenciandos. Como resultado, identificou-se uma grande valorização da metodologia tradicional pelos licenciandos ao assinalarem dificuldades para escolher imagens e para diversificar a metodologia de ensino.

Palavras-chave: prática pedagógica; base de conhecimento; reflexão.

Abstract

The use of images as a possibility of reflection for undergraduates on the teaching practice

The article is a case study that aims to broaden discussions about the use of images in the educational context. The guiding research problem was devoted to how the use of images in the initial training of future teachers of Biological Sciences contributes to the reflection and development of pedagogic strategies that diverge from a traditional teaching methodology. It is a qualitative study, conducted with 23 students of a pedagogical discipline of the course of Biological Sciences in a public institution of higher education in the state of Rio Grande do Sul (RS). Data were collected during the execution of three activities proposed by the researchers from two distinct sources: (1) written production of the subjects during the performance of the activities and (2) records in a field journal made by the researcher, reporting impressions about dialogues and discussions held. Data analysis followed the procedures of Textual Discursive Analysis, from which two categories have emerged: (1) images chosen by the undergraduates and (2) pedagogical conceptions underlying the choices made by the students. The results identified a great appreciation of the traditional methodology by undergraduates, since they presented difficulties in choosing images and in diversifying the teaching methodology.

Keywords: pedagogical practice; knowledge base; reflection.

Introdução

O cenário contemporâneo, complexo e multifacetado, exige a reorganização dos modos de ensinar a fim de que os sujeitos desenvolvam competências diferentes daquelas de momentos históricos anteriores, quando a memorização e a reprodução de conceitos eram tidas como suficientes. Tal reorganização vincula-se, predominantemente, aos modos de ensinar, tendo em vista a ampliação de oportunidades e de espaços para aprender, seja porque a produção de conhecimento ocorre celeremente, seja porque as tecnologias da informação e comunicação colocam o

conhecimento produzido à disposição da sociedade de modo amplificado por meio de múltiplas ferramentas tecnológicas hoje disponíveis.

O grande desafio da profissão docente hoje é propor outras formas de organizar o ensino de modo a vitalizar o ambiente da aula, possibilitando o questionamento, a reflexão e o debate sobre os conteúdos escolares/acadêmicos. É nesse cenário que se insere o estudo aqui apresentado, que problematiza o uso de imagens para o ensino de Ciências e Biologia como uma alternativa, dentre tantas outras possíveis, para aprender e também ensinar, mobilizando os saberes dos estudantes e valorizando a interação.

Para tal, tendo em vista a importância que as imagens vêm desempenhando em nossa sociedade, parece fundamental investir, durante o período de formação inicial, na sensibilização dos licenciandos para a leitura imagética, pois quanto mais códigos eles dominarem e compreenderem, mais poderão interferir na rede de significação cultural de seus futuros alunos. Diante do exposto, o problema norteador dessa pesquisa é: como o uso de imagens na formação inicial de licenciandos de Ciências Biológicas contribui para a reflexão e a elaboração de estratégias pedagógicas que se distanciem da metodologia tradicional de ensino? Nosso interesse neste artigo é ampliar discussões existentes sobre o uso de imagens no contexto educativo, mais especificamente, apresentar como o trabalho com imagens pode tornar-se uma importante via para pensar o ensino de Ciências e Biologia nas escolas nos dias atuais.

O artigo é composto pelas seguintes seções: Referencial Teórico; Material e Método; Análise e Discussão; e Considerações Finais. No Referencial Teórico, abordamos a reflexão docente sobre a sua prática, bem como a utilização de estratégias de ensino que propiciem tal reflexão, destacando a clareza que o professor precisa ter sobre os objetivos e estratégias de ensino. Além disso, discorreremos sobre o uso de imagens como estratégia de ensino. Na seção Material e Método, caracterizamos a abordagem metodológica como qualitativa, do tipo estudo de caso, com dados advindos de três atividades desenvolvidas com estudantes em formação inicial do curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Na seção Análise e Discussão, apresentamos e discutimos os dados coletados e organizados de forma sistemática durante o desenvolvimento das atividades. Por fim, na seção Considerações Finais, reiteramos a relevância desse estudo e apresentamos algumas implicações para a prática docente com imagens no contexto educativo.

Referencial teórico

Na prática docente, nos deparamos com o currículo escolar e com a cultura do professor, que se organiza em torno dos saberes acadêmicos e não acadêmicos. Nesse sentido, é importante que os professores reflitam sobre suas práticas a fim de inserir novas formas de ensinar em sala de

aula, não se limitando apenas a mediar currículos preestabelecidos. Para tanto, é necessário pensar sobre o método tradicional de ensino, no qual o professor é o centro do processo, a inteligência é vista como a capacidade de armazenar/acumular informações e o aluno adquire conhecimento por meio da transmissão (Mizukami, 1986).

É desejável que o professor supere o método tradicional de ensino, pois, de acordo com Haidt (2010, p. 148):

[...] para que a aprendizagem se torne mais efetiva, é preciso substituir, nas aulas, as tarefas mecânicas que apelam para a repetição e a memorização por tarefas que exijam dos alunos a execução de operações mentais. [...] a função do professor é coordenar e facilitar o processo de reconstrução do conhecimento por parte do aluno.

Nesse sentido, existe a necessidade de refletir sobre a complexidade da tarefa de ensinar, pois as discussões sobre a formação docente revelam que os processos formativos devem ultrapassar a dimensão instrumental, valorizando práticas docentes reflexivas, participativas e, sobretudo, críticas (Brito, 2006).

Conforme Foreman (2010), os alunos aprendem de diferentes maneiras o tempo todo, e não existe uma única forma certa para que todos compreendam. Desse modo, torna-se importante o uso de diferentes recursos de ensino almejando a aprendizagem.

A formação docente tem papel crucial nos rumos que o professor irá tomar em sua atuação profissional. Entretanto, conforme Brito (2006), a política de formação dos professores parece não se basear no contexto social, nos lugares de exercício da prática pedagógica nem na realidade em que os sujeitos estão inseridos, o que contribui para um grande distanciamento entre os cursos de formação de professores e a prática profissional.

Particularmente em relação a Ciências, o que se ensina nas escolas são "fragmentos de uma ciência que vem em pedacinhos e que, na verdade, não dá possibilidade ao aluno de entender a Ciência" (Garcia; Moreira, 2003, p. 31). Por tal motivo, o profissional docente na educação escolar e na educação não escolar precisa passar para a posição de mediador entre os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos que os estudantes vivenciam em suas experiências cotidianas, reconhecendo que seus saberes locais/particulares são a base para a construção do saber escolar.

Um fator fundamental a ser analisado pelo docente ao elaborar sua aula é a clareza dos objetivos a serem atingidos pelos estudantes de acordo com as estratégias de ensino escolhidas. Segundo Haidt (2010), o termo *estratégias de ensino* é utilizado para referir-se aos meios e aos recursos pedagógicos escolhidos para alcançar os objetivos almejados. Nesta pesquisa, escolhemos como estratégia de ensino a utilização de imagens para que licenciandos do curso de Ciências Biológicas em formação inicial reflitam sobre seu uso com estudantes da educação básica.

As imagens, indiscutivelmente, caracterizam-se como um dos principais objetos de reflexão no campo dos estudos que se dedicam às representações visuais e aos processos de transmissão de significados. Seja ela fixa ou em movimento, mental ou material, a imagem povoa o cotidiano e o imaginário de muitas crianças e adolescentes das nossas escolas.

O próprio caráter polissêmico da imagem provoca dúvidas sobre como lê-la e usá-la em contexto escolar. Nesse sentido, podemos apontar duas condições para o uso da imagem em sala de aula: (a) a formação e preparação contínua dos docentes sobre as múltiplas possibilidades da imagem e seu potencial pedagógico; o (b) reconhecimento das imagens como parte do processo de apropriação dos conteúdos programáticos, como algo que pode ser tão importante quanto a escrita e a leitura da língua materna.

Como usar a imagem? Uma possibilidade é usar a imagem para representar ou ilustrar um determinado conteúdo a ser desenvolvido em aula. Outra possibilidade é gerar reflexões críticas e potencialidades educativas por meio das imagens.

Que tipo de imagem pode ser utilizado em sala de aula? A resposta é simples: qualquer tipo de imagem, desde que o professor tenha clareza dos objetivos de ensino, considere o contexto cultural dos indivíduos que a decodificarão e elabore perguntas adequadas para a mediação entre os elementos da imagem e os saberes a serem aprendidos, o que evidencia a importância da mediação docente.

Refletir sobre estratégias de ensino durante o processo de formação inicial do futuro docente contribui, portanto, para a construção da sua identidade profissional. A formação inicial não dá conta de toda a dinâmica dos processos de ensino e de aprendizagem, mas é coerente buscar nela uma sólida formação teórico-prática, baseada em peculiaridades de tais processos, a fim de formar professores em situações concretas de ensino (Brito, 2006).

Antunes e Stivanin (2006) acreditam que as contribuições teóricas dos cursos de formação de professores são essenciais para a sustentação das ações práticas em aula. Assim, teoria e prática devem estar intimamente vinculadas, mantendo constante relação de reciprocidade para gerar novas ideias e compreensões sobre a Educação.

O educador, entretanto, pode enfrentar dificuldades para realizar a mudança do método de ensino até então utilizado. De acordo com Anastasiou (2012), tais dificuldades estão diretamente relacionadas às incertezas geradas pela mudança. A falta de preparo ou de conhecimento acerca de determinados questionamentos de alunos pode gerar insegurança no professor.

Quando o professor é desafiado a atuar numa nova visão, em relação ao processo de ensino e de aprendizagem, poderá encontrar dificuldades – inclusive pessoais – de se colocar numa diferenciada ação docente: geralmente essa dificuldade se inicia pela própria compreensão da

necessidade de ruptura com o tradicional repasse. Caso esse obstáculo seja vencido, ele ainda se vê diante de novos desafios para atuar de forma diferente: lidar com questionamentos, dúvidas, inserções dos alunos, críticas, resultados incertos, respostas incompletas e perguntas inesperadas (Anastasiou, 2012, p. 78).

É importante destacar que “o trabalho educativo é um ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Wachowicz, 1995, p. 25). Portanto, ensinar com o uso de imagens requer dos professores o conhecimento de que elas têm caráter polissêmico. Nesse sentido, torna-se relevante desenvolver, com um coletivo de licenciandos em Ciências Biológicas, reflexões sobre práticas, mediadas pela utilização de imagens, para o ensino de conteúdos científicos.

Material e método

A pesquisa foi desenvolvida com 23 estudantes de uma disciplina pedagógica de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas de uma instituição pública de ensino superior no estado do Rio Grande do Sul (RS).

A investigação foi de cunho qualitativo (Bogdan; Biklen, 2013; Triviños, 1987; Denzin; Lincoln, 2006; Flick, 2009; Stake, 2011), abordagem comum no contexto educacional, principalmente no âmbito das ciências humanas, por responder muito bem às expectativas, uma vez que o pesquisador “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas” (Minayo, 2011, p. 22). Coerente com os princípios da abordagem escolhida, essa pesquisa foi realizada no ambiente em que o fenômeno ocorre, qual seja, aulas de um curso de formação de professores. Assume-se, ainda, como forma de investigação, o estudo de caso, definido por Triviños (1987) como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa com o intuito de aprofundar a descrição de determinada realidade/experiência (Triviños, 1987; Yin, 2015).

Os dados foram coletados em uma aula com duração de três períodos, na qual foram desenvolvidas três atividades. Os licenciandos foram convidados a organizarem-se em grupos para a realização das atividades.

Atividade 1

Após a formação dos grupos, cada um deles recebeu um conjunto de cinco imagens diferentes, provenientes das seguintes fontes: (a) anúncio publicitário; (b) jornal; (c) livro didático; (d) texto de divulgação científica; e (e) internet, conforme pode ser visto na Figura 1.

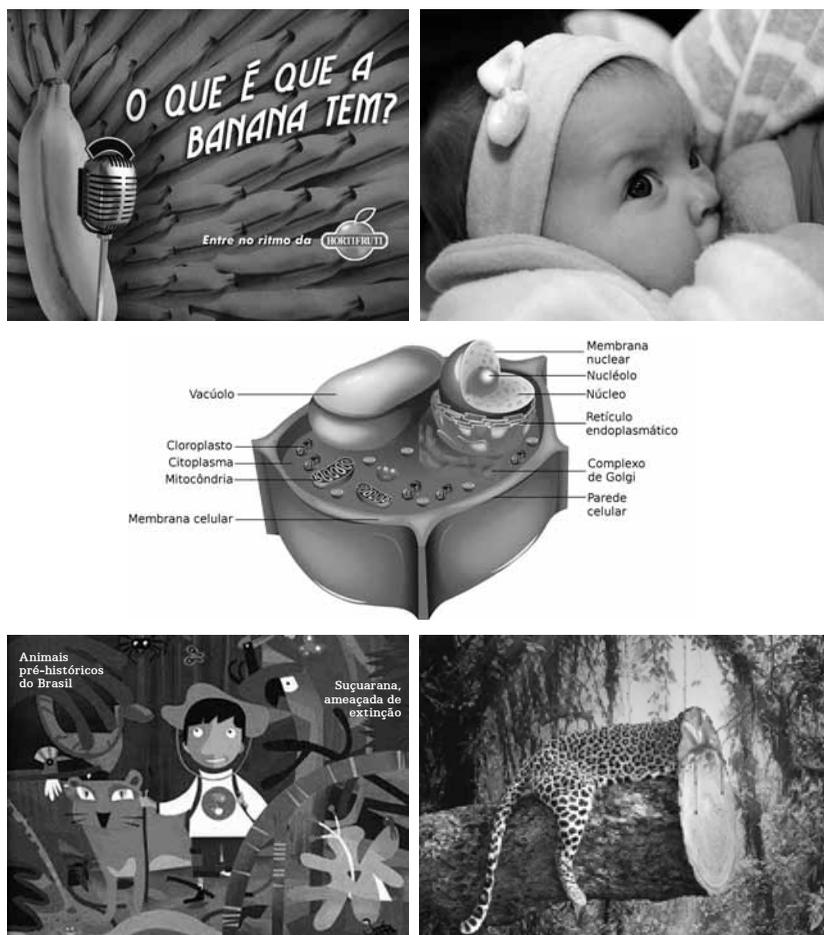


Figura 1 – Exemplo de Conjunto de Imagens

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Na sequência, foi solicitado aos estudantes que escolhessem alguma daquelas imagens para desenvolver um conteúdo conceitual de Ciências ou de Biologia. Pediu-se, também, o estabelecimento de uma lista de critérios adotados pelo grupo para a escolha da imagem.

Atividade 2

Elaboração, pelos grupos, de uma situação de ensino utilizando a imagem escolhida e explicitação do momento e da forma como ela seria utilizada.

Atividade 3

As atividades foram discutidas em grande grupo como forma de socializar e para oportunizar a reflexão sobre o posicionamento dos próprios

licenciandos a respeito do uso de imagens no ensino de Ciências e Biologia. Houve ênfase, também, na discussão sobre os conteúdos conceituais levados em consideração por eles em suas decisões.

Assim, os dados para a presente análise advieram de duas fontes: 1) produção escrita dos sujeitos durante a realização das atividades e 2) registro em diário de campo pelo pesquisador quanto a impressões sobre diálogos e discussões realizadas.

As atividades solicitadas foram registradas de forma escrita pelos grupos e recolhidas pelo pesquisador. Essas produções foram utilizadas como fontes de dados, seguindo as recomendações de Bogdan e Biklen (2013), os quais sugerem a utilização desses materiais para análise por constituírem-se em uma rica fonte de informações que permite rememorar as falas dos grupos durante as discussões e subsidiar as anotações realizadas em diário de campo. A importância do diário de campo está em permitir a anotação de fatos considerados relevantes e que subsidiarão a análise e a reflexão das produções escritas pelos sujeitos. Conforme Bogdan e Biklen (2013, p. 150), o diário de campo do pesquisador é o “[...] relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da coleta de dados”. No contexto desta pesquisa, o diário de campo do pesquisador foi utilizado como uma ferramenta para registrar as impressões sobre os diálogos e discussões realizadas pelos licenciandos durante as atividades.

O material coletado foi submetido ao método da Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiuzzi, 2014). A Análise Textual Discursiva (ATD) é um processo auto-organizado de construção de novas compreensões a respeito do fenômeno estudado por meio de três etapas principais: (a) a desconstrução dos textos do *corpus* - a unitarização, a fim de obter unidades de sentido particular para a investigação; (b) o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, aproximados por semelhanças - a categorização; e (c) a captação do emergente, em que a nova compreensão é comunicada e confirmada por meio de metatextos ou textos descritivos e interpretativos, produto final da categorização.

Ao final, foram estabelecidas duas categorias: (1) imagens escolhidas pelos licenciandos e (2) concepções pedagógicas subjacentes às escolhas efetuadas pelos licenciandos, sobre as quais se discorre na próxima seção.

Análise e discussão

Imagens escolhidas pelos licenciandos

A análise evidenciou aspectos importantes sobre as decisões tomadas pelos licenciandos no decorrer da atividade proposta. Entre eles, destacam-se a escolha da imagem, juntamente com as razões que os levaram a ela, e as escolhas realizadas para elaboração da situação de ensino contemplando a imagem definida pelo grupo. Apresentam-se, a seguir, as descrições e interpretações referentes às duas categorias estabelecidas.

Para a realização das atividades, os estudantes foram distribuídos em dois grupos com quatro integrantes e três grupos com cinco integrantes. Diante da solicitação de que escolhessem apenas uma imagem, constatou-se que os cinco grupos escolheram imagens de livros didáticos, não optando pelas de outras fontes disponibilizadas – anúncio publicitário, jornal, texto de divulgação científica e internet. Ao serem questionados sobre as razões para a escolha, os estudantes relataram critérios variados, tais como a familiaridade que tinham com as imagens, a relação destas com algum conteúdo conceitual específico e o fato de a imagem direcionar o pensamento do aluno da educação básica para o conceito que o professor pretende que ele aprenda.

A maioria dos licenciandos ressaltou a familiaridade que possuem com as imagens como principal elemento para a tomada de decisão. Afirmaram que já as conheciam desde o ensino médio, e entraram em contato com elas, mais uma vez, durante a realização do estágio curricular supervisionado, ocasião em que livros didáticos foram disponibilizados pelas escolas como forma de orientá-los em suas atividades. Comentaram, ainda, que é mais fácil utilizar a imagem do livro didático por esta possuir legenda, a qual direciona a escolha do conteúdo conceitual e define a profundidade com que esse conteúdo poderá ser trabalhado, conforme se evidencia nos seguintes relatos escritos:

[...] a legenda da imagem do livro já nos dá a direção do conteúdo e também possibilita que nosso aluno já foque no que iremos trabalhar, assim se ganha tempo. (Grupo 2).

[...] a imagem do livro é mais fácil de se utilizar, porque é algo que já temos à mão, não precisamos procurar e também é algo que está disponível facilmente para o aluno que abre o livro em casa. A imagem do livro é meio que padronizada, é fácil encontrar semelhantes em outros livros didáticos, isso facilita para o nosso aluno. (Grupo 4).

Percebe-se, nas falas dos futuros professores, que eles atribuem a escolha efetuada ao fato de as imagens serem familiares a eles e, também, aos alunos da educação básica. Constata-se, ainda, não ser claro para os licenciandos que, por estarem habituados às imagens, é mais fácil a decodificação das mensagens e dos conceitos veiculados e, assim, torna-se possível que seja elaborada uma situação de ensino para a aprendizagem do conteúdo conceitual em questão.

Sobre a afirmação de que determinada imagem é a mais apropriada para o trabalho com um conteúdo específico, os licenciandos afirmaram estar essa característica relacionada à frequência com que os alunos da educação básica podem encontrá-la em diferentes livros didáticos. Deram como exemplo a imagem típica para estudar organelas celulares – com uma célula semelhante a um ovo frito –, que é encontrada na maioria dos livros e também é semelhante à que o professor desenha no quadro quando está trabalhando tal conteúdo. De acordo com os licenciandos:

Algumas imagens são típicas da área, estão em todos os livros. Só de o aluno ver, ele já sabe de que conteúdo é, mesmo não sabendo o conteúdo

científico, os conceitos que a imagem traz. Existem imagens que são típicas da área, como, por exemplo, as que envolvem conceitos básicos da biologia. A célula é o principal exemplo, nos livros vemos sempre o mesmo padrão representado. (Grupo 1).

Quanto ao foco que o professor deseja dar utilizando determinada imagem, os estudantes explicaram que quanto mais simples for a imagem, menor será a possibilidade de os estudantes da educação básica questionarem temas que, naquele momento, não interessam para os objetivos de ensino de determinado conteúdo. Segundo eles:

A imagem, quanto mais simples melhor, por isso o professor deve escolher bem, para não correr o risco de os alunos fazerem perguntas que vão tangenciar o assunto principal. A imagem se escolhe tendo o foco, sabendo o que se quer trabalhar, a primeira coisa é ter clareza do conteúdo. (Grupo 3).

A imagem tem que ser exatamente o que se quer trabalhar, não dá para dar margem para outros assuntos, porque senão fica difícil se preparar, a biologia é muito ampla, não dá para saber tudo, mas se escolhendo bem, os alunos não nos apertam, e tem a questão do tempo, se conversar demais, se passa o tempo do conteúdo. (Grupo 1).

Além de o Grupo 3 destacar a questão de ter um foco – no caso, o conteúdo – para a escolha da imagem, percebe-se o receio quanto a questionamentos em aula, o que também é percebido no relato do Grupo 1. Entretanto, o Grupo 3 associa esses questionamentos a um tangenciamento do assunto principal, e o Grupo 1 relata a questão da amplitude da área da Biologia, que pode não ser conhecida naquele momento pelo professor. Embora autores como Haidt (2010) e Anastasiou (2012) estabeleçam como um dos critérios para a escolha dos recursos e das estratégias de ensino a adequação aos objetivos determinados para a aprendizagem, esses objetivos não precisam ser considerados de forma rígida a ponto de impedir o acolhimento à curiosidade dos alunos diante de uma perspectiva de discussão do conceito que não estivesse presente no plano inicial do professor. Em certa medida, é essa prerrogativa que pode ensejar a mobilização dos estudantes da educação básica para aspectos distintos dos inicialmente planejados pelo professor, trazendo riqueza e ampliando a complexidade das apropriações cognitivas que podem efetuar naquela ocasião.

O conhecimento profissional docente é uma construção que exige prática, reflexão e estudo sobre as ações empreendidas a fim de que se torne uma estrutura consistente, capaz de dar suporte aos encaminhamentos pedagógicos do professor no desenvolvimento da docência. Atribui-se, pois, o alinhamento entre escolhas dos graduandos e o senso comum pedagógico ao fato de o grupo investigado estar em processo de formação inicial, não tendo ainda estabelecido seu referencial pedagógico. Embora estudem as dimensões do conhecimento profissional docente em disciplinas pedagógicas, os saberes teóricos construídos não asseguram que eles serão mobilizados de imediato. Daí a importância de, nos cursos de formação inicial, haver uma intensa exposição a situações que problematizem as

dinâmicas do fazer docente em sua complexidade, trabalhando seus eixos principais e complementares, quais sejam a dimensão pessoal, a dimensão prática, a dimensão do conhecimento profissional e a dimensão contextual (Grillo, 2014).

No elenco de razões que justificam a escolha de imagens de livros didáticos, apresentam-se, também, algumas menções diferenciadas que associam a tal familiaridade à possibilidade de identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o conceito a ser trabalhado. Três grupos mencionaram a importância de ouvir o que os estudantes conhecem a fim de reconhecer os saberes que determinada imagem os faz recordar e a relação por eles estabelecida com outros conteúdos. Além disso, comentaram que identificar as concepções dos estudantes permite ao professor aprofundar determinados pontos do conteúdo. Segundo eles:

A imagem pode ser usada para saber o que os alunos sabem e faz com que o professor possa usar desses saberes, até para enriquecer a exemplificação. Dá para ter noção do nível de conhecimento que os alunos têm, e a partir disso começa a desenvolver o conteúdo. (Grupo 2).

Considerando a aprendizagem na perspectiva epistemológica do construtivismo, é possível dizer que aprender é construir significados, construir representações, e para tal é necessária a efetivação de vínculo entre o conhecimento novo e os conhecimentos prévios que os sujeitos possuem. No movimento para compreender uma situação nova, o conflito entre os conhecimentos prévios e as novas informações ocupa um lugar de destaque, pois é por meio das reflexões ocorridas nesse período que o sujeito vai estabelecendo as relações necessárias para ampliar a compreensão referente aos conceitos trabalhados (Cubero, 2000; Pozo, 2002). Desse modo, o uso de imagens pode se configurar em uma estratégia adotada pelo professor para identificar os saberes prévios que são mobilizados por seus estudantes para a leitura daquelas, tendo em vista que é sobre as imagens que o professor vai construir as situações de ensino e acompanhar o processo de construção conceitual dos estudantes. Ao tomar as imagens como ponto de partida, o docente identifica fragilidades e lacunas ali existentes e passa a desempenhar seu papel mediador, num esforço para a complexificação das teorias pessoais inicialmente expressas pelos estudantes.

A mediação entre o aluno e o objeto cognoscível é, talvez, a função de maior relevância entre as muitas atribuições do professor. Para além de apontar o que é importante o aluno saber, durante a mediação pedagógica o professor compromete-se com a atribuição de significado, pelo estudante, ao conteúdo a ser aprendido. Esse movimento, ao ensinar que o aluno torne-se insatisfeito com seus saberes pessoais, propicia que ele se disponha a revisá-los e modificá-los (Mauri, 1998; Coll; Palacios; Marchesi, 2004).

Ao final da análise desta categoria, é importante mencionar que a escolha de imagens do livro didático por si só não representa um demérito, posto que as imagens presentes nesses materiais podem constituir-se em excelentes coadjuvantes em situações de ensino bem estruturadas. Entretanto, é necessário que, ao

[...] reconhecer o potencial pedagógico das imagens em situações didáticas, considerar que elas também são capazes de transmitir mensagens, conceitos, ideias, valores, desempenhando, desse modo, importante papel na formação dos jovens. (Pralon, 2012, p. 163).

O exposto até aqui fortalece a argumentação em torno da essencialidade de que, nos cursos de formação inicial, os licenciandos sejam expostos a oportunidades não só para vivenciar ações de docência, mas, principalmente, para revisitar suas concepções sobre ensinar e aprender.

Concepções pedagógicas subjacentes às escolhas efetuadas pelos licenciandos

As respostas da segunda atividade, referente às propostas metodológicas escolhidas para organização de uma possível aula utilizando as imagens, foram reunidas em dois grupos: o primeiro grupo é o daqueles licenciandos que escolheram trabalhar apenas com a exposição da imagem, caracterizando uma *abordagem pedagógica tradicional*, centrada no professor, enquanto o aluno executa prescrições que são fixadas por ele (Mizukami, 1986); o outro grupo, com menor número de licenciandos, propôs a disponibilização da imagem para que os estudantes falassem sobre ela, estabelecendo relações com o conteúdo conceitual nela representado, relatando seus saberes em uma proposta metodológica coerente com a *abordagem cognitivista* (Mizukami, 1986).

Essa atividade permitiu questionar os licenciandos relacionando o que tinham exposto na atividade anterior, na qual três grupos relataram a importância de mapear os saberes prévios dos alunos. Entretanto, nenhum desses três grupos escolheu uma metodologia que procurasse fazer os estudantes da educação básica exporem aqueles saberes. Nesse ponto, os licenciandos perceberam sua contradição e expuseram que uma organização metodológica que possibilite maior interação e liberdade dos estudantes é mais complicada de elaborar. Afirmaram, ainda, que as perguntas mediadas pelo professor não podem dar pistas do conteúdo, mas, ao mesmo tempo, devem direcionar a respostas pelas quais o professor tem interesse. O posicionamento dos licenciandos evidencia uma maior facilidade para adoção de uma postura tradicional.

As dificuldades encontradas pelos licenciandos no desenvolvimento de uma prática pedagógica diversificada que estimule a aprendizagem, vinculando teoria e prática, podem ser consequência, principalmente, da formação inicial. Uma possível explicação para essa dificuldade reside, como afirmam Pimenta e Lima (2011), no fato de os currículos de formação constituírem-se em um aglomerado de disciplinas isoladas, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade:

Assim, nem sequer se pode denominá-las teorias, pois são apenas saberes disciplinares em curso de formação, que em geral estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos professores. (Pimenta; Lima, 2011, p. 33)

Nesse sentido, a formação técnica, estática, deve ceder espaço para um processo dinâmico de formação docente, no qual seja prática permanente a busca de autonomia, reconstrução de saberes e de competência pedagógica (Brito, 2006).

Na atividade 3, quanto a quais e se os saberes dos futuros alunos dos licenciandos foram considerados para a escolha metodológica, apenas o grupo que destacou a questão dos saberes prévios, na atividade 1, levou em conta os estudantes para efetuar a escolha metodológica.

Em relação à relevância ou não da utilização de imagens em aulas de Ciências e Biologia, os estudantes consideraram as imagens interessantes para o ensino. Expuseram que gostaram de pensar em como utilizar as imagens para dar aula, mas sentiram dificuldade em saber qual o melhor momento da aula para utilizá-las e de que forma. Relataram que gostaram de ouvir as ideias dos colegas e, mesmo a maioria optando por uma metodologia mais próxima da tradicional, conseguiram perceber as diferenças de enfoques de acordo com cada uma das propostas.

Os outros grupos afirmaram que o mais importante é a transmissão dos saberes pelo professor e, então, a escolha da imagem deve basear-se no nível de conhecimento do professor sobre determinado conteúdo, o que, segundo eles, possibilita ao docente escolher a imagem mais adequada para a criação da proposta de ensino.

Claro que é importante saber o que o aluno sabe, mas mais importante que isso é que o material escolhido esteja de acordo com o que o professor sabe, porque um material pode ser de excelente qualidade, mas se o professor não souber o conteúdo todo, vai ficar constrangido e não vai acrescentar nada para os alunos. (Grupo 3).

Percebe-se aqui que o foco da escolha não está na imagem em si, mas nas concepções, nos conhecimentos e na cultura do professor que irá julgar determinada imagem.

Quando, como educadores, fazemos a escolha de uma imagem para utilização em sala de aula, devemos saber que elas têm caráter polissêmico, além do que "a imagem é efetivamente real, é ela própria uma realidade, mas não tem a realidade daquilo que representa." (Wolff, 2005, p. 22). Nesse sentido, devemos aprender a ler e proporcionar a leitura crítica de imagens por nossos alunos.

A utilização de imagens em aulas de Ciências e Biologia, enquanto recurso pedagógico, gera insegurança e é vista por alguns como algo complexo quando se pensa em utilizá-las nos planos de aula. Basicamente, isso se deve a dois aspectos iniciais: a) a falta de percepção da imagem como provocadora de discussões, como objeto de aprendizado; b) no pouco tempo disponível para preparar dezenas de aulas, para avançar no conteúdo que se exige. Logo, as imagens acabam sendo pouco influentes no programa de ensino dos docentes, já que não há dedicação à mediação do seu uso. Utilizar imagens para ensinar Ciências e Biologia é como ensinar a ler o mundo, é vincular *conhecimento científico* à cultura do indivíduo para facilitar a aprendizagem dos conteúdos curriculares.

É importante que os professores e licenciandos, ao depararem-se com dificuldades para utilização de qualquer recurso pedagógico, encarem isso como desafio e compartilhem os êxitos e as angústias com seus pares. Anastasiou (2012, p. 80) afirma que

[...] mesmo que a instituição ainda não se constitua como impulsionadora desses processos, há a autonomia docente, que possibilita a implementação de estratégias diferenciadas, ainda que num nível de ação individual. Temos acompanhado processos onde os professores iniciam a mudança em duplas e/ou grupos pequenos, que depois vão se ampliando numérica e qualitativamente.

Por isso, consideramos relevante a dinâmica dessas três atividades utilizadas na formação inicial desses estudantes de licenciatura, no sentido de sensibilizar para o uso de imagens no âmbito escolar, para uma reflexão e para a elaboração de estratégias pedagógicas que se distanciem da metodologia tradicional de ensino, além de contribuírem para discussões em grupo e para a troca e construção de saberes.

Considerações finais

Os resultados apontam uma grande valorização da metodologia tradicional pelos licenciandos ao assinalarem dificuldades para escolher as imagens e diversificar a metodologia de ensino. Consideramos as imagens ricas ferramentas a serem utilizadas na formação de docentes, por possibilitarem aos indivíduos a articulação de saberes prévios a novos saberes por meio da reflexão suscitada pela leitura. Isso possibilita compreender a significação e os saberes/conceitos que os licenciandos mobilizam para escolher/interpretar determinada imagem, bem como perceber se eles estão avançando na construção de saberes pedagógicos mais complexos.

A partir do que foi percebido na pesquisa, e a fim de clarear o entendimento sobre como as imagens podem ser utilizadas com finalidade pedagógica em sala de aula de maneira mais ampla, podemos afirmar que o uso delas depende das concepções dos professores, ou futuros professores (licenciandos), sobre os critérios para escolha dessas imagens e sobre as propostas metodológicas escolhidas. O trabalho com imagens na formação inicial em Ciências Biológicas contribui para a reflexão e elaboração de estratégias didáticas que podem se distanciar da metodologia tradicional, desde que se compreenda a importância dos papéis dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem, a contribuição cultural de cada indivíduo ou grupo de indivíduos quando se gera oportunidade para tal.

Por fim, asseveramos que as decisões tomadas pelos licenciandos amparam-se em suas convicções sobre a melhor forma de iniciar situações de ensino que contemplem imagens. Para o grupo que fez parte do estudo, tal seleção foi centralizada nos conhecimentos e sentimentos próprios. Entretanto, acredita-se que, na educação básica, um bom conjunto de critérios para utilização de imagens precisa contemplar: (a) a adequação da

imagem ao conteúdo e ao objetivo de ensino; (b) as potencialidades que a imagem possui para engajamento com outros conteúdos; (c) a importância das imagens no contexto da metodologia didática escolhida; e (d) a potencialidade de leitura pelos estudantes a fim de facilitar a aprendizagem de conteúdos escolares.

Com isso em mente, é essencial possibilitar aos licenciandos oportunidades de pensar sua prática docente e refletir sobre estratégias de ensino para que possam compreender as concepções próprias sobre ensinar e aprender.

Referências bibliográficas

ANASTASIOU, L. G. C. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: Univille, 2012. p. 67-100.

ANTUNES, H. S.; STIVANIN, N. F. Estágio supervisionado e suas significações sociais: uma perspectiva a partir da formação inicial do curso de Pedagogia – CE/UFSM. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 6., 2006, Santa Maria, RS. *Anais...* Santa Maria, RS: ANPed, 2006.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 2013.

BRITO, A. E. *Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Penso, 2004.

CUBERO, R. *Como trabajar con las ideas de los alumnos*. Sevilla: Díada, 2000.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOREMAN, J. O uso da dramatização para promover e desenvolver a compreensão dos alunos sobre conceitos científicos. In: WARD, H.; RODEN, J.; HEWLETT, C.; FOREMAN, J. *Ensino de Ciências*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 139-160.

- GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. Começando uma conversa sobre currículo. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 7-39.
- GRILLO, M. C. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, D. (Org.). *Ser professor*. Porto Alegre: Ed. PUCRS, 2014. p. 55-66.
- Haidt, R. C. C. Escolha dos procedimentos de ensino e organização das experiências de aprendizagem. In: Haidt, R. C. C. *Curso de didática geral*. São Paulo: Ática, 2010. p. 143-153.
- MAURI, T. O que faz com que os alunos aprendam os conteúdos escolares? In: COLL, C. ; MARTIN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J. SOLÉ, I; ZABALA, A. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1998. p. 79-121.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MIZUKAMI, M. da G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: E.P.U., 1986.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. *Análise textual discursiva*. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2011.
- POZO, J. I. *Aprendizes e mestres*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PRALON, L. Imagem e produção de sentido: as fotografias no livro didático. In: MARTINS, I.; GOUVÊA, G.; VILANOVA, R. (Eds.). *O livro didático de Ciências: contextos de exigência, critérios de seleção, práticas de leitura e uso em sala de aula*. Rio de Janeiro, 2012. p. 159-170. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/arquivos/O_livro_didatico_de_Ciencias.pdf>.
- STAKE, R. E. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso, 2011.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- WACHOWICZ, L. A. *O método dialético na didática*. Campinas: Papirus, 1995.

WOLFF, F. Por trás do espetáculo: o poder das imagens. In: NOVAES, A. (Org.). *Muito além do espetáculo*. São Paulo: SENAC, 2005. p. 17-45.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

Recebido em 1º de setembro de 2015.

Aprovado em 22 de fevereiro de 2016.

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/256627171>

Ensinar a viver: o sentido do ato de educar em Edgar Morin

Celso José Martinazzo^{I, II}

MORIN, Edgar. *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

No livro *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação* (2015), recentemente traduzido para o português, Edgar Morin, pensador contemporâneo francês, expõe com extrema clareza de linguagem e argumentação algumas de suas concepções sobre o processo educacional que soam como um manifesto para mudar a educação. Não se trata, como pode transparecer pelo subtítulo, de obra com caráter preceitual e impositivo, mas é, sem dúvida, propositivo e convincente.

O livro *Ensinar a viver*, assim como os demais já escritos por Morin, tem o estilo, a originalidade e a profundidade do pensador. No percurso dos seis capítulos, a leitura flui de forma agradável e convincente. O estudo representa um marco para a educação, pois dá início a uma série de obras intitulada *Mudar a educação*, “[...] destinada a repensar e a tratar de todos os diversos e múltiplos problemas que afetam nosso sistema educativo” (p. 10). Por essa razão, o livro retoma e recapitula, em um contexto atual, as principais ideias e crenças do autor sobre o processo e o sistema educacional.

Neste livro, assim como vem fazendo de forma enfática em sucessivas obras nos últimos 20 anos, Morin aborda os principais elementos que

^I Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), Ijuí, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: <marti.sra@terra.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0001-6376-3409>>.

^{II} Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

constituem o processo educacional, dando destaque àquilo que há de mais nuclear, ou seja, busca encontrar razões que justifiquem o existir da escola, a missão do ensinar e o sentido da educação. Para essa tarefa, analisa e explicita desde os conceitos e referenciais teóricos até os procedimentos operacionais e práticas pedagógicas.

No início do texto, antes do sumário, o autor alerta para o estágio crítico em que as sociedades atuais se encontram e, para superar esse mal-estar, é necessário pensar em iniciativas e soluções originais que possam contribuir com novas perspectivas para o futuro da humanidade e do planeta. Morin aponta para algumas evidências da crise profunda que atinge a humanidade: "desregramento ecológico, exclusão social, exploração sem limites dos recursos naturais, busca frenética e desumanizante do lucro, aumento das desigualdades encontram-se no cerne das problemáticas contemporâneas" (p. 5). Ao longo do livro, Morin vai acrescentar que todo esse panorama, hoje, tem a implicação de alguns componentes novos a perpassá-lo, pois "[...] uma revolução selvagem das condições de aquisição dos saberes encontra-se em curso na internet e se amplia cada vez mais. Essa revolução afeta a economia, as relações humanas e a própria educação" (p. 178).

Demonstrando uma contumaz obsessão pelo verdadeiro conhecimento, Morin propõe-se a refletir: Qual deve ser a razão da escola? Qual o sentido do ato de educar? A resposta para essas e outras perguntas será o foco do capítulo I – *Viver* –, que Morin anuncia da seguinte forma: cabe à escola, em última análise, ensinar a viver. Todas as intencionalidades do ato de educar e das ações pedagógicas têm como propósito ensinar o aluno a viver – esse propósito deve ser uma preocupação que vai desde os objetivos específicos de cada componente disciplinar, de forma menos explícita, até os objetivos de cada área ou mesmo nível de ensino.

Morin emprega a expressão "ensinar a viver" inspirado no filósofo Rousseau que, no auge da modernidade, ao se referir à educação de seu filho Emílio, escreveu: "Viver é o ofício que eu lhe quero ensinar". Tudo o que se espera da escola, portanto, é que ela ensine o aluno a aprender a viver, e essa tarefa tem uma gama significativa de desdobramentos e implicações que Morin procura elucidar e trazer para o tempo presente, buscando respostas para perguntas como: O que é a vida? Qual o significado do viver? O que significa o bem-viver e o viver bem? É possível lidar com as incertezas? O que é viver com liberdade e autonomia?

Morin, ao longo do livro, ratifica seu diagnóstico sobre a escola atual, denunciando que ela

[...] não fornece os meios que permitem conhecer a si mesmo e compreender o próximo. Não fornece a preocupação, o questionamento, a reflexão sobre a boa vida ou o bem-viver. Ela não ensina a viver senão lacunarmente, falhando naquela que deveria ser sua missão essencial (p. 54).

Ao buscar respostas para essas questões desafiadoras, o autor resgata a importância da reflexão, muitas vezes, segundo ele, sacrificada em

nome da eficiência e eficácia do pensamento, do cálculo, das decisões e dos resultados. Talvez Morin encontre na Filosofia, apesar da divisão dos saberes particulares, um sentido e um espírito de unidade, de sistema. Esse distanciamento que é facultado pela Filosofia permite ao sujeito enxergar a si mesmo como objeto, mesmo sabendo que se é sujeito, é oportunizado pela reflexão filosófica. Segundo o autor (p. 39), “o que é necessário ensinar e aprender é exatamente isto: saber se distanciar, saber se objetivar, saber se aceitar, saber meditar, refletir”. Compreender a si mesmo para compreender os outros e saber viver é a filosofia da Filosofia.

Morin defende a concepção de que a escola atual não está sabendo preparar as novas gerações para viver a aventura da vida com a seriedade que esta merece. A escola “não fornece as defesas para se enfrentar as incertezas da existência, não fornece as defesas contra o erro, a ilusão, a cegueira” (p. 54). Por essa razão, o autor retoma em diferentes momentos da obra, sobretudo no capítulo V – *Ser humano* –, conceitos sobre a natureza e a dignidade humanas que já estavam presentes em obras anteriores.

O fracasso evidente da escola no que se refere a sua missão de ensinar a viver é analisado por Morin nos capítulos II – *Uma crise multidimensional* – e III – *Compreender* –, com uma crítica exacerbada ao ensino atual que promove a inadequação entre os saberes fragmentados, em forma de disciplinas, e a realidade, cujos problemas são cada vez mais de ordem polidisciplinar, transversal, multidimensional e planetária. O conhecimento disciplinar e fechado, instituído historicamente, ainda que proporcione avanços científicos, por si só impossibilita a real compreensão dos problemas do mundo. É necessário um conhecimento pertinente e transdisciplinar que contemple os diferentes saberes sem isolá-los, que situe e religue as informações e o conhecimento em si, no seu contexto, possibilitando uma visão de mundo mais complexa.

No capítulo IV – *Conhecer* –, Morin analisa, com visão crítica, as cegueiras e limitações do conhecimento atual e apresenta alguns princípios cognitivos que auxiliam no processo de produção de um conhecimento pertinente e complexo. No entendimento do autor, a metamorfose de qualquer realidade depende da sua capacidade de regeneração – tudo aquilo que não tem essa capacidade acaba por fenecer. Toda regeneração pressupõe uma matriz geradora de transformação, portanto, uma metamorfose é produto de contínuas regenerações: “Eu afirmaria que o ser humano só pode se autoproduzir e se automanter se ele se autorregenerar” (p. 113). Esse é um princípio da complexidade do real e pressuposto para qualquer inovação que se aplica ao universo tanto biofísico quanto sociocultural. Não há, portanto, inovação e transformação sem regeneração.

Na ótica de Morin, os princípios hologramático, dialógico e de causalidade circular constituem os pilares do pensamento complexo para a reforma do pensamento ou das mentalidades, que é necessária e fundamental para a reforma do conhecimento e a da educação. As reformas são interdependentes entre si e, portanto, realimentam-se umas das outras num movimento recursivo – conservam e renovam. Assim, “a reforma do conhecimento e do pensamento depende da reforma da educação que

depende da reforma do conhecimento e do pensamento” (p. 182). Cria-se, com isso, um círculo virtuoso para um novo horizonte de compreensão e, por consequência, de ação.

As três reformas são interdependentes e complementares e pressupõem como ponto de partida a *reforma do pensamento*. Esta expressão é adotada por Morin para indicar a necessidade de reformulação do modelo de pensamento atual, ou seja, dos princípios cognitivos de compreensão do real. A reforma do pensamento, portanto, é o pré-requisito indispensável para uma mudança da educação e do ensino e, por força recursiva, a exigência de uma reforma do ensino para reformular o pensamento.

A reforma do pensamento teria potencial de força regeneradora e desviante também para o processo educacional, já que ela é o princípio regenerador capaz de provocar profundas mudanças. Segundo Morin, para compreender uma realidade complexa, é necessário um pensamento complexo compatível com a exigência que dele se faz. Esse é o pressuposto primeiro e fundamental para qualquer reforma tendo em vista que nosso modelo de pensamento é do tipo simplificador, portanto, incapaz de compreender as complexidades da realidade.

Morin alerta que o ensinar a viver, no entanto, não pode se apoiar em ações pedagógicas que tenham como base apenas princípios epistemológicos. O processo cognitivo é fundamental para captar e resolver os problemas que se apresentam no cotidiano de cada um, mas a educação possui também outras grandes finalidades a atingir, que são de cunho ético e político: “[...] esboçam-se as duas grandes finalidades ético-políticas do novo milênio: estabelecer uma relação de controle mútuo entre a sociedade e os indivíduos por meio da democracia; fazer da humanidade uma comunidade planetária” (p. 157).

No último capítulo – *Ser francês* –, Morin explicita como é possível estabelecer uma política de civilização, em tempos de crise de integração, com base no estudo da História e do presente da realidade de cada país.

Na conclusão ainda resta um espaço para Morin apostar na centralidade da figura do professor na condução do processo educacional a quem ele chama de regente da orquestra e a quem confia que “[...] pode e deve guiar a revolução pedagógica do conhecimento e do pensamento” (p. 179).

O livro é fértil e desafiador, tendo como base o pensamento complexo e suas indispensáveis relações com o processo da educação. Oferece, por essa razão, a todos aqueles que lidam com as questões educacionais, uma valiosa contribuição para refletir sobre o presente e o futuro da educação.

Recebido em 25 de fevereiro de 2016.

Aprovado em 28 de abril de 2016.

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

**RBEP**

APRESENTAÇÃO

Criada em 1944, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) é um periódico quadrimestral, publicado em formato impresso e eletrônico. A RBEP publica artigos inéditos, resultantes de pesquisas que apresentem consistência, rigor e originalidade na abordagem do tema e contribuam para a construção do conhecimento na área de Educação. A RBEP também publica relatos de experiência e resenhas. A RBEP não aceita textos que tenham sido enviados concomitantemente a outras revistas e que não atendam a princípios éticos de pesquisa. Seu público-leitor é formado por professores, pesquisadores e alunos de graduação e pós-graduação, técnicos e gestores da área educacional.

A RBEP compõe-se das seguintes seções:

- *Estudos* – artigos resultantes de pesquisas empíricas e teóricas com objetivos claros, fundamentação teórica e adequação metodológica que respaldem a discussão apresentada, considerando que:
 - pesquisas empíricas devem explicitar procedimentos de pesquisa, critérios para constituição da amostra ou seleção dos sujeitos, métodos de coleta, construção e análise dos dados;
 - pesquisas teóricas devem evidenciar elaboração original sobre o tema ou questão de relevância para a área de Educação.

- *Relatos de Experiência* – artigos teoricamente fundamentados, oriundos de projetos de ação pedagógica em contextos de educação que analisem criticamente a experiência vivida.
- *Resenhas* – análise crítica de livros ou filmes lançados nos últimos três anos relacionados à educação. As resenhas devem apresentar título, referência da obra, dados dos autores/diretores da obra resenhada, resumo e posicionamento analítico do resenhista sobre as contribuições da obra para a área.

NORMAS EDITORIAIS

Os artigos deverão ter entre 28.000 a 50.000 caracteres (com espaços) e poderão ser redigidos em português, espanhol ou inglês e ser encaminhados em qualquer época.

Os artigos são avaliados por consultores *ad hoc* de reconhecida competência nos temas abordados, diversificados regional e institucionalmente, com parecer final da Editoria Científica. Os artigos são encaminhados sem identificação de autoria, para garantir a imparcialidade na avaliação.

Os aspectos considerados na avaliação dos artigos são os seguintes:

- Questões referentes à forma: aspectos gramaticais e estilísticos.
- Questões referentes ao conteúdo: a importância do tema abordado, a definição da questão principal, a estrutura, o desenvolvimento e a conclusão do trabalho.

Os pareceres envolvem três tipos de julgamento:

- Aprovado – o artigo é programado para publicação.
- Aprovado com modificações – são solicitados ao autor ajustes ou reformulações no artigo, com o envio de nova versão para avaliação final.
- Não aprovado – o artigo é recusado.

A aprovação final dos artigos é de responsabilidade da Editoria Científica da RBEP.

O atendimento das condições especificadas em “Normas gerais para apresentação de originais” é imprescindível para a publicação do artigo.

A aceitação do artigo implica automaticamente a cessão dos direitos autorais relativos ao trabalho ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

NORMAS GERAIS PARA A APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

A fim de facilitar o tratamento e a disseminação dos trabalhos enviados para publicação nos periódicos do Inep, apresentamos algumas normas técnicas para o estabelecimento de padrões de estilo e de apresentação dos textos.

Diretrizes para Autores

1 – Submissão

Os artigos e resenhas deverão ser encaminhados exclusivamente por meio do Sistema de Editoração Eletrônica de Revistas (Seer), cujas instruções se encontram disponíveis no *site*: <http://www.rbep.inep.gov.br>

2 – Normas para submissão de artigos

2.1 Idiomas: os artigos poderão ser redigidos em português, espanhol ou inglês.

2.2 Autoria:

2.2.1 O número de autores por artigo não poderá exceder o total de quatro pessoas. Caso mais pessoas tenham participado da construção do artigo, recomenda-se mencionar em nota de rodapé o grau de colaboração de cada participante da pesquisa, caracterizando-as como estagiários, auxiliares de pesquisa, bolsistas etc.

2.2.2 A identificação de autoria do artigo deve ser removida, assim como devem ser retirados do texto todos os nomes de autores, grupos de pesquisa e de instituições. É preciso também remover a autoria do arquivo e da opção Propriedades no Word, garantindo desta forma o critério de sigilo da revista, caso submetido para avaliação por pares, conforme instruções disponíveis em: www.rbep.inep.gov.br.

2.3 Mídia: os originais deverão ser encaminhados em arquivo formato Word, digitados em espaço 1,5, com extensão de 28.000 a 50.000 caracteres, incluindo os espaços. A extensão do artigo inclui título, resumo e as palavras-chave, nos dois idiomas. Os arquivos não devem exceder o tamanho de 2MB.

- 2.3.1 O nome dos arquivos enviados não pode ultrapassar a extensão de 85 caracteres.
- 2.4 Fonte: a fonte utilizada deverá ser a Times New Roman, em corpo 12 para o texto, corpo 10 para as citações destacadas e corpo 8 para as notas de rodapé.
- 2.5 Ilustrações: a revista é impressa em preto e branco e as ilustrações deverão possuir resolução a partir de 300 dpi, acompanhadas das fontes e de título que permitam compreender o significado dos dados reunidos. Os quadros, tabelas e gráficos (de preferência em Excel) deverão obedecer às normas de apresentação tabular do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).
- 2.6 Título: o título do artigo deve ser breve (máximo de 200 caracteres com espaço), específico e descritivo, contendo palavras representativas do seu conteúdo, e vir, também, traduzido para o inglês.
- 2.7 Resumos: os artigos deverão ter, obrigatoriamente, resumos informativos em português (ou espanhol) e inglês, com até 1.500 caracteres com espaço.
- 2.7.1 Os resumos devem conter informações qualitativas e quantitativas e dados essenciais, tais como:
- a) Descrição – indica o tipo de artigo a ser analisado (artigo original, de revisão, estudo de caso);
 - b) Objetivo – descreve as razões pelas quais o trabalho foi realizado, o que se buscou demonstrar e a natureza do problema tratado;
 - c) Metodologia – descreve a abordagem teórica e/ ou metodológica empregada, as principais técnicas utilizadas, indica as fontes dos dados e o modo como estes foram utilizados, quais os conceitos desenvolvidos e como foram analisadas as variáveis; e
 - d) Resultados – descreve sucintamente as descobertas significativas e importantes da pesquisa.
- 2.8 Palavras-chave: os artigos devem apresentar palavras-chave referentes ao seu conteúdo, escolhidas em vocabulário controlado: Thesaurus Brasileiro de Educação, disponível em www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus e devem vir traduzidas para o inglês.

- 2.9 Citações: as citações devem seguir as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT):
- 2.9.1 As citações com até três linhas devem vir entre aspas, dentro do parágrafo, acompanhadas por uma chamada entre parênteses para o autor, o ano e o número da página da publicação.
 - 2.9.2 As citações com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo, sem aspas, em corpo 10, redondo.
 - 2.9.3 A referência bibliográfica completa da citação virá em lista única ao final do artigo.
 - 2.9.4 A exatidão e a adequação das citações e de referências a trabalhos consultados e mencionados no texto são de responsabilidade do autor do artigo submetido.
- 2.10 Notas: as notas de rodapé devem ser evitadas. Se necessárias, devem ter a finalidade de oferecer observações complementares; realizar remissões internas e externas; introduzir uma citação de reforço ou fornecer a tradução de um texto. As indicações das fontes bibliográficas deverão ser feitas no texto.
- 2.11 Referências bibliográficas: as referências bibliográficas devem constituir uma lista única no final do artigo, em ordem alfabética por sobrenome de autor; devem ser completas e elaboradas de acordo com as normas da ABNT – NBR 6.023.
- 2.11.1 Quando se tratar de obra consultada *online*, faz-se necessário indicar o endereço eletrônico e a data em que foi acessada; se a obra estiver em suporte eletrônico (DVD, CD-ROM), essa informação também deve constar após a sua identificação.
 - 2.11.2 Todos os endereços de páginas na Internet (URLs), incluídos no texto (ex.: <http://www.ibict.br>) devem estar ativos e prontos para clicar.
- 2.12 Siglas: as siglas devem vir acompanhadas do nome por extenso.
- 2.13 Destaques: o uso de negrito deve ficar restrito aos títulos e intertítulos; o de itálico, apenas para destacar conceitos ou grifar palavras em língua estrangeira.

3 – Normas para submissão de resenhas:

3.1 – Em relação aos aspectos formais, as resenhas deverão seguir as mesmas normas indicadas para artigos, observando-se as seguintes especificidades:

- a) devem apresentar título em português e inglês;
- b) devem possuir extensão máxima de 10.000 caracteres, considerando os espaços;
- c) devem apresentar no máximo dois autores.

4 – Importante

- 4.1 - A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos nos artigos e resenhas são de exclusiva responsabilidade dos autores, não refletindo, necessariamente, a opinião da editoria da revista.
- 4.2 - O setor de revisão reserva-se o direito de efetuar alterações nos originais, respeitados o estilo e as opiniões dos autores, com vistas a manter a homogeneidade e a qualidade da revista.
- 4.3 - Os autores receberão três exemplares da revista pelo trabalho publicado.

EDITORIAL

ESTUDOS

Antropologia: um desafio para a educação
e o desenvolvimento humano
Christoph Wulf

Familia y escuela: crisis de participación en contextos
de vulnerabilidad
Violeta Acuña-Collado

A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão
bibliográfica
Itale Luciane Cericato

Narrativas de vida de instrutores da educação profissional
como possibilidade de estudos no campo
das representações sociais
Inês Ferreira de Souza Bragança
Rita Pereira Lima

Mediações em leitura: encontros na sala de aula
Adair de Aguiar Neitzel
Janete Bridon
Cláudia Suéli Weiss

Divulgação científica sobre prática de laboratório: análise
da inserção Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) em textos
produzidos por estudantes de Ciências Biológicas
Diego Adaylano Monteiro Rodrigues
Raquel Crosara Maia Leite
Maria Izabel Gallão

Aprendizagem matemática no contexto educacional ribeirinho:
a análise de registros de representação semiótica em atividade
de modelagem matemática
Tássia Cristina da Silva Pinheiro
Fábio José da Costa Alves
Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva

O uso do celular por estudantes na escola:
motivos e desdobramentos
Estevon Nagumo
Lucio França Teles

A construção do projeto bilíngue para surdos no Instituto
Nacional de Educação de Surdos na década de 1990
Sonia de Castro Lopes
Geise de Moura Freitas

Narrativas autobiográficas de surdos ou de pessoas com
deficiência visual: análise de identidades de representações
Janete Inês Müller
Felipe Leão Mianes

O conceito de coletividade de Anton Makarenko
em seu Poema Pedagógico
Silvana Aparecida Bretas
Karla Gusmão Novaes

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

O uso de imagens como possibilidade de reflexão
para licenciandos sobre a prática docente
Luciana Richter
Vanessa Martins de Souza
Valderez Marina do Rosário Lima

RESENHAS

Ensinar a viver: o sentido do ato de educar em Edgar Morin
Celso José Martinazzo

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

VENDA PROIBIDA



INEP

Ministério da
Educação