

CMF
Colégio Militar de Fortaleza

EDUCARE

Revista Científica do Colégio Militar de Fortaleza

ISSN: 1984-3283

Publicação Semestral
Ano 6 - Nº. 9 - mar 2014



COLÉGIO MILITAR DE FORTALEZA - CMF
(Es M do Ceará / 1889)
CASA DE EUDORO CORRÊA

DIRETOR DE ENSINO

Cel José Galaôr Ribeiro Jr.

CHEFE DA DEC

Cel Paulo de Tarso Passos da Costa

CONSELHO EDITORIAL

Cap QCO / Prof. Dr. João Carlos Rodrigues da Silva
(Editor-chefe)

Cap QCO / Prof. Dr. Janote Pires Marques

Cap QCO / Prof. Ms. Júlio Cesar Vieira Lopes

Profª. Ms. Regina Cláudia Oliveira da Silva

Profª. Dra. Renata Rovaris Diório

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA / PERMUTA

Colégio Militar de Fortaleza - Revista Educare

Divisão de Ensino e Cultura (DEC) -

Seção de Expediente

Av. Santos Dumont, 485 - Aldeota

Fortaleza - CE - CEP: 60150-160

Correio eletrônico:

revistaeducarecmf@gmail.com

Página eletrônica:

www.cmf.ensino.eb.br

CONSELHO CONSULTIVO

Prof. Dr. Alcides Fernando Gussi - UFC

Profa. Dra. Ana Elisa Ferreira Ribeiro - CEFET-MG

Profa. Dra. Antônia Dilamar Araújo - UECE

Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Jr. - UECE

Profa. Dra. Fernanda Nunes G. Vieira - CMF

Profa. Dra. Filomena Maria Cordeiro Moita - UEPB

Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade - UFC

Prof. Dr. José Arimatea Barros Bezerra - UFC

Prof. Dr. Júlio César Rocha Araújo - UFC

Prof. Dr. Luís Botelho Albuquerque - UFC

Profa. Dra. Lynn Rosalina Gama Alves - UNEB

Prof. Dr. Marcelo El Khouri Buzato - UNICAMP

Profa. Dra. Maria Teresa Tedesco Vilaro Abreu - UERJ

Profa. Dra. Meize Regina Lucena de Lucas - UFC

Prof. Dr. Messias Holanda Dieb - UFC

Prof. Dr. Nilton Mullet Pereira - UFRGS

Prof. Dr. Samuel Edmundo Lopez Bello - UFRGS

Profa. Dra. Silvia Elisabeth de Moraes - UFC

Profa. Dra. Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva - UFMG

Prof. Dr. William James Mello - INDIANA UNIVERSITY - USA

Profa. Dra. Zilda Maria Menezes Lima - UECE

Educare: Revista Científica do Colégio Militar de Fortaleza, Fortaleza, CE, Ano 6, n.9, 108 p., mar. 2014.

Publicação Semestral

ISSN: 1984-3283

1. Educação. 2. Ensino. 3. História. 4. Linguística. 5. Literatura I. Colégio Militar de Fortaleza. II. Título.

Todos os direitos reservados. Proibida a reprodução sem autorização prévia ou escrita.
Todas as informações dos artigos são de responsabilidade dos respectivos autores.

Editorial

A *Educare*, revista científica do Colégio Militar de Fortaleza, instituição do Sistema Colégio Militar do Brasil do Exército Brasileiro, teve sua primeira publicação em maio de 2009, por ocasião da comemoração dos 90 anos da “Casa de Eudoro Corrêa”, antigo “Casarão do Outeiro”. A *Educare* tem periodicidade semestral, com publicações em março e setembro.

A proposta da Revista *Educare* é incentivar os professores e demais componentes da “Casa de Eudoro Corrêa” a serem, também, pesquisadores. Nesse sentido, a Revista *Educare* não se limita a um tema específico e nem se restringe a determinado campo do conhecimento. Propõe-se, portanto, uma abordagem multidisciplinar e mesmo interdisciplinar, considerando as mais diversas áreas, como História, História da Educação Militar, Educação Física, Matemática, Geografia, Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, Química, Física, Artes, Formação de Professores e tantos outros assuntos relativos à seara da Educação.

Visando contribuir para a divulgação de pesquisas ligadas à Educação e buscando um diálogo com outras instituições de ensino, a *Educare* aceita trabalhos de autores vinculados a outros estabelecimentos de Ensino Básico e Superior, desde que esses trabalhos de alguma forma contemplem conteúdos relacionados à área Educacional.

Conselho Editorial

Sumário

APRESENTAÇÃO	05
1. CONCEPÇÃO DISCENTE: DESVELANDO AS PRÁTICAS AVALIATIVAS NO ENSINO SUPERIOR Antônio Germano Magalhães Júnior Maria de Lourdes da Silva Neta	07
2. PRÁTICAS E COMPORTAMENTOS DE LIDERANÇA NA GESTÃO DOS RECURSOS HUMANOS ESCOLARES Andreia Rubina da Conceição Costa Antônio V. Bento	16
3. “GALVEZ, IMPERADOR DO ACRE”: UMA LEITURA PARÓDICA Lucimeire Viana Nunes	25
4. O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE: CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NA UFC José Antonio Gabriel Neto Luís Távora Furtado Ribeiro	33
5. A EXPERIÊNCIA DO PROCESSO DE INCLUSÃO NO CEJAP Francisco Eugênio Dantas Júnior Jociane Maria Sousa Nascimento	39
6. FORMAÇÃO CONTINUADA NO COLÉGIO MILITAR DE FORTALEZA: O QUE MOTIVA OS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL Francisca das Chagas Soares Reis Ana Ignez Belém Lima Nunes	50
7. INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA PÓS-MODERNIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES Gleyce Abreu Vieira Renata Rovaris Diorio	60
8. EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIA NA CONCEPÇÃO DE WALTER BENJAMIN E IMMANUEL KANT Mário Fabiano Costa Roseno	70
9. LOS SISTEMAS DE PROTECCIÓN AL CONSUMIDOR ESPAÑOL Y BRASILEÑO: LA MEDIACIÓN DE CONSUMO COMO FORMA DE RESOLUCIÓN CIUDADANA Sandro Luis Brito Novais	79
10. A UTILIZAÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS ALIADAS AO FORTALECIMENTO DA EAD E SUAS INFLUÊNCIAS NA ELEVAÇÃO DOS ÍNDICES DE FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR Michael Sterphaney Silva Santana	88
11. CRENÇAS DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE O ENSINO DA ORALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL Regina Cláudia Figueiredo	95
CHAMADA PARA PUBLICAÇÃO E REGRAS DE SUBMISSÃO	108

Apresentação

É com um bom orgulho (o mau seria soberba, um pecado capital) que lançamos mais um número da Revista Educare. E mais uma vez a seleção de artigos só vem comprovar o quanto nossos bons pesquisadores(ras) prestigiam nossa revista, e nós, de nossa parte, procuramos honrar tal escolha. Digo “nossa revista” porque em terras cearenses não há tantas revistas científicas quanto deveria, e a Educare vem se consolidando como um veículo de expressão e divulgação de textos acadêmicos nas terras alencarinhas e além.

Neste número, iniciamos com o artigo *Concepção discente: desvelando as práticas avaliativas no ensino superior*, de Antônio Germano Magalhães Júnior e Maria de Lourdes da Silva Neta, cujo objeto de pesquisa aponta-se nas práticas avaliativas nos cursos de História, enfocando a concepção dos discentes.

Continuamos nossa leitura com *Práticas e comportamentos de liderança na gestão dos recursos humanos escolares*, de Andreia Rubina da Conceição Costa, Antônio V. Bento; nele, os autores partem da premissa de que, num mundo globalizado e complexo em que o capital humano assume centralidade em temáticas associadas à liderança das organizações e consequente Gestão de Recursos Humanos, em termos escolares, urge perceber que percepções têm os liderados, pessoal docente e não docente, acerca das práticas e comportamentos da liderança.

Em *Galvez, imperador do acre: uma leitura paródica*, Lucimeire Viana Nunes aborda a figura real Gálvez de Arias, espanhol, conquistador das terras do Acre, que depois se autodeclara Imperador do Acre. À época, final do século XIX, foi marcada pela exploração da borracha no Brasil e pela crise da ocupação dos seringueiros na região. Pela ousadia e pelas trapaças, o personagem real serviu de inspiração para o autor Márcio Souza transformá-lo em personagem ficcional, com característica de picaresco.

Em *O estágio na formação docente: considerações sobre a formação do professor de história na UFC*, José Antonio Gabriel Neto e Luís Távora Furtado Ribeiro visam compreender como a legislação nacional e o currículo do curso de História da Universidade Federal do Ceará (UFC) enxergam o Estágio Supervisionado. O local do estudo foi a Pró-Reitoria de Graduação e o Departamento de História da UFC e os autores constataram que a legislação versa claramente sobre a questão do Estágio, porém nem a UFC e nem o currículo da licenciatura em História fazem uma relação teoria-prática nos estágios. Assim, concluem eles, é necessário que o currículo seja reelaborado no sentido de pensar na articulação teoria-prática, fundamental para a prática do futuro professor.

Já no artigo *A experiência do processo de inclusão no CEJAP*, Francisco Eugênio Dantas Júnior e Jociane Maria Sousa Nascimento apresentam a experiência inclusiva no Centro de Educação de Jovens e Adultos de Pacajus (CEJAP) a partir da análise de experiências exitosas. O objetivo desse trabalho consistiu em analisar os avanços e os desafios do CEJAP, em busca de garantir a educação de qualidade e a acessibilidade de alunos com necessidades educacionais especiais, promovendo as mudanças pedagógicas, organizacionais e físicas que eliminam as barreiras que impeçam esse processo, respeitando no âmbito escolar igualdades e diferenças. Um tema bem atual, portanto.

No texto *Formação continuada no Colégio Militar de Fortaleza: o que motiva os professores do ensino fundamental*, Francisca das Chagas Soares Reis e Ana Ignez Belém Lima Nunes apresentam os resultados de um estudo sobre as percepções dos professores do ensino fundamental do Colégio Militar de Fortaleza (CMF) acerca das ações de formação continuada. As conclusões do estudo evidenciaram que a constituição de sentidos são agregadas emoções, valores, experiências, cultura e história de cada indivíduo, o que permite observar diferenças no processo de subjetivação do grupo acerca da formação continuada.

Em *Inovação pedagógica na pós-modernidade: desafios e possibilidades*, Gleyce Abreu Vieira e Renata Rovaris Diorio empreendem um estudo que constitui uma revisão de literatura atinente à

Pedagogia e também fazem alguns apontamentos sobre a mudança paradigmática da pós-modernidade, a fim de contextualizar o momento socio-histórico, político, econômico e cultural, na qual a sociedade tecnológica está vivenciando.

O artigo *Educação e experiência na concepção de Walter Benjamin e Immanuel Kant*, de Mário Fabiano Costa Roseno, constitui uma investigação cuja proposta busca compreender as concepções de Educação e Experiência no entendimento filosófico e humanístico. Como respostas alternativas, encontram-se, segundo o autor, as obras de Walter Benjamin e Immanuel Kant para elucidar a devida proposta. Elas nos oferecem, anda segundo o autor, linhas de fuga, principalmente no que se refere à posição que o ser humano adquire nas concepções desses pensadores sobre a modernidade e a própria contemporaneidade.

E temo suma novidade neste número. Trata-se deste artigo em língua espanhola: *Los sistemas de protección al consumidor español y brasileño: la mediación de consumo como forma de resolución ciudadana*, de Sandro Luis Brito Novais, que estuda direito comparado, contrastando sistemas de proteção para os consumidores espanhóis e brasileiros; o trabalho começa com um breve resumo das regras que regem cada sistema e, em seguida analisa-os, sob a ótica da cidadania. Acreditamos que suas análises permitem, na medida do possível, fazer algumas propostas para melhorar a defesa do consumidor na América Latina, especialmente no Brasil.

Em *A utilização das novas tecnologias aliadas ao fortalecimento da EAD e suas influências na elevação dos índices de formação em nível superior*, Michael Sterphaney Silva Santana parte de uma constatação: o aumento gradativo dos índices de formação em cursos de nível superior no Brasil nos últimos anos, tendo sido essa eficácia percentual atrelada ao crescimento de oferta da modalidade de Ensino a Distância e ao uso das novas tecnologias nesse processo educacional. Outro tema bastante atual e digno de pesquisas.

Fechando nosso número, mas nem por isso menos importante, temos *Crenças do professor de língua portuguesa sobre o ensino da oralidade no ensino fundamental*, de Regina Cláudia Figueiredo, que teve por objetivo verificar quais as crenças dos professores de língua portuguesa a respeito da oralidade. A autora conclui que se faz necessária uma reflexão do que realmente se entende por uma abordagem produtiva, previamente planejada e organizada, da oralidade em sala de aula, uma vez que as crenças dos atores do ensino-aprendizagem definem as práticas e metodologias adotadas.

Como se vê, estamos diante de excelentes temas e excelentes textos.

Boa leitura e até a próxima!

Prof. Dr. João Carlos Rodrigues da Silva
Editor-Chefe da Revista Educare

Artigo 1

CONCEPÇÃO DISCENTE: DESVELANDO AS PRÁTICAS AVALIATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

STUDENT CONCEPTIONS: UNVEILING THE EVALUATION PRACTICES IN HIGHER EDUCATION

Antônio Germano Magalhães Júnior¹

Maria de Lourdes da Silva Neta²

Resumo. A avaliação constitui o processo didático-pedagógico dos cursos de licenciatura no Brasil, tendo como finalidade coletar informações no que se refere ao conhecimento dos educandos e à criação de estratégias para sanar as dificuldades de aprendizagem. O objeto de pesquisa aportou-se nas práticas avaliativas nos cursos de História, enfocando a concepção dos discentes. A demarcação espacial focou os cursos de História da Universidade Estadual do Ceará e Universidade Federal do Ceará. O objetivo do escrito foi o comparativo das práticas avaliativas desenvolvidas nos curso de licenciatura em História da UECE e UFC. A pesquisa, de caráter documental e bibliográfico, possuiu fundamentação teórico-metodológica nos trabalhos de Gatti (2003), Luckesi (1986) e Tardif (2008). A metodologia de abordagem qualitativa desenvolveu-se mediante a técnica de coleta denominada grupo de discussão. Nas concepções discentes, avaliação deixou de se caracterizar como subsídio para as melhorias de ensino e aprendizagem, pois se resumiu à verificação de conteúdos repassados pelos docentes, que deixaram de oferecer conhecimentos avaliativos aos futuros professores.

Palavras chave: Práticas Avaliativas. Didática. Formação Docente.

Abstract. Evaluation represents the process of didactic teaching of graduation courses in Brazil, with the purpose of collecting information in relation to the knowledge of the students and the creation of strategies to address the learning difficulties. The research object landed on the assessment practices in History courses, focusing on the conception of the learners. The spatial demarcation focused in History courses at State University of Ceará and Federal University of Ceará. The purpose of the writing was the comparative of the evaluation practices developed in the degree course in History at UECE and UFC. The research, with bibliographic and documentary character, had theoretical-methodological work in Gatti (2003), Luckesi (1986) and Tardif (2008). The methodology of qualitative approach was developed by collection technique called group discussion. In the student conceptions, assessment is no longer characterized as a subsidy for the improvement of teaching and learning, because it has been summed up to the verification of contents transferred by the teachers, who no longer offer evaluative knowledge to future teachers.

Keywords: Evaluation Practices. Didactic. Teacher Training.

¹ Professor Adjunto da Universidade Estadual do Ceará (UECE), graduado em Pedagogia (UFC) e História (UECE), Mestre (UFC), Doutor (UFC) e Pós-Doutor (UFRN) em História da Educação. Professor e Pesquisador do Programa de Doutorado em Educação (PPGE) da UECE. E-mail: germano.junior@uece.br.

² Graduada em Pedagogia, especialista em Gestão Educacional e Mestre em Educação (UECE). Professora do Curso de Pedagogia. E-mail: neta.lourdes@uece.br.

1. Introdução

A avaliação é um processo significativo para a reflexão da prática escolar, do exercício social e da interação desses âmbitos. Sua realização pode contribuir com a reflexão sobre a ação pedagógica, possibilitando o desenvolvimento da prática docente. Avaliar como ato significativo pode constituir processo formativo para os professores, articulando reflexão e ação; teoria e prática; processo e produto; singularidade e multiplicidade; saber e não saber; dilemas e perspectivas. As práticas avaliativas estão inseridas no trabalho docente no ensino superior, assim como comporão as atividades didático-pedagógicas dos estudantes com formação em licenciatura. O objeto investigativo deste texto são as práticas avaliativas³ nos cursos de formação de professores de História, enfocando a concepção discente.

Este trabalho foi constituído por meio dos resultados da pesquisa intitulada: *Práticas Avaliativas na Docência Universitária: Um Estudo Comparativo*. O objetivo geral do escrito apontou-se na comparação das práticas avaliativas desenvolvidas nos curso de licenciatura em História da UECE e UFC, mediante a concepção dos licenciandos. Os objetivos específicos pautaram-se na apresentação dos conceitos de prática avaliativa mencionados pelos discentes, na descrição da utilização dos instrumentos, critérios de avaliação e formação avaliativa promovida pelos professores nas duas instituições públicas de ensino superior.

Os aspectos metodológicos recorreram à abordagem qualitativa de análise, na qual necessita que o pesquisador observe os sujeitos e realize esforço para compreender as diversas opiniões, destacando as características coletadas. A técnica de coleta de informações com estudantes escolhida foi o grupo focal ou de discussão, composto por discentes que cursavam o 7º e 8º semestres. O grupo focal na perspectiva de Gatti (2005, p. 11), corrobora o seguinte entendimento, ao acentuar que

[...] permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das

representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

Os relatos discentes proferidos nos grupos de discussão foram gravados em áudio com o consentimento dos participantes.

Para a seleção da área dos cursos e dos sujeitos participantes desta pesquisa, primeiramente, estudamos o Projeto Pedagógico (PP) do curso de História da UECE e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da UFC. No PP da UECE, verificamos que a matriz curricular subdividia-se em quatro áreas: Ensino, Geral, Brasil e Teorias. Escolhemos a área Ensino para a realização do estudo, pois se referia às disciplinas pedagógicas ofertadas na formação em licenciatura. Na descrição do PPP da UFC, encontramos organização curricular do curso, indicando as seguintes unidades curriculares: História Geral; História do Brasil; Teoria e Metodologia de História e Prática em Ensino de História, da qual selecionamos as disciplinas que se referiam aos aspectos pedagógicos ofertados no curso.

Os critérios para a seleção dos discentes foram: ter interesse e disponibilidade em participar da pesquisa, estar matriculado no sétimo ou oitavo semestre, pelo fato de terem cursado ou cursarem as disciplinas de ensino no período de realização da pesquisa. Outra finalidade da participação destes sujeitos foi, primordialmente, o comparativo das informações prestadas pelos docentes e discentes a respeito da avaliação como prática vivenciada.

Para a sistematização do entendimento do texto, decidimos subdividi-lo em três partes. Primeiramente, delineamos o caminho metodológico percorrido para a coleta das informações, no qual acreditamos ser necessária a descrição minuciosa dos percursos da investigação, objetivando demonstrar a logística para a realização de uma pesquisa, assim como das dificuldades vivenciadas pelos pesquisados para a coleta dos dados; posteriormente, ressaltamos a perspectiva avaliativa mencionada pelos licenciandos em História, nas quais destacaremos aspectos referentes à conceituação avaliativa, assim como a utilização dos instrumentos e critérios de ava-

³ Pesquisa realizada nos cursos de História da Universidade Estadual do Ceará - UECE e da Universidade Federal do Ceará - UFC, nos quais os sujeitos participantes da pesquisa foram: professores que ministravam as disciplinas de ensino, coordenadores dos cursos e licenciandos.

liação utilizados pelos docentes nas disciplinas de ensino e finalizamos com a descrição do processo formativo em avaliação, mencionado pelos estudantes do outro curso de História. Objetivando a descrição das informações coletadas e para a preservação da identidade das instituições e dos sujeitos, utilizamos as palavras Universidade e estudante, seguida de numeral.

A busca das informações que constituíram esta abordagem iniciou no mês de março do ano de 2012, no momento em que realizamos a pesquisa exploratória⁴, nos dirigindo às coordenações dos cursos, para conhecermos os seus gestores e informamos nosso interesse de realização da pesquisa e o objeto.

Para a realização do grupo focal com os estudantes do curso de História em uma das IES, desenvolvemos a estratégia de visita à sala de aula no início do semestre 2012.2, situação em que convidamos os discentes do sétimo e oitavo semestres e registramos o contato dos interessados. Posteriormente, agendamos o grupo focal para o final do mês de agosto do ano de 2012. Mediante o registro, enviamos e-mail para os participantes e reforçamos o contato por telefone. Um das dificuldades que enfrentamos para a realização da pesquisa com os estudantes foi a mudança repentina do local que havíamos solicitado. Inicialmente, solicitamos a sala dos professores do curso de História, pelo fato de ser local conhecido e frequentado pelos discentes. O coordenador nos cedeu o espaço para a realização da entrevista, mas, no dia da coleta dos dados, encontramos a Coordenação do curso fechada e, conseqüentemente, a sala dos professores. Os discentes chegaram para conceder as informações e tivemos que conduzi-los de modo inesperado para a sala de reunião do Programa de Pós-Graduação em Educação, motivo pelo qual atrasamos o início da coleta de informações com os discentes por aproximadamente 30 minutos. Iniciamos o grupo focal com seis participantes. O sétimo estudante atrasou 20 minutos, mas, rapidamente, iniciou sua participação no grupo. A duração das entrevistas com os licenciados em História foi de 1h30 min.

Com a greve dos professores da outra instituição pesquisada, tivemos algumas dificuldades

para a realização do grupo focal, pois os discentes se ausentaram da Instituição na segunda quinzena de junho e retornaram suas atividades em meados de agosto. Com o retorno das atividades acadêmicas, realizamos contato por *e-mail* com uma das estudantes que havia demonstrado interesse em participar do grupo. Ela encarregou-se de convidar os estudantes, com quem agendamos a data de realização do grupo de discussão. A Coordenação disponibilizou o auditório do curso para a realização da pesquisa com os discentes. O tempo de realização do grupo focal foi de aproximadamente 1 hora e 20 minutos, durante o qual os estudantes tiveram a oportunidade de expor as informações acerca do processo avaliativo vivenciado nas disciplinas de ensino ofertadas no curso de História.

Participaram da pesquisa 13 sujeitos, subdivididos em dois grupos de estudantes, matriculados no 7º e 8º semestres. O primeiro foi constituído por sete estudantes que cursaram as disciplinas de ensino ofertadas pelo curso da Universidade, um no turno da noite, sendo composto por quatro homens e três mulheres com a faixa etária de 21 - 28 anos. Do segundo grupo de discussão, participaram seis discentes, sendo três homens e três mulheres que estudavam no horário diurno, manhã e tarde, com faixa etária de 22 - 27 anos.

Um dos primeiros aspectos que procuramos investigar referiu-se ao conceito de prática avaliativa, no qual obtivemos a seguinte resposta:

Uma observação do professor para constatar, o que o estudante aprendeu e se a disciplina está sendo bem desenvolvida. Acho que basicamente é isso. É uma questão de medir realmente a que ponto chegou o nível de aprendizagem naquela disciplina, nós lemos textos, em algumas disciplinas apresentamos alguns seminários e aí agora vamos medir tudo que foi aprendido e converter em uma prova escrita e vê se ganha uma nota. (ESTUDANTE 03 - CURSO DE HISTÓRIA - UNIVERSIDADE 01).

Conforme a conceituação expressa pelos estudantes, notamos a ênfase em relação à aplicabilidade dos instrumentos de avaliação, em que se referiram ao instrumento prova, deixando de ressaltar o sentido da avaliação na perspectiva de aplicação de instrumentos, objetivando a coleta de informações, com o intuito de sondagem, acerca da aprendizagem ou de tomada de decisões para minimizar ou sanar as dificuldades de conhecimentos. Confirmamos tal asserção de acordo com os escritos de Stefanello (2008), no

⁴Na concepção de pesquisa exploratória organizada por Gil (2007), este tipo de busca tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou formular hipóteses. A maioria dessas pesquisas envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão.

momento que nos informaram: “avaliação da aprendizagem como processo complexo. Requer elaboração de objetivos e instrumentos para obter os resultados. Estes, por sua vez, devem ser interpretados, e essa análise deve evidenciar até que ponto os objetivos foram atingidos, devendo-se formular um julgamento”. (P. 127). Sem a interpretação dos resultados e a constatação da realização dos objetivos para que formulem o julgamento de valor, não se pode dizer que foi desenvolvida avaliação, mas, simplesmente, aplicação de instrumentos.

Os discentes foram questionados a respeito da aquisição do conhecimento das avaliações que são realizadas nas disciplinas de ensino. Mais uma vez, os entrevistados referiram-se à aplicação dos instrumentos, declarando que quatro dos professores informavam os instrumentos que seriam utilizados na primeira aula do semestre e os outros docentes prestavam esta informação mais próximos da realização das prova e seminários.

Na busca das informações referentes aos critérios e instrumentos de avaliação, que foram utilizados nas disciplinas de ensino e repassados para os discentes, encontramos o desconhecimento desta informação e a utilização de instrumento de avaliação em uma disciplina que não é da área de ensino. O estudante 06 disse, “não. Aliás, só tinha um professor que fazia autoavaliação que era justamente o professor F, mas que também não era cadeira de Ensino. É porque aqui as disciplinas mais importantes são de pesquisa e não de Ensino”. (CURSO DE HISTÓRIA - UNIVERSIDADE 01).

Os estudantes foram questionados a respeito do emprego dos instrumentos de avaliação nas disciplinas de ensino. Eles próprios responderam que foram utilizadas provas e seminários e, além disso, a frequência, em sala de aula, nota de participação. O estudante 06 comentou que não sabia como eram constituídos os critérios para esta avaliação da participação:

Que nem isso eu sei como eles avaliam, pois isso era muito complexo, porque o professor C (*disciplina de ensino*) era um que falava: se faltar eu vou reprovar. Aí chegava pertinho de terminar, ele falava: olha fulano de tal tem tantas faltas se ele entregar até tal dia todos os trabalhos, as faltas estão abonadas, eu libero. Ele dizia que tinha um critério, mas no final das contas não sabíamos como era feito este critério. Então essa participação seria, vamos dizer, interligada com a presença? Isso, é vamos dizer que signifique isso pra eles, mas não temos esclarecimento disso. (CURSO DE HISTÓRIA - UNIVERSIDADE 01).

Atentamos para sondar se os docentes realizam comentários após a coleta dos dados obtida dos instrumentos de avaliação acerca do resultado atingido pelos estudantes. O obtivemos a respostas a seguir:

O estudante 07 mencionou que

O docente C teve uma cadeira que a gente fez com ele, que ele fez no final uma avaliação da própria cadeira, ele fez um papelzinho pra gente preencher um formulário da própria cadeira e tal, e ele falou também o que achou do desempenho da turma e da cadeira, ele falou isso, a única do Ensino. (CURSO DE HISTÓRIA - UNIVERSIDADE 01).

Outro deles endossou a informação citada anteriormente pelo participante do grupo focal e confirmou a prática avaliativa do docente alhures comentado. Na acepção descrita adiante, além do docente C, também foram citados os comentários realizados pelo docente E, chamando-se a atenção para o fato de que ambos lecionaram disciplinas de ensino. O estudante 01 exprime:

Eu lembrei que na minha época ele (*referindo-se ao docente C*) fazia além dele mesmo avaliar os seminários, ele entrega para cada aluno, também um papelzinho pra você avaliar o grupo que estava apresentando, na minha época foi assim, aí você escrevia tipo, qual o tema que o grupo falou. [...] Mas assim, a respeito do seminário, a respeito da organização do tempo que o outro colega relatou, da postura de como foi que você se portou pra apresentar aquele conteúdo, para apresentar o seu trabalho, era feito comentário sobre isso. Ou então na própria prova, a prova vem corrigida e tinha um comentário. [...] Mas nas outras disciplinas até hoje não, essa vai ser a última do curso. (CURSO DE HISTÓRIA - UNIVERSIDADE 01).

O comentário discente, relacionado ao instrumento avaliativo denominado seminário, ocorreu em uma disciplina de ensino e em outra relacionada as Teorias da História, o que o estudante considerou significativo para sua formação,

Nós temos até um exemplo, eu acho que nós três que somos aqui do mesmo semestre a gente pode se auto avaliar nessa questão, não sei se vocês recordam, nosso primeiro seminário que a gente fez aqui na UECE, com o professor G da disciplina que não era de ensino, nossa maneira de se portar no seminário, vocês lembram? (*perguntou para os outros*) Nós viemos de calça, blusa, tênis e apresentamos o seminário em pé usando o quadro. Com o passar das cadeiras nós fomos fazendo vendo os professores, as maneiras que os professores se portavam e tudo mais, hoje eu vim de bermuda, camisa, sandália e nós vamos apresentar o seminário sentado e sem usar o quadro, sem usar nada. É porque é aquela coisa. Eu vou sair copiando o estilo do professor, em sala de aula é assim ele se senta e vai lendo, ou seja, nós vamos sair copiando se o professor não tá cobrando, se ele não faz assim, eu também não vou cobrar dos meus

alunos. O único professor que é da disciplina de ensino, que nós admiramos porque é um professor que é do colégio de Ensino Médio e ele tinha essa preocupação, havia os seminários ele dizia: Aí quando a gente sai daqui para dá aula, realmente a gente vai dessa maneira. Em escola a gente vai chega de calça, tênis, bem arrumadinho, bonitinho, usa o quadro, no emprego, mas quando chega aqui (*referindo-se a universidade*) normalmente, nós chegamos sentamos, começamos a discutimos o texto. Mas esse preparo, vamos dizer do professor, da figura do profissional docente, não existiu. A preocupação é muito maior com a pesquisa, apesar de ser um curso de licenciatura. (ESTUDANTE 02 - CURSO DE HISTÓRIA - UNIVERSIDADE 01).

Nas palavras proferidas, pelo estudante constatamos que o critério avaliativo estabelecido pelos docentes para o seminário pautou-se no vestuário dos discentes, deixando de focar o conhecimento a ser constituído com aplicação do instrumento. Na mesma explanação, verificamos a ênfase na prática como imitação dos modelos adotados pelos professores, pois, conforme Pimenta e Lima (2010), o exercício de qualquer profissão é prático,

No sentido de que se trata de aprender a fazer “algo” ou “ação”. A profissão professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons. Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco nos observando, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequados, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram. (p. 35).

As autoras supracitadas enfatizaram o fato de que uma das atividades dos estudantes dos cursos de formação de professores é selecionar os modelos considerados “bons” e readaptar ou reproduzir em sua prática profissional, assim como se desfazer dos modelos incoerentes com suas atividades docentes.

Ao grupo de estudantes, questionamos a respeito das estratégias utilizadas pelos professores das disciplinas de ensino para diminuir ou sanar os problemas de aprendizagem acerca dos conteúdos ensinados. A resposta foi negativa na concepção de uso de estratégia que possam minimizar ou sanar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

Mediante as respostas proferidas pelos discentes, constatamos que a concepção avaliativa se pautou na aplicabilidade de instrumentos.

Nessa perspectiva, a avaliação é confundida com o ato de aplicação dos instrumentos denominados provas. São situações que passam a valer tudo ou nada. Certamente, as consequências deste fato contribuem para que a avaliação deixe de ser percebida como meio capaz de subsidiar a formação dos licenciados, pois, geralmente, esse período dedicado às provas é acompanhado de rituais como atividades de revisão dos conteúdos, a organização do espaço da sala de aula é modificada, no dia da realização da prova, as cadeiras são organizadas de maneira diferente, em vistas a proporcionar maiores desafios e dificuldades aos discentes para evitar a cola. Ao referir-se a esses dias de prova e ao clima de ansiedade que geralmente os envolve, diz Strehl:

Os dias de prova, sob esta ótica são vistos como os dias mais importantes do período letivo. Para as provas se estuda, embora quase sempre na véspera. Para os dias de aula normal dificilmente se estuda na maioria das vezes são feitos somente aqueles trabalhos que valem nota. (1989, p.44).

Destaca-se a restrição da aprendizagem, enfatizada na citação, que se limita ao esforço do estudante nas vésperas das “avaliações”, ao estudar o conteúdo ensinado pelo professor para as provas. O ato de avaliar em momento determinado concorre para fragmentar o processo ensino-aprendizagem, haja vista que, depois de um determinado período no qual o docente apresentou os assuntos da disciplina é que são realizadas as avaliações, em algumas circunstâncias meses após o ensino dos conteúdos. Podemos destacar um dos fatores determinantes do “juízo final” atribuído à avaliação:

Desta forma, o ato de avaliar não serve como uma parada para pensar a prática e retornar a ela, mas sim como um meio de julgar a prática e torná-la estratificada. De fato, o momento de avaliação deveria ser um momento de “fôlego” na escalada, para, em seguida, ocorrer a retornada da marcha de forma mais adequada e nunca um ponto definitivo de chegada, especialmente quando o objeto da ação avaliativa é dinâmico, como no caso aprendizagem. (LUCKESI, 1986, p. 28).

Na perspectiva do autor ora citado, faz sentido destacar avaliação processual, ocorrendo como etapa do ensino-aprendizagem. Não se trata da avaliação como última instância, mas sendo evidenciada pelo seu caráter contínuo, podendo ser realizada em todos os momentos do trabalho educativo. Com a valorização da aplicação dos instrumentos, podemos perceber a fragmentação do processo avaliativo, descartando outras situa-

ções que podem servir de subsídio e proporcionar melhorias no trabalho docente e aprendizagem discente.

Outra indagação que realizamos aos estudantes pautou-se na influência das práticas avaliativas dos docentes na constituição do modelo de avaliação que será utilizada pelos discentes do curso de licenciatura no exercício da docência. Um estudante, disse:

[...] Eu acho particularmente que a questão tradicional ela ainda é muito válida, especialmente quando você vai encarar o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Eu não tive nenhuma avaliação escrita, e eu acho fundamental você enquanto estudante ter uma avaliação escrita. Um documento que mostre o que foi que eu entendi de um texto o que eu percebi, a minha síntese daquilo ali. [...] Então eu acho que é realmente a Educação é muito problemática, você está percebendo que tem muitos problemas assim, em relação a metodologia da educação e dentro da História e a avaliação realmente é um problema gritante assim. Estou no final do curso e ainda não aprendi como vou avaliar os alunos. (ESTUDANTE 06 - CURSO DE HISTÓRIA - UNIVERSIDADE 01).

Nas palavras proferidas pelo estudante, é observável o fato de que esta avaliação é compreendida como aplicação do instrumento prova, no qual constatamos que o conhecimento avaliativo dos estudantes será constituído no decorrer de sua experiência profissional, ou melhor, será constituído como saber experiencial. Na concepção defendida por Tardif (2008, p. 48 - 49), "pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos". São conhecimentos constituídos no decorrer das atividades profissionais. Conforme o estudante comentou, durante sua formação, o conteúdo referente à avaliação deixou de ser trabalhado.

Outro aspecto sondado no grupo de discussão realizado com os estudantes desta IES foi a respeito da importância da avaliação na formação do professor de História. Os entrevistados ressaltaram a importância da avaliação na formação docente, mencionando que em nenhuma das disciplinas de ensino proporcionou conhecimento para avaliar os estudantes no exercício de suas atividades profissionais, assim como ausência de informações referentes à utilização de instrumentos e à organização dos critérios de avaliação.

Na pesquisa realizada com os discentes da segunda IES, questionamos acerca do conceito

de práticas de avaliação, na perspectiva de que os discentes ofertaram as seguintes respostas. O estudante 02 abordou a avaliação como sendo

[...] Colocar a prova, você de alguma maneira eu vou ter que provar o que aprendi ou que pelo menos se eu decorei aquilo. Pra mim é muito o feedback daquilo que foi passado. Então se a gente passou o semestre todo discutindo tal assunto na avaliação a gente fala o que ficou, o que foi que não ficou, o que deu para aprender, vamos dizer. (CURSO DE HISTÓRIA - UNIVERSIDADE 02).

O outro descreveu avaliação como

A palavra mais bonita para outros tipos de testes, que teste é uma palavra feia e prova também é uma palavra feia. Que teste realmente é testar os conhecimentos ou testar o que a pessoa compreendeu do que estava vendo, e prova também é a mesma coisa, é a pessoa provar ou colocar a prova, mas avaliação para mim, está mais, além disso, deveria está pelo menos até pela palavra ir mais além. Porque para mim avaliação seria [...] mais geral. Não só o que a pessoa consegue fazer do ela aprendeu, e como ela consegue provar aquilo de forma escrita, oral de qualquer forma assim, de trabalho, mas deveria ser uma avaliação mesmo no sentido de avaliar da palavra, que normalmente não é assim. (ESTUDANTE 04 - CURSO DE HISTÓRIA - UNIVERSIDADE 02).

Nos dois conceitos expressos, notamos a diferenciação na abordagem organizada pelos discentes. O estudante 02 abordou a avaliação como uma perspectiva de provar ou de memorizar o conhecimento Este escólio remeteu-nos à concepção avaliativa expressa na tendência historiográfica positivista, a qual se centrava na quantidade de informações que o estudante conseguisse apreender, com base na memorização de informações ensinadas pelo docente com o cunho classificatório e meritocrático (SCHMIDT E CAINELLI, 2004). Conforme o conceito do estudante 03, avaliação deve ir além dos testes e provas. Em sua opinião, o avaliado deve compreender sua aquisição de conhecimento; assim como no conceito mencionado pelo discente 04, que descreveu a necessidade de avaliação processual, principalmente nas disciplinas de ensino que teoricamente preparam os licenciados para a docência. Outro aspecto perceptível nas palavras mencionadas foi a ênfase na avaliação da aprendizagem discente, como também do ensino sob a responsabilidade docente.

Além dos conceitos de avaliação expressos pelos estudantes, estes informaram que tomam conhecimento dos instrumentos avaliativos utilizados nas disciplinas de ensino, geralmente na primeira aula, quando os professores explicam

como será o processo avaliativo, e o procedimento de organização dos documentos utilizados como instrumentos avaliativos, como, por exemplo, relatórios, seminários, dentre outros.

Indagamos aos estudantes acerca das informações dos docentes no que concerne aos critérios, instrumentos de avaliação que foram utilizados nas disciplinas de ensino. Conforme os discentes, os instrumentos avaliativos utilizados nas disciplinas foram informados pelos docentes no primeiro dia de aula, mas ao que se referia aos critérios, e, salvo os dois professores, que apresentaram, os outros docentes não fizeram esta definição. A resposta foi reveladora, no sentido de comentar que existiram situações em que os mesmos instrumentos e questões foram repetidos durante oito semestres,

É subjetivo é de cada professor, assim cada um analisa um critério diferente. Tem professor que quer que copie o texto na prova. Tem professor que quer que você analise, discuta o texto, opinião sobre o texto, e aí a gente só acaba sabendo quando vê a nota, a correção. Não informam antes, a gente só vê quando vem a nota. É às vezes a gente conversa com os alunos dos semestres passados para saber o que ele prioriza na hora da avaliação, se a gente tem liberdade para escrever o que a gente realmente acha sobre o texto ou se tem que ficar só seguindo, o que os autores dizem. [...] Algumas vezes até as questões ainda continuam sendo as mesmas, as mesmas de quatro anos atrás [...] Vai do bom senso do professor, vamos dizer assim, e esperar por bom senso de professor. (ESTUDANTE 06 - CURSO DE HISTÓRIA - UNIVERSIDADE 02).

Diante da aceção discente, verificamos que os docentes deixaram de esclarecer os critérios avaliativos, em que o entrevistado informou que desconhece os critérios, assim como da ocorrência da reaplicação dos instrumentos de avaliação em vários semestres, nos quais os avaliados buscam as informações que deveriam ser ofertadas pelos docentes com estudantes que participaram da disciplina em semestres anteriores, objetivando esclarecer o perfil exigido pelo docente nos instrumentos avaliativos.

No primeiro momento, indagamos aos discentes o modo como tomaram conhecimento dos instrumentos de avaliação. A resposta informada foi no primeiro dia de aula. Depois, procuramos saber de modo específico os instrumentos avaliativos utilizados nas disciplinas de ensino. Os estudantes responderam que além dos relatórios e seminários, também foram usadas provas e autoavaliação.

Indagamos ao grupo a ocorrência de comen-

tários, por parte dos professores, após a coleta dos dados obtida dos instrumentos de avaliação mediante os resultados atingidos por eles. O estudante 01 respondeu "que não se lembrava de nenhum docente que havia feito estes comentários". (CURSO DE HISTÓRIA - UNIVERSIDADE 02). O estudante 02 ofereceu a seguinte resposta:

Eu me lembro de dois [...] que depois da prova, depois dos seminários. Comentam individualmente. Geralmente negativamente. Nos seminários geralmente eles discutem cada seminário de cada grupo, e na prova faz uma avaliação geral.

- Ah! Na prova eu percebi que muitos alunos comentaram tal erro ou foram mais pra um lado [...]. Normalmente antes de entregar a prova eles sempre fazem esse tipo de avaliação. Vamos dizer é um *feedback* coletivo que eles passam para a turma. Isso, aí tirando esse dois casos desses dois professores que fizeram essa mesma análise. Os outros fizeram, porém de modo coletivo. (CURSO DE HISTÓRIA - universidade 02).

O estudante 02, que acentuou referente aos critérios dos docentes do curso de História da UFC, mencionou que estes escólios foram feitos de maneira individual aos estudantes da turma e de modo diferente, ou seja, coletivamente, pelos demais professores que ministraram as disciplinas de ensino.

Indagamos a respeito das estratégias utilizadas pelos professores para diminuir ou sanar este problema de aprendizagem. O estudante 03 disse: "tem avaliação final". (CURSO DE HISTÓRIA - UFC).

Outro participante do grupo expõe:

Isso não existe deles perceberem as falhas individuais. Parte mais uma vez essa fala tá no discurso deles de que a gente tem que perceber nossos estudantes, mas não tá na prática. Raramente eles têm contato com a gente individual para saber o que é que cada um precisa e eu não sei, eu acho que quando eles percebem alguma deficiência nossa, eles lançam isso em forma de nota e não procuram acrescentar isso a gente, eles não procuram. (ESTUDANTE 05, CURSO DE HISTÓRIA - UFC).

Nas respostas proferidas pelos estudantes, observamos a falta de estratégias dos professores para sanar ou minimizar as dificuldades em relação ao conteúdo. Um dos participantes do grupo de discussão elegeu os comentários individuais realizados pelos docentes como estratégias de fomento à aprendizagem.

Em relação à característica do processo de avaliação, juntamente com o de aprendizagem, Masetto (2010) destaca que:

Esta é, com efeito, a primeira grande característica de um processo de avaliação: estar integrado ao processo de aprendizagem como um elemento de incentivo e motivação para aprendizagem. E esta é a primeira diferença em nossa prática: não estamos acostumados a ver avaliação como incentivo à aprendizagem e sim como identificadora de resultados obtidos. (p.164).

O autor mencionou avaliação de maneira integrada à aprendizagem, na perspectiva de servir como incentivo de aprendizagem aos estudantes, deixando de reduzir-se aos resultados obtidos por meio dos instrumentos avaliativos.

Aos participantes do grupo de discussão foi perguntado se as práticas avaliativas utilizadas pelos professores poderiam influenciar em suas práticas no decorrer da profissão. Os comentários indicaram que o processo avaliativo desenvolvido pelos professores pode influenciar na constituição das práticas avaliativas que serão utilizadas na docência.

Dos estudantes, solicitamos a opinião referente à importância da avaliação na formação do professor de História. Conforme os comentários, percebemos que os estudantes consideraram a temática da avaliação relevante na formação docente, sendo que, nas disciplinas de ensino cursadas, este assunto deixou de ser estudado, promovendo dúvidas e insegurança acerca dos conteúdos referentes ao processo avaliativo e sua aplicabilidade no decorrer das atividades profissionais.

Consoante a resposta ofertada pelo discente, indagamos se, com a participação nas disciplinas de ensino, os estudantes, após sua formação, teriam adquirido conhecimento para avaliar estudantes. Com os comentários, podemos compreender que a formação na área avaliativa obtida pelos discentes deixou de atender às suas expectativas profissionais. Em suas palavras, foi notável o fato de que um dos fatores que proporciona esta deficiência em sua formação foi a falta de conhecimento e de experiência dos docentes das disciplinas de ensino nos conteúdos referentes à educação básica, e, conseqüentemente, para realizar as práticas de avaliação. Os estudantes foram enfáticos no momento de mencionarem que os docentes tinham uma proposta de trabalho, mas, na execução as ações, acontecia de modo diferenciado, pois os professores utilizavam "métodos tradicionais" de ensino, na perspectiva de que os discentes tinham que comentar o assunto de acordo com o que o docente almejava.

Encontramos divergência em relação à superação da dicotomia entre teoria e prática, descrita no projeto político-pedagógico do curso de História dessa instituição, que aborda o seguinte trecho,

[...] visando a superação da dicotomia teoria/prática, foi pensado a ressignificação de Prática de Ensino em História que:

1. Articule teoria e prática desde o I semestre objetivando uma formação universitária que possibilite a compreensão dos saberes e fazeres escolares como dimensões constitutivas do profissional de História. (2010, p. 14).

No PPP, encontramos determinada informação, mas, conforme o comentário do discente, existiu o distanciamento teoria/prática, aspecto que fragmentou a formação dos estudantes das licenciaturas; esta ruptura iniciou-se com a formação de seus professores.

Na concepção constituída por Tardif e Lessard (2011), acerca da avaliação dos estudantes, deveriam

Deixar de se limitar a dar notas em alguns momentos determinados pela burocracia escolar. Trata-se, pelo contrário, de atividades complexas, contínuas, que tomam formas diversas; elas se baseiam em diferentes critérios e dão lugar a tratos significativos com os alunos, os pais, os administradores escolares e a sociedade em geral, pois, ao serem registradas, essas avaliações servem para comparações de rendimento das escolas, cursos ou universidades. (p. 137).

Avaliação do ensino-aprendizagem descrita pelos autores, na citação ora expressa, a dimensão processual e contínua, baseando-se em critérios previamente estabelecidos na perspectiva de produzir comparações entre sujeitos e instituições, deixando de ficar restritas à aplicação de instrumentos e à atribuição de notas. Faz-se necessário, principalmente, por parte dos professores, perceber a avaliação como conjunto de ações desempenhadas no processo pedagógico, o que contribui na coleta de dados, no registro de informações, na reflexão sobre o material acumulado e na exposição dos processos efetivados e das possibilidades para a melhoria da formação docente nos cursos de licenciatura.

As concepções descritas pelos estudantes dos cursos de História demonstraram a incipiência de conhecimentos referente às práticas avaliativas a que foram submetidos nas disciplinas de ensino. Constatamos que os dois grupos discentes caracterizam avaliação como aplicação de instrumentos,

demonstrando um caráter de verificação de conhecimento, desconhecendo os critérios e a utilização de estratégias para minimizar as dificuldades de aprendizagem, em que revelaram a falta de incentivo à aprendizagem dos conteúdos nas disciplinas que constituem o arcabouço pedagógico do curso de formação de professores.

Consoante as considerações discentes, referindo-se às práticas avaliativas, constatamos convergências nas informações mencionadas pelos sujeitos nas duas IES, portanto, podemos justificar a escolha do título desta escritura, *Concepção Discente: Desvelando as Práticas Avaliativas no Ensino Superior*, pois os relatos discentes foram reveladores de processos de verificação da aprendizagem e ausência de formação na área de avaliação nas disciplinas de ensino dos cursos de História.

Acreditamos que não podemos fazer generalizações, mas os resultados descritos neste texto auxiliam a melhor compreender e alertar aos que trabalham e estudam nos cursos de formação de professores, considerando que avaliar a aprendizagem dos estudantes é tão importante como planejar e ensinar, pois, sem avaliação, tornar-se complexo compreender o processo de aprendizagem e os efeitos da prática docente.

REFERÊNCIAS

- GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livros, 2005.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. "Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo". *Revista de Educação AEC*, Brasília, n. 60, p.23-37, abr.1/jul. 1986.
- MASETTO, Marcos Tarciso. *O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior*. São Paulo: Avercamp, 2010.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010. 296 p. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004 (Coleção Pensamento e Ação no Magistério).
- STEFANELLO, Ana Clarissa. *Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de Geografia*. Curitiba, Ibpex, 2008. 159 p. (Metodologia do Ensino de História e Geografia: v. 2).
- STREHL, Afonso. "Sistema de avaliação: um convite à mudança". *Revista do professor*, Porto Alegre, p. 44, jan. /mar.1989.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. *Projeto Político-Pedagógico: Curso de Licenciatura em História: Modalidade Licenciatura*, 2010. 45 p.

Enviado para publicação: 09/11/2013

Aceito para publicação: 29/1/2014

Artigo 2

PRÁTICAS E COMPORTAMENTOS DE LIDERANÇA NA GESTÃO DOS RECURSOS HUMANOS ESCOLARES

PRACTICES AND LEADERSHIP BEHAVIORS IN HUMAN RESOURCE MANAGEMENT SCHOOLS

Andreia Rubina da Conceição Costa¹

António V. Bento²

Resumo. Num mundo globalizado e complexo em que o capital humano assume centralidade em temáticas associadas à liderança das organizações e consequente Gestão de Recursos Humanos, em termos escolares, urge perceber que percepções têm os liderados, pessoal docente e não docente, acerca das práticas e comportamentos da liderança. A investigação, de natureza quantitativa e qualitativa, privilegiou como estratégia de pesquisa o estudo de caso, incidindo sobre uma Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos da Região Autónoma da Madeira. Como instrumentos de recolha de dados, foram utilizados a análise de conteúdo e o inquérito por questionário. Foi administrado, ao pessoal docente e não docente da escola, o questionário LPI - *Observer (Leadership Practice Inventory)* de Kouzes e Posner (2003b). A análise de conteúdo recaiu sobre o Projecto Educativo de Escola e o Plano Anual de Escola. Concluiu-se que, na opinião dos inquiridos, as práticas de liderança que deverão ser privilegiadas por um líder eficaz são “Permitir que os outros ajam” e “Encorajar a vontade”. Os inquiridos consideram que o líder adopta práticas de uma liderança exemplar, no entanto, a sua frequência é inferior às que deverão ser observadas num líder eficaz. A prática mais frequentemente observada, no líder, é “Permitir que os outros ajam” sendo o Pessoal Docente o que percebe mais frequentemente comportamentos de liderança exemplar no líder.

Palavras chave: Organizações escolares, gestão de recursos humanos, liderança, práticas de liderança.

Abstract. In a globalized and complex world that assumes the centrality of human capital issues associated with leadership organizations and consequent Human Resource Management, in school, is urgent to realize that perception has followers, teaching and non-teaching staff, about the practices and behaviors of leadership. The quantitative and qualitative research as a strategy has privileged a case study, focusing on a Basic School of the 2nd and the 3rd cycles of the Autonomous Region of Madeira. As data collection instruments, were used the analysis of documents content and a survey questionnaire. Was administered to teaching and non-teaching school staff, the questionnaire LPI - *Observer (Leadership Practice Inventory)* from KOUZES AND POSNER (2003b). The content analysis focused on the School Educational Project and the Annual Plan for School. We concluded that, in the opinion of respondents, leadership practices that should be privileged by an effective leader are “Allow others to act” and “Encourage the will.” Respondents consider that the leader adopts an exemplary leadership practice, however, their frequency is lower than it should be observed in an effective leader. The practice most often seen in the leader is “Allow others to act.” being the teaching staff that is more often perceive leadership behaviors exemplary leader.

Keywords: School organizations, human resource management, leadership, leadership practices.

¹ Mestre em Ciências da Educação na área de Administração Educacional pela Universidade da Madeira - Portugal. E-mail: andreiarcosta2008@hotmail.com.

² Doutorado em Educação pela Universidade de Massachusetts - Lowell, Estados Unidos. Professor Auxiliar de Administração e Gestão Escolar na Universidade da Madeira (UMA) (Portugal). É membro do Centro de Investigação em Educação (CIE-UMA). Colabora no programa de acesso ao Mestrado pela UMA no Brasil (Protocolo DH2-UMA). bento@uma.pt ; http://www.uma.pt/bento.

1. Introdução

A atualidade, global e complexa, caracterizada pelo paradigma científico-tecnológico, tem provocado nos vários domínios da vivência humana alterações profundas e constantes. Também as organizações, e em particular as escolares, se deparam com mudanças que, na maior parte das vezes, são impulsionadas por fatores externos a estas. Parafraseando Guerra (2000, p.54), a escola tem “de estar de sobreaviso relativamente aos novos contextos sociais e às novas exigências da sociedade”, pois, é do conhecimento geral que, cada vez mais, são exigidos às escolas elevados padrões de excelência e qualidade que se deverão traduzir no sucesso educativo dos seus alunos.

Nesta senda de pensamento, Chiavenato (1993) refere que é importante para qualquer organização analisar a sua eficiência e eficácia, e que estas relacionam-se, naturalmente, com os seus Recursos Humanos. É evidente que qualquer organização tem de se focalizar, primordialmente, no seu capital humano, pois é nas pessoas que reside o conhecimento e a criatividade capazes de as adaptar às constantes mudanças. Desta forma, os líderes gestores de Recursos Humanos têm sido desafiados a repensar o papel dos seus Recursos Humanos, dando mais valor ao ser humano em todas as suas dimensões.

Nas organizações escolares, este aspeto também não deverá ser descurado pelo que, os gestores de Recursos Humanos escolares, nomeadamente, os Presidentes dos Conselhos Executivos, deverão dar a devida atenção à forma como é gerido e, fundamentalmente, liderado o Pessoal Docente e Não Docente. Mesmo Costa (2003) refere que as escolas excelentes são aquelas em que os líderes são pessoas que se destacam. A liderança assume assim um papel relevante em todo o tipo de organizações, nomeadamente as escolares, pois, segundo Motta (1999, p.221), “liderar significa descobrir o poder que existe nas pessoas, torná-las capazes de criatividade, auto-realização e visualização de um futuro melhor para si próprias e para a organização em que trabalham”.

Desta forma, impõe-se, no contexto das organizações educativas, analisar a influência das práticas e comportamentos da liderança, especialmente direcionadas para a vertente da gestão dos seus Recursos Humanos. No presente trabalho de investigação, tivemos como objectivo analisar as perspectivas dos liderados no que concerne à

sua percepção das práticas e comportamentos da liderança. Também nos propusemos averiguar que práticas e comportamentos de liderança deverão ser privilegiados num líder eficaz segundo a perspetiva destes dois grupos.

No que concerne à sua estrutura, este trabalho de investigação é constituído por cinco partes. A primeira parte reporta-se a esta introdução seguida do enquadramento teórico, onde abordamos teoricamente a Gestão de Recursos Humanos e a Liderança. Seguidamente refere-se à metodologia utilizada, nomeadamente, o contexto do estudo de caso, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos adotados. Depois apresentamos e interpretamos os dados recolhidos e redigimos, por último, as conclusões.

2. Revisão de bibliografia

2.1. Gestão de Recursos Humanos

Segundo Bilhim (2006, p.29), a “gestão de recursos humanos diz respeito a todas as decisões e acções de gestão que afectam a relação entre as organizações e os seus empregados”. Por conseguinte, envolve todas as atividades relacionadas com a “selecção, formação, desenvolvimento, recompensas e relações com os empregados” (BILHIM, 2006, p.29). Na mesma senda de pensamento, Lopes e Barrosa (2008, p.189) encaram a gestão de pessoas como a “forma como a organização gere, desenvolve o conhecimento e o potencial do seu pessoal, em termos individuais, em grupo e organizacionais e planeia estas atividades com vista a suportar as políticas, estratégias e o efectivo funcionamento dos seus processos”.

Ao analisarmos algumas das definições do conceito Gestão de Recursos Humanos podemos salientar o termo estratégia. Por conseguinte, para Silva (2000, p. 231), a estratégia é uma ferramenta com um grande potencial para as organizações para melhor gerir os condicionais próprios das permanentes mudanças. No entanto, nas escolas assistimos a dificuldades na sua implementação que, de acordo com Silva (2000, p. 232), advém destas não estarem moldadas pela/ para a mudança. Segundo este autor, as suas características organizacionais, nomeadamente, a estabilidade, a rigidez estrutural, a forte hierarquização, a reatividade, a valorização da experiência do passado, a minimização do risco,

a preocupação em gerar consenso, são entraves a uma ação estratégica que “exige das organizações fluidez estrutural e funcional, enfrentamento de riscos, busca criativa de novas soluções, aceitação da mudança”, entre outros (p.232).

Tanto Bilhim (2006) como Lopes e Barrosa (2008) referem que, na atualidade, foi posta de parte a ideia de considerar a gestão de recursos humanos como meramente administrativa ou tática para serem valorizados aspetos relacionados com o desenvolvimento das pessoas. As pessoas é que são capazes de aprender permanentemente e responder às exigências das constantes mudanças e não os aspectos técnicos (tecnologia) (RODRIGUES, 2008, p. 23). O importante a reter a nível organizacional é que não se deve centrar somente nos aspetos técnicos pois ao o fazerem estarão a lhes escapar o fundamental: “o primado humano, o único capaz de fazer a diferença em contextos onde o acesso e o domínio da tecnologia são apenas condições de partida, e não de chegada, para uma efectiva eficácia empresarial.” (RODRIGUES, 2008, p23).

No contexto escolar da Região Autónoma da Madeira (doravante RAM), de acordo com o diploma de autonomia e gestão das escolas, fazem parte das competências do Conselho Executivo, no que concerne à gestão dos recursos humanos, de acordo com a alínea f do ponto 2 do artigo 15.º, a distribuição de serviço do pessoal docente e não docente, e na alínea l, proceder à selecção e recrutamento de pessoal docente e não docente, salvaguardado o regime legal dos concursos. Dentro da sua autonomia administrativa, de acordo com os artigos 14.º e 19.º do Decreto-Lei número 43/89, de 3 de Fevereiro, compete à escola, entre outros, participar na formação e atualização dos docentes, participar, gradual e crescentemente, na selecção e recrutamento do pessoal docente, de acordo com regulamentação a definir, atribuir o serviço docente, dar parecer sobre pedidos de colocação de pessoal docente em regime especial, inventariar as suas necessidades quanto ao número e qualificação do pessoal técnico, técnico-profissional, administrativo, operário e auxiliar, definir critérios de distribuição de serviço ao pessoal não docente e estabelecer critérios para a selecção de pessoal a contratar a prazo, incluindo casos de substituição temporária, e proceder à sua contratação.

Na RAM o órgão hierarquicamente superior às escolas que tutela a matéria de gestão dos Recursos

Humanos é a Direção Regional de Administração Educativa (DRAE), dependência da Secretaria Regional de Educação e Cultura (SREC). Na RAM, e na mesma linha de pensamento de Lima (2007), as escolas estão dependentes das orientações emanadas por uma instância externa e superior, a DRAE, no respeitante aos aspectos mais relevantes da gestão dos seus recursos humanos, como por exemplo, ao seu recrutamento e selecção, à remuneração e avaliação do desempenho. A DRAE funciona como uma organização reguladora da aplicação das políticas emanadas pela SREC e às escolas compete colocá-las em prática, dentro do seu restrito campo de autonomia.

2.2. Liderança

Nos dias de hoje passou-se a dar grande importância às direcções e, em particular, às lideranças, pois estas são capazes de encarnar as normas e as expectativas dos liderados e os ajudar a atuar “como um grupo social coeso e integrado”, bem como, reconhecer a decisiva influência das mesmas para a qualidade e eficácia de qualquer organização (CHIAVENATO, 2000a, p. 259).

Segundo Bento (2008, p.1), dentro da mesma linha de pensamento de Fullan *et al.* (2000),

o líder, em geral, tem sido visto como alguém que possui determinadas características inatas ou adquiridas, alguém que se adapta às circunstâncias e ao contexto em que a organização se insere e alguém que gere conflitos e exerce influência em ambientes ambíguos, complexos e incertos.

Muitas são as definições de liderança que poderemos encontrar na diversa bibliografia existente. Por exemplo, Hooper e Potter (2010, p.62) mencionam que “a liderança já não é comando, controlo e forçar as pessoas a conformarem-se”, a liderança é “conquistar corações e mentes através de uma eficaz liderança persuasiva, utilizando as relações e as capacidades de comunicação, e é também analisar as situações do ponto de vista das outras pessoas.”

É de realçar que existe muita controvérsia entre os conceitos liderança e gestão ou chefia. Para Afonso (2009) e Lopes e Barrosa (2008) existem mesmo diferenças entre a figura do líder e a do gestor. Nos processos de liderança o líder tem capacidade em controlar, de forma interna e externa, as pessoas, nomeadamente, as suas perceções, motivações e valores enquanto que, nos processos de gestão ou chefia existe um controlo externo sobre as pessoas, sobre os resultados ou ações, não existindo percepção por parte do ad-

ministrador sobre as suas motivações e valores. Afonso (2009), Hooper e Potter (2010) e Krause (1999) são de opinião que a existência destes dois processos depende da situação em que o líder e os liderados estão inseridos, e que nas organizações bem-sucedidas é necessário ter umas pessoas boas na gestão e outras na liderança.






Também no contexto escolar, na atualidade é atribuída redobrada importância à gestão e administração das instituições escolares, em particular, às suas lideranças. É, por conseguinte, reconhecido que as práticas de liderança influenciam a qualidade e eficácia das organizações escolares. Contudo, as escolas têm características e contextos muito específicos que tornam a sua liderança em algo muito singular.

As escolas têm um papel muito importante na sociedade pois, para todos, esta tem o dever de construir cidadãos melhores com o intuito de se traduzir, conseqüentemente, numa sociedade melhor (GUERRA, 2002, p.10). Torres e Palhares (2009) referem que, à semelhança dos restantes países, também no contexto português, os gestores e líderes escolares encontram-se submetidos a grandes pressões políticas, mecanismos de controlo, de inspeção e de avaliação. Por outro lado, o Presidente do Conselho Executivo tem o compromisso de cuidar das necessidades da escola como uma instituição, servindo os seus propósitos e aqueles que lutam para os atingir, como

também proteger a sua integridade institucional. Desta forma, os líderes escolares são educadores e baseiam o seu trabalho na aprendizagem, no ensino e na melhoria da escola sendo, assim, sendo considerados agentes morais e defensores sociais das crianças e das restantes pessoas da comunidade educativa (FULLAN *et al.*, 2000, p.251, GREENFIELD, 1999 e SERGIOVANNI, 2004). Esta voz moral faz toda a diferença na liderança das organizações escolares, pois permite considerar a liderança como o desenvolvimento de um grupo de pessoas que têm objectivos comuns em detrimento da gestão burocrática (SERGIOVANNI, 2004). Um outro aspecto a salientar é o facto da liderança escolar ser dispersa pois percorre os diversos sectores da escola sendo assumida por vários elementos da escola de uma forma partilhada (COSTA, 2000 e FORMOSINHO, 2000), destacando-se, desta forma, princípios fundamentalmente democráticos.

No sentido de encontrar um modelo de práticas de uma liderança exemplar, Kouzes e Posner (2009, p.36) enunciaram, no seu entender, cinco práticas para uma liderança exemplar relacionadas com os comportamentos do líder e não com a sua personalidade. Estas práticas servem de modelo de orientação para qualquer líder que queira conseguir feitos extraordinários dentro da sua organização.

Tabela1: As cinco práticas de liderança exemplar

Prática	Análise
<p>1- Mostrar o caminho</p> 	<p>É liderar a partir daquilo que acredita, partindo da clarificação dos seus valores pessoais. Significa que o líder terá de dar o exemplo e ser o modelo de comportamento que espera dos constituintes. Em suma, consiste em alcançar o direito e o respeito para liderar os seus constituintes através do envolvimento e acção directa sobre estes.</p>
<p>2- Inspirar uma visão conjunta</p> 	<p>Refere-se ao líder ter uma visão atractiva para o futuro da organização envolvendo os seus constituintes na mesma. Para ter o envolvimento dos outros o líder terá de os conhecer, nomeadamente, os seus sonhos, as suas esperanças, aspirações e valores.</p>
<p>3- Desafiar o processo</p> 	<p>É procurar novas ideias e reconhecer as que são boas, é desafiar o sistema organizacional para mudar. Comporta experimentar, correr riscos e errar. Os erros deverão ser encarados como momentos de aprendizagem, por seu turno, os pequenos sucessos devem ser considerados vitórias com o intuito de incentivar a que os constituintes voltem a experimentar.</p>
<p>4- Permitir que os outros ajam</p> 	<p>Implica a promoção da colaboração e da confiança mútua. Esta prática aponta, por conseguinte, para a valorização dos outros, através da distribuição do poder, aumentando, conseqüentemente, a sua auto-confiança. Para haver uma responsável distribuição do poder é necessário aumentar a competência dos constituintes através, por exemplo, de formação.</p>
<p>5- Encorajar a vontade</p> 	<p>Reporta-se a reconhecer as contribuições de todos através de celebrações das vitórias e dos valores, criando, conseqüentemente, um espírito de comunidade.</p>

Fonte: Retirado de Kouzes e Posner (2009, p. 48)

3. Metodologia

3.1. Natureza do estudo

Na presente investigação, foi utilizado como estratégia de pesquisa o estudo de caso, por isso a mesma enquadra-se no paradigma dos estudos qualitativos. Segundo YIN (2001, p.32), “um estudo de caso é uma investigação empírica que: investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.”

Por outro lado, a natureza do nosso estudo tem também características do paradigma dos estudos quantitativos, pois utiliza como um dos instrumentos de recolha de dados o inquérito por questionário que posteriormente foi tratado através da análise estatística. Para YIN (1993, p.32), o estudo de caso não implica nenhuma forma específica de recolha de dados, os quais podem ser quantitativos e qualitativos. Tanto BELL (2008, p.20) como SOUSA (2005, p.291) apontam para esta possibilidade dos investigadores utilizarem técnicas qualitativas e quantitativas sendo que, este último investigador refere que mesmo nas investigações qualitativas mais radicais:

têm vindo a usar cada vez com maior frequência o tratamento estatístico nas suas investigações de tal modo que nos dias de hoje já quase nem se faz distinção entre perspectivas qualitativas e quantitativas. É a investigação que requer esta ou aquela metodologia, independentemente das posições teóricas do investigador.

3.2. Contextualização do estudo de caso

Para a realização da presente investigação foi escolhido o caso de uma escola pública urbana do ensino básico do 2º e 3º Ciclos com 14 anos de funcionamento. A escola é um edifício constituído por seis pisos com 27 salas de aula e

6 laboratórios, dois parques de estacionamento, dois polidesportivos e um ginásio (PEE, p.14). No ano lectivo em que decorreu a presente investigação (2010/2011), a escola iniciou o ano com 106 docentes ao serviço. O Conselho Executivo é composto por 3 docentes do quadro da escola que estão nestas funções desde a sua abertura. Em relação ao Pessoal Não Docente, a escola teve ao seu dispor 51 elementos. O número de alunos, no início do ano lectivo 2010/2011, era de 688 alunos distribuídos por 33 turmas do 5º ano ao 9º ano de escolaridade.

3.3. Instrumentos de recolha de dados

3.3.1. Investigação documental e análise de conteúdo

Com a investigação documental efetuada construímos um referencial teórico com o que já existe, utilizando fundamentalmente as contribuições de vários autores e os estudos já desenvolvidos na área.

Seguidamente efetuamos a análise de conteúdo do Projeto Educativo de Escola (PEE) e do Plano Anual de Escola (PAE) tendo em conta os procedimentos que são enunciados por SOUSA (2005, p. 262-263). No intuito de registar o mais importante e encontrar as ideias principais, foi dada uma leitura cuidada a estes documentos tentando sempre relacionar a informação retida com as ideias desenvolvidas por Kouzes e Posner (2009) no modelo das “5 Práticas de Liderança Exemplar”.

Para a elaboração da análise de conteúdo, consideramos cada uma das práticas de liderança eficaz, enunciadas por Kouzes E Posner (2009), como uma categoria de análise. A cada prática de liderança foram associadas unidades de análise, conforme se espelha na seguinte tabela.

Tabela 2: Categorias e unidades de análise

Categorias	Unidades de análise
Mostrar o caminho	Clarificação dos valores comuns
	Dar o exemplo
Inspirar uma visão conjunta	Visão atrativa do futuro
	Atrair os outros numa visão comum
Desafiar o processo	Procurar oportunidades
	Experimentar e correr riscos
Permitir que os outros ajam	Fomentar a colaboração
	Dar força aos outros
Encorajar a vontade	Reconhecer contributos
	Celebrar valores e vitórias

Fonte: Adaptado de Kouzes e Posner (2009)

A análise de conteúdo efectuada teve o papel de melhor corroborar evidências que, posteriormente, foram retiradas pela análise dos dados do questionário e/ou acrescentar mais algumas informações pertinentes para o estudo de caso.

3.3.2. O questionário

Embora tivéssemos iniciado a construção de um questionário, quando estávamos a efectuar as pesquisas para a realização da revisão da literatura encontramos um questionário que se encontra validado internacionalmente, o Inventário das Práticas de Liderança - LPI (Leadership Practice Inventory), desenvolvido por Kouzes e Posner (2003b). Este questionário foi utilizado em alguns trabalhos de investigação, nomeadamente, Ribeiro e Bento (2009 e 2010) e Sandbakken (2004), entre outros, e constatando que se adequava ao estudo que estávamos a realizar, decidimos

utilizá-lo, pela sua reconhecida qualidade.

No início do questionário optámos por colocar várias informações acerca do objectivo do estudo e indicações de como proceder para a selecção das respostas. Seguidamente segue-se uma secção com questões destinadas à caracterização dos inquiridos, correspondendo à Parte 1 do questionário. A segunda parte do questionário é constituída pelas questões do LPI (KOUZES & POSNER, 2003b). Cada afirmação tem uma pontuação de cinco pontos numa escala distribuída da seguinte forma: 1- "Nunca", 2- "Ocasionalmente", 3- "Algumas vezes", 4- "Muitas vezes" e 5- "Frequentemente".

Este questionário é composto por 30 questões que avaliam as práticas de liderança, agrupando-as nos cinco grandes domínios ou práticas de liderança. Na tabela seguinte, podemos verificar a que domínio é que pertence cada afirmação do LPI.

Tabela 3: Agregação das questões de acordo com o domínio de liderança

Prática de Liderança	Afirmação do LPI
1. Mostrar o caminho	1, 6, 11, 16, 21 e 26
2. Inspirar uma visão conjunta	2, 7, 12, 17, 22 e 27
3. Desafiar o processo	3, 8, 13, 18, 23 e 28
4. Permitir que os outros ajam	4, 9, 14, 19, 24 e 29
5. Encorajar o coração	5, 10, 15, 20, 25 e 30

Fonte: Adaptado de Kouzes e Posner (2003a, p. 20-21)

Tendo em conta as nossas questões de investigação optamos por fazer uma adaptação ao questionário, nomeadamente, o acréscimo de mais uma coluna, de forma a podermos recolher, num mesmo momento, também as opiniões dos inquiridos quanto às práticas de liderança que deverão ser observadas num líder eficaz.

O questionário foi aplicado a todo o Pessoal Docente (doravante PD) e Pessoal Não Docente (doravante PND) da escola. A percentagem de questionários devolvidos foi superior no grupo do PND, tendo sido de 70,6%, enquanto no grupo do PD foi de 49,1%. Independentemente da função verifica-se que 56,1% da população em estudo respondeu ao questionário, o que corresponde a uma amostra que representa mais de metade da população. Embora mais de metade da população tenha respondido ao

questionário, não podemos afirmar que seja representativa ou significativa da população. O grupo do PND é representativo da população, ou seja, os resultados obtidos para este grupo podem ser conclusivos para todos os Não Docentes da escola. No caso do PD, já não se pode generalizar as conclusões para todos os Docentes, pelo que, os resultados obtidos só são conclusivos para os 52 elementos que entregaram o questionário.

4. Apresentação e interpretação dos dados

4.1. Análise de conteúdo do Projecto Educativo de Escola (PEE) e do Plano Anual de Escola (PAE)

As práticas de liderança exemplar que se encontram mais frequentemente espelhadas no

PEE são “Permitir que os outros ajam”, com uma percentagem total de 48,8%. Esta percentagem está distribuída pelas suas unidades de análise da seguinte forma: 36,6% para “Fomentar a colaboração” e 12,2% para “Dar força aos outros”. Podemos, então, concluir que no PEE estão privilegiados aspectos relacionados com a colaboração e a confiança. A vertente mais enfatizada desta prática de liderança, neste documento, “Fomentar a colaboração”, segundo Kouzes e Posner (2009), está relacionada com o incentivar o estabelecimento de relações humanas saudáveis entre todos os constituintes, tendo como consequência, o reforço da confiança mútua e da colaboração. A análise de conteúdo do PAE veio corroborar algumas das conclusões retiradas da análise de conteúdo do PEE visto que, tal como no PEE, a prática “Permitir que os outros ajam” é a que possui maior registo de ocorrências (46,6%).

4.2. O questionário

Quanto à caracterização dos inquiridos constatámos que do total dos 88 inquiridos, 52 pertencem à categoria do PD, correspondendo a uma percentagem de 59,1%, e 36 pertencem ao PND, com uma percentagem de 40,9%. Quanto ao género, 83% do total dos inquiridos são do sexo feminino e 17% masculino. A idade mínima dos inquiridos é de 29 anos enquanto a máxima é de 62 anos. Na análise por função, a idade mínima do grupo dos Docentes é de 29 anos e a máxima de 59 anos, sendo a sua idade média de 42 anos. No grupo do PND, a idade mínima é de 30 anos e a máxima de 62 anos, verificando-se uma idade média de aproximadamente 48 anos.

Quanto ao tempo de serviço, o tempo de serviço mínimo é de 1 ano e o máximo de 36 anos. Segundo a função, no grupo do PD também se verificam estes tempos mínimos e máximos, tendo-se registado um tempo de serviço médio de 17 anos. No grupo do PND, o tempo de serviço mínimo é de 4 anos e o máximo é igual ao dos docentes (36 anos). Neste grupo a idade média de tempo de serviço é de, aproximadamente, 48 anos. Relativamente ao tempo de serviço na escola, existe um mínimo de 1 ano e um máximo de 17 anos para o PD. No grupo do PND, existe um mínimo de 5 anos e um máximo de 14 anos, de exercício de funções nesta escola. O tempo de serviço na escola, no grupo dos Docentes é em média de 8 anos, enquanto no grupo do PND é

de 12 anos pelo que, é na categoria do PND que existem profissionais com mais tempo de serviço na escola.

No que concerne às habilitações literárias, no grupo do PD surgem características diferentes comparativamente às do grupo do PND, que se podem justificar pelos próprios requisitos para exercer a profissão de docente. Desta forma, é natural que a grande maioria dos Docentes tenham a licenciatura enquanto no grupo do PND, as percentagens mais altas diluem-se pelos níveis de ensino mais baixos de ensino: 2º Ciclo (33,3%), 12º ano (22,2%) e 3º Ciclo (19,4%).

A segunda parte do questionário, constituída pelas questões do LPI (Kouzes & Posner) pretendeu aferir que comportamentos e/ou características são observadas pelos inquiridos no líder atual e as que consideram que um líder eficaz deverá privilegiar. É de salientar que no presente estudo, os valores do Alpha de Cronbach e respectiva consistência interna para os domínios que avaliam as características presentes no líder atual e para os que avaliam as que devem estar presentes num líder eficaz variaram entre 0,856 e 0,910 (boa e muito boa).

A prática de liderança mais frequentemente percebida pelos inquiridos no Presidente do Conselho Executivo é “Permitir que os outros ajam” que apresenta um valor médio de 23,31. Ou seja, segundo os inquiridos, o líder privilegia práticas relacionadas com o promover a colaboração de todos, fomentando os objetivos cooperativos e construindo confiança mútua; e a valorização dos outros através da partilha do poder e da formação. Constatamos que este resultado foi também obtido com a análise de conteúdo do PEE e do PAE, sendo que, no primeiro documento registamos 48,78% de ocorrências desta prática e no segundo 46,66%. Este resultado foi o encontrado também por Ribeiro e Bento (2009) e Sadbakken (2004) nas suas investigações.

Importa salientar que os aspectos relacionados com a prática “Permitir que os outros ajam” são valorizados por vários investigadores, nomeadamente, Bilhim (2006), Hooper e Potter (2010), Lopes e Barrosa (2008), Rodrigues (2008), Fonseca (2000), Sergiovanni (2004), Costa (2000) e Formosinho e Machado (2000) em situações de liderança.

Quanto às práticas de liderança exemplar que deverão ser privilegiadas por um líder eficaz os dois grupos (PD e PND) divergem de opinião. Observamos que, para o PD, a prática a que atri-

buem maior importância é “Permitir que os outros ajam”. Por seu turno, para o PND, a prática que um líder eficaz deverá privilegiar é “Encorajar a vontade”. Por conseguinte, o PD privilegia num líder a valorização dos outros, através da distribuição do poder, aumentando, necessariamente, a sua auto-confiança. Para estes, o líder eficaz deverá promover a colaboração e a confiança mútua. Para o PND é importante que o líder reconheça principalmente as contribuições de todos através de celebrações das vitórias e dos valores, criando, assim, um espírito de comunidade. É de salientar que uma vez que os valores médios obtidos pelo PD são significativamente superiores aos obtidos aos do PND, podemos afirmar que são os Docentes os que privilegiam mais as práticas de todos os cinco domínios da liderança para que um líder seja eficaz. Por outro lado, os dados fornecem evidência suficiente para afirmar que os inquiridos consideram que no líder atual, apesar de ter práticas e comportamentos de liderança eficaz, pois as médias em cada um dos domínios são altas, os mesmos são significativamente diferentes do que eles consideram ser importante observar numa liderança eficaz.

Relativamente à comparação das percepções do PD e do PND acerca das práticas da liderança do Presidente do Conselho Executivo, existem percepções significativamente diferentes entre o PD e o PND, pois os valores de prova são inferiores a 0,05 nos testes estatísticos t-Student e Mann-Whitney. Só não temos evidência suficiente para afirmar que a opinião do PD e do PND é significativamente diferente no domínio “Encorajar a vontade”, pois o valor de prova encontrado foi 0,055, que é superior a 0,05. Observamos que os valores médios mais altos registam-se no PD, existindo, então, evidência suficiente para afirmar que são os Docentes os que consideram que as práticas e comportamentos de uma boa liderança estão mais presentes no atual líder.

5. Considerações finais

Com o presente estudo, constituiu nosso objetivo essencial efectuar uma reflexão acerca das práticas e comportamentos de liderança de um Presidente do Conselho Executivo de uma Escola Básica com 2º e 3º Ciclos da Região Autónoma da Madeira, no que concerne à função de gerir os Recursos Humanos (Pessoal Docente e Não Docente) escolares.

As principais conclusões retiradas foram: 1- a prática de liderança exemplar observada com maior frequência pelos inquiridos no atual Presidente do Conselho Executivo é “Permitir que os outros ajam”; 2 - o PD considera que, no caso de um líder eficaz, deverá ser dada maior relevância à prática “Permitir que os outros ajam” enquanto que o PND a prática que um líder eficaz deverá privilegiar é “Encorajar a vontade”; 3 - os inquiridos consideram que o Presidente do Conselho Executivo adota práticas de uma liderança exemplar, no entanto, a frequência com que estes a percebem é inferior às que deverão ser observadas, no seu entender, num líder eficaz; 4 - foi o PD que indicou observar com maior frequência no Presidente do Conselho Executivo comportamentos relacionados com as práticas de liderança exemplar.

Os resultados desta investigação deverão ser considerados à luz de algumas limitações nomeadamente, o não ser possível efectuar generalizações dos resultados obtidos a outras organizações escolares e o facto dos resultados obtidos só poderem ser generalizados no caso do PND pois, os resultados do PD só poderão ser conclusivos para os Docentes inquiridos. Em suma, os resultados aqui obtidos devem ser encarados como um ponto de partida para a formulação de outras questões de investigação ou hipóteses a realizar em futuros estudos, pelo que se espera que o mesmo seja, para quem o consulte, considerado um ponto de partida, reflexão e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, P. L. *Liderança: elementos-chave do processo*. Lisboa: Escolar Editora, 2009.
- BENTO, A. *Estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira*. In Costa, J., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (Org.). *Actas do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar - Trabalho Docente e Organizações Educativas* (p.145-157). Aveiro: Universidade de Aveiro, 2008. (Publicação em CD-ROM - ISBN 978-972-789-281-5).
- BENTO, A. & RIBEIRO, I. *Análise das práticas e dos comportamentos de liderança dos alunos da Universidade da Madeira*. In F. PAIXÃO e F. JORGE (Coord.). *Educação e Formação: Ciência, Cultura e Cidadania*. Actas do XIII Encontro Nacional de Educação em Ciências (p. 308-319). Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Castelo Branco: Castelo Branco, 2009. (Edição em CD-ROM - ISBN: 978- 989-95831-3-9).
- BILHIM, J. A. *Gestão Estratégica de Recursos Humanos*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 2006.

- CHIAVENATO, Idalberto. *Teoria Geral da Administração*. v. 2, 4 ed. São Paulo: Makron Books, 1993.
- COSTA, J. A. *Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas*. In J. A. Costa; A. N. Mendes & A. Ventura. (org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000.
- COSTA, J. A. *Imagens organizacionais da escola* 3 ed. Porto: Edições ASA, 2003.
- FONSECA, A. *A liderança escolar e a comunicação relacional*. In J. A. Costa; A. N. Mendes & A. Ventura. (org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000.
- FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. *Autonomia, projecto e liderança*. In J. A. Costa; A. N. Mendes & A. Ventura. (org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000.
- FULLAN, M., et al. *The Jossey-Bass reader on educational leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.
- GREENFIELD, W. *Para uma teoria da administração escolar: a centralidade da liderança*. In SARMENTO, M. J. (org.). *Autonomia da escola. Políticas e práticas*. Porto: Edições ASA. 1999.
- GUERRA, M. Á. *A escola que aprende*. 2 ed. Lisboa: ASA Editores, 2000.
- _____. *Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa, 2002.
- HILL, M. M., & HILL, A. *Investigação por questionário*. 2 ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2002.
- HOOPER, A., & POTTER, J. *Liderança inteligente: criar a paixão pela mudança*. 8 ed. Lisboa: Atual Editora, 2010.
- KOUZES, J. M., & POSNER, B. Z. *Inventário das práticas de liderança - planejador do desenvolvimento da liderança*. San Francisco: Pfeiffer, 2003a.
- _____. *Inventário das práticas de liderança - LPI*. San Francisco: Pfeiffer, 2003b.
- _____. *O desafio da liderança*. Casal de Cambra: Caleidoscopio, 2009.
- KRAUSE, D. G. *A arte da liderança para executivos*. Lisboa: Lyon, 1999.
- LIMA, Licínio C. *A deliberação democrática nas escolas: os procedimentos gerenciais e as decisões políticas*. In Sanches, M. et al. (org.). *Cidadania e Liderança Escolar*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2007.
- LOPES, A., & BARROSA, L. *A Comunidade Educativa e a Gestão Escolar: Um Contributo da Gestão Estratégica de Recursos Humanos*. Mangualde: Edições Pedagogo, 2008.
- MOTTA, P. R. *Gestão contemporânea: a ciência e a arte de se ser dirigente*. 10 ed.). Rio de Janeiro: Record, 1999.
- RIBEIRO, M. & BENTO, A. *Análise das práticas e dos comportamentos de liderança nos alunos do ensino superior: o caso da população estudantil do instituto politécnico de Bragança*. Comunicação apresentada no X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Bragança, Portugal, 2009.
- _____. *As dimensões e práticas de liderança dos professores/alunos luso-brasileiros do ensino superior: um estudo comparativo*. Comunicação apresentada no I Congresso Ibero-Brasileiro da Política e Administração da Educação, Elvas, Portugal, 2010.
- RODRIGUES, R. F. *Recursos e organizações: colectânea de artigos de opinião (1996-2004)*. Jctours, 2008.
- SANDBAKKEN, D. A. *The factor structure of the Kouzes and Posner Leadership Practices Inventory (LPI) revisited in a Norwegian context*. Greenlands: Working Paper Series - Hesley Management College, 2004.
- SERGIOVANNI, T. J. *Novos caminhos para a liderança escolar: uma teoria para a comunidade escolar; a base da liderança escolar; o progresso docente e as escolas como centros de investigação*. Edições ASA: Porto, 2004.
- SILVA, A. A. S. *Gestão estratégica e projecto educativo*. In J. A. Costa; A. N. Mendes & A. Ventura. (org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000.
- SOUSA, A. *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte, 2005.
- TORRES, L. & PALHARES, J. *Estilos de liderança e escola democrática*. Revista Lusófona de Educação, 14, 77-99, 2009.
- YIN, R. K. *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- Enviado para publicação: 05/12/2013
Aceito para publicação: 21/02/2014

Artigo 3

“GALVEZ, IMPERADOR DO ACRE”: UMA LEITURA PARÓDICA

GALVEZ, EMPEROR OF ACRE: A PARODIC READING

Lucimeire Viana Nunes¹

Resumo. Este trabalho visa a abordar a figura real Gálvez de Arias, espanhol, conquistador das terras do Acre, que depois se auto-declara Imperador do Acre. À época, final do século XIX, foi marcada pela exploração da borracha no Brasil e pela crise da ocupação dos seringueiros na região. Pela ousadia e pelas trapaças, serviu de inspiração para o autor Márcio Souza transformá-lo em personagem ficcional, com característica de picaresco.

Palavras chave: Herói picaresco. Anti-heroísmo. Malandragem.

Abstract. Este trabajo aborda la figura real Gálvez de Arias, español, conquistador de las tierras de Acre, que después intitulase Imperador de Acre. En finales del siglo XIX, la época fue marcada por la explotación del caucho en Brasil y por la crisis de la ocupación de los trabajadores en la región. Por la ousadía y por las trapazas, servió de inspiración para el autor Marcio Souza convertelo en personaje de la ficción, con características de pícaro.

Keywords: Héroe picaresco. Anti-heroísmo. Engaños.

¹Doutora em Língua e Literatura, pela Universidad de Murcia, Espanha; Mestre em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC). O tema desse trabalho foi fruto de uma monografia, como conclusão da disciplina Literatura e História, no Mestrado da UFC.

1. Introdução

O século XVI, dentre tantas obras de ficção significativas, lança seu primeiro romance picaresco - *Lazarillo de Tormes*, de autor anônimo. Em meio às novelas de cavalarias, o romance, considerado moderno para o seu tempo, utiliza-se da paródia exatamente para mostrar que anda na contramão da literatura conservadora da época.

A característica picaresca se revela como uma forma elíptica de denúncia social de seu tempo, em uma época marcada pela honra e pela valentia de personagens tidos como tradicionais. *Lazarillo de Tormes representa o reflexo de uma sociedade em decadência, ao recriar um universo à parte, desmascarado, e que, na verdade, traduz uma realidade social da Espanha deste século.*

O percurso do anti-herói, iniciado na Espanha dos séculos XVI e XVII, vai se alargar e encontrar espaço na ficção picaresca no Brasil, através, por exemplo, do romance romântico *Memórias de um Sargento de Milícias*, de Manuel Antônio de Almeida. Na ficção moderna e contemporânea, como a exemplo do próprio *Macunaíma*, de Mário de Andrade, na 1ª fase modernista, o picaresco esboça um retrato da figura típica brasileira.

É nos anos 70, portanto, que o gênero encontra sua mais sólida representação e vai à busca dos episódios reais, como é o caso de *Galvez, Imperador do Acre*, que, em tom satírico, se reporta à História do Brasil, na época do ciclo da borracha.

2. Breve definição do picaresco e da malandragem: da realidade nacional à ficção romanesca.

O pícaro vive de espertezas, pensando exclusivamente em obter lucros e vantagens. O gênero que domina o romance anônimo *Lazarillo de Tormes* também aparece nas *Novelas exemplares*, particularmente na novela *Rinconete e Cortadillo*, de Miguel de Cervantes. Em se tratando de malandragem, o gênese da literatura brasileira é *Memórias de um sargento de milícias*, de Antônio de Almeida, publicado anteriormente em folhetim. A violência policial e as relações de compadrio encontram aí sua aula inaugural. A obra mereceu destaque no livro do crítico Antônio Cândido, *Dialética da malandragem*, o qual busca afastar-se do picaresco com o intuito de construir

uma brasilidade em torno da figura anti-heroica.

3. Romances picarescos clássicos: considerações gerais

O romance pícaro clássico surgiu na Espanha dos séculos XVI e XVII, em pleno império dos Felipes II, III e IV, ornado de glórias e decadências. Com a ascensão da hegemonia universal da coroa espanhola e com o poder da igreja católica, que depois conheceram ataques e protestos, veio em contrapartida o fulgor das artes e das letras hispânicas.

O gênero picaresco, do século XVI, apareceu em meio ao declínio espanhol, antes mantido isolado por três Felipes, mas que depois chegou a se esquivar às exigências europeias. *Lazarillo de Tormes* é considerado o modelo de pícaro da época. Depois vieram *Gusmán de Alfarache*, de Mateo Alemán e *La Vita del Buscón*, de Francisco Quevedo. Ambos simbolizaram o impulso às glórias anti-heroicas, que desamarraram o laço que aprisiona o herói tradicional do enigma de vencedor de duas batalhas. *Dom Quixote* também surgiu para mostrar que o herói, numa luta fantástica e sem sentido, pode sair vencido.

O pícaro é, portanto, produto de uma sociedade hipócrita e sua atitude, dentro do campo ficcional, é a de mostrar, com intenção moralizante, que pode se rebelar contra essa sociedade, lutando por meios da esperteza e da trapaça. Melhor definição desse gênero podemos encontrar em Mário M. Gonzalez, em *A Saga do Anti-herói: "O picaresco é uma atitude perante a vida e o romance picaresco, a expressão desse posicionamento vital-ressentimento e pessimismo que poderá aparecer em outras obras e gêneros"* (p.221) Esse ressentimento e pessimismo decorrendo do fato desse anti-herói agir sozinho, tentando elevar-se a uma condição econômica superior, enquanto a classe considerada dominante, segundo ele, não se esforça para conseguir a glória. O crítico prossegue a definição dizendo que *"o pícaro não chega ao crime, e sim à delinquência organizada. Seu universo não inclui o amor, e a mulher, quando aparece, está ligada à trapaça e às baixas paixões"* (cf. p. 222).

Na verdade, o que o pícaro clássico mais evidencia é a ambição, a ascensão social, valendo-se de meios não tão honestos, embora não seja exatamente um vilão. A questão maniqueísta é explorada no romance pícaro sob outro ângulo: o pícaro só vai agir em resposta a uma sociedade que pode rejeitá-lo. Dessa forma, ele

é visto como o mal, embora, a si próprio não se vê como tal. Toda aventura é justificada porque sua pretensão é a liberdade, nem que seja em benefício dos outros. E às vezes os atos são inconscientes, como se pode ver na leitura do romance modernista de Mário de Andrade *Macunaíma, o Herói sem Nenhum Caractere*.

Lazarillo é o protótipo do anti-herói que, diferente dos heróis das novelas de cavalaria, não adota qualidades tão positivas e não pratica exercícios de virtudes e ações que não sejam para o bem de si próprio.

Esse protagonista instaura um modelo de herói que derruba o mito do herói tradicional, confrontando diretamente com os valores sócio-culturais da época.

O caráter de sátira social é visto em *Lazarillo*, assim como em todos os romances pícaros. Sátira e ironia, aliás, são mecanismos comuns nessa qualidade de romance que traz como traço principal a crítica à sociedade dominante, tendo sempre à frente uma personagem em luta.

O século XIX não foi tão fecundo para a criação de uma personagem picaresca. Mário M. Gonzalez, fazendo uma leitura de Guillén, vê o gênero como sendo um modelo baseado em determinados princípios de composição. Isso significa dizer que o pícaro nada mais é do que o reflexo da sociedade da qual está inserido e seu comportamento revela inquietação e conflitos da mesma.

O crítico enumerou alguns pontos pertinentes que considera características dos romances picarescos. No entender de Guillén, os pícaros, entre outros adjetivos, são diferentes dos vagabundos ou delinquentes. São órfãos, solitários, em um meio em que não acharão outros recursos que não a marginalidade.

No século XX, o pícaro já ganha outra dimensão: é fruto de uma civilização opressora, que experimentou a Segunda Guerra ou é um ideológico, revolucionário. Trata-se de um indivíduo frustrado, originário de uma burguesia em decadência. Não tem mais o instinto aventureiro de um *Lazarillo*. É um homem em crise, em busca de valores e de identidade própria, já que perdeu a estabilidade social. Seu objetivo é se esquivar e andar à margem da sociedade.

No campo narrativo, a mudança maior se dá no âmbito da linguagem. Essa evolução decorre dos anseios do homem moderno, o que, consequentemente, contribui para uma literatura mais próxima da realidade e que se permite se permite a uma fusão de vários gêneros. O recurso da paródia e o tom irônico provocam essa trans-

formação na linguagem.

Quanto ao foco narrativo, tomando como exemplo próprio *Lazarillo*, a narrativa se destaca na 1ª pessoa. Mas já no século XVIII apareceram narradores em 3ª pessoa, quebrando a estrutura romanesca que predominava no início.

Se formos comparar o herói clássico tradicional como anti-herói picaresco podemos salientar que ambos, de alguma forma, estão ligados ao poder. O primeiro está em uma posição socialmente elevada e, portanto, pertencente a uma história de vencedores, a exemplo dos heróis épicos e trágicos. O segundo é visto como um fraco ante o poder, embora aparente ser o contrário, porque acredita em uma ascensão social. Os dois, na verdade, juntam em si o forte e o fraco e acham que podem mudar o curso da história. Em *Édipo*, o herói Prometeu se propõe a salvar a humanidade e tornar-se poderoso. *Lazarillo* é astuto e se utiliza de truques para enriquecer ao lado de sua amada. Esse anti-herói, também, representa uma atitude de domínio dentro do seu universo.

O romance picaresco torna-se crítico em relação à estrutura social, mas o herói não chega a ser um revolucionário, como nas leituras dos séculos seguintes.

Os heróis “de direita”, usando a expressão de R. Kothe, em *O herói*, são defensores da lei e defendem-na, sem questionamento. O pícaro é o avesso do poder, mas não segura nenhum bandeira, só segue sua caminhada à margem dos mais favorecidos.

4. O gênero picaresco no Brasil

A retomada do anti-herói na literatura brasileira se dá através da figura do malandro. Ele é a versão mais fiel do pícaro clássico da Espanha. O ponto de partida é *Memórias de um Sargento de Milícias*, de Manuel Antônio de Almeida, em 1852, que não é um representante autêntico do pícaro mais tradicional, mas traz traços de um herói-malandro, adaptado ao contexto brasileiro. O herói Leonardo transita entre o bem e o mal, elementos confundidos no “homem de bem”, que é o proposto como modelo. Por ser rejeitado pela sociedade, tenta se afirmar nela a qualquer custo, mas sua condição será sempre a de um vadio.

Em 1894, José Veríssimo definiu as *Memórias de um Sargento de Milícias* como romance de costumes que, pelo fato de descrever lugares e cenas do Rio de Janeiro no tempo de D. João VI, se caracterizaria por uma espécie de realismo

antecipado; em consequência, falava bem dele, como homem de um momento dominado pela estética do Naturalismo.

O romance transgride os modelos românticos vigentes na época, voltados tão somente para a idealização do homem, quase numa aproximação com os heróis medievais. O outro ponto que faz a diferença de *Memórias de um Sargento de Milícias* é o ambiente das ruas do Rio, da malandragem presente entre os moradores dos casebres cariocas, cenário não explorado até então por outros românticos, que fizeram questão de mostrar ambientes aristocráticos.

Manuel Antônio de Almeida caracteriza o personagem Leonardo, que resulta num *herói sem nenhum caráter*, ou melhor, que apresenta os traços fundamentais do estereótipo do brasileiro. O autor é o primeiro a fixar em literatura o caráter nacional brasileiro, tal como terá longa vida em nossas letras. Percebemos, com convicção, uma espécie de ancestral de *Macunaíma* na figura de Leonardo Pataca.

Um dos aspectos mais importantes, percebidos na neopicaresca brasileira, é que não é mera continuação da picaresca clássica, mas a utilização desta, às vezes até inconsciente por parte do autor. Por essa forma, faz-se necessário destacar que o romance de Manuel Antônio de Almeida não é classificado como simplesmente um romance picaresco, mas uma visão atualizada do gênero, pertencente a outro contexto social.

O anti-herói é visto como uma reinvenção do pícaro clássico, como afirma Antonio Candido, em *Dialética da Malandragem*. Para se entender melhor o neopícaro, ou o malandro - figura estritamente brasileira - teríamos que partir de uma perspectiva maior, oriunda do século XVI.

Macunaíma, de Mário de Andrade, situa o malandro numa categoria mais simbólica. Desleal e cultivador da preguiça, esse anti-herói representa a carnavalização dos antigos romances de cavalaria, no momento em que valoriza o sobre-humanidade e o maravilhoso. A concentração dos defeitos e das qualidades de *Macunaíma* (qualidades porque ele vai atrás de seu amuleto, o *muiraquitã*, com uma pureza de um índio primitivo), contribui para que esse herói folclórico não seja visto como um mito indestrutível, uma vez que ele é a caricatura do malandro brasileiro.

A rapsódia de Mário de Andrade representa a retomada das sátiras acerca do pícaro, como em

Lazarilho. Ambos são instrumentos que fogem dos limites das normas estabelecidas pelo *status quo*.

O subtítulo "rapsódia" já é um ponto de aproximação com os pícaros clássicos. Macunaíma reflete a complexidade dos pícaros-quixotes, mas "é na transgressão do gênero que encontramos a afirmação da rapsódia como texto recriador da fórmula clássica, sendo que a própria transgressão já identifica a obra de Mário de Andrade como o processo próprio da história da picaresca". (p. 309). É o que afirma Mário M. Gonzalez. Ele reforça que há pontos incomuns entre a rapsódia de Mário de Andrade e as novelas picarescas clássicas, mas no primeiro há uma sobrelevação textual.

A conquista do autor modernista se deve ao rompimento dos cânones clássicos, dando abertura para uma linguagem mais próxima do falar brasileiro. A conquista também se dá na valorização dos elementos que perfazem a etnia brasileira. Ambas representam, entre outras, as propostas do Modernismo de 1922, no Brasil.

Mário M. Gonzalez também faz a proximidade da rapsódia com a literatura carnalizada, na teoria de Bakhtin, que, no contexto do pícaro brasileiro, é visto como a reinvenção parodizada da picaresca espanhola.

A personagem Macunaíma, contrapondo-se ao "homem de bem", extrapola os limites da burguesia. É a representação da astúcia e do caráter itinerante, já que ele está fugindo sempre para se salvar. A obra, assim como os pícaros clássicos, são "violadores de códigos" (p.308), porque entram em choque com a sociedade. Daí seu aspecto satírico, outro ponto de semelhança com os modelos clássicos.

Tanto em *Memórias de um sargento de milícias* como em *Macunaíma* a astúcia é um recurso que advém do pícaro clássico. Esse comportamento leva as personagens a fugir de situações das quais elas mesmas armam, sempre à busca de um final feliz, o que geralmente não acontece. Seu objetivo é o da conquista, mas sua abominação é pelo trabalho.

A malandragem está associada a não aceitação ao modelo de conduta que a sociedade impõe, ou, ainda, como assinala Roberto Gotto, em *Malandragem Revisitada*: "a malandragem seria o conteúdo de uma estratégia de mudanças política e social que costumava ser formulada nos termos de 'aproveitar as brechas', 'explorar as contradições do sistema', 'usar contra o inimigo suas próprias armas'". (p.86). A mudança social

a que se refere Gotto está também presente no exemplo de outro estudioso sobre o tema, Roberto da Matta, em *Carnavais, Malandros e Heróis*, que escolheu a personagem Pedro Malasartes como modelo do folclore ibérico. Ela simboliza o poder dos fracos, revertendo em virtudes o que se pode considerar como esperteza e dissimulação. Essa transformação se refere à tentativa de alterar o sistema, através de suas próprias regras. Segundo Gotto, a possibilidade de mudança está na ambivalência entre o permitido e o reprimido, o afetivo e o possível ou desejável.

Em suma, podemos afirmar que nesses dois romances brasileiros, mesmo de épocas diferentes, definem o perfil do pícaro na literatura, todos ligados ao estereótipo do brasileiro.

A questão do neopícaro tem relação mais direta com o processo da história do Brasil dos últimos vinte anos. É o caso de *Galvez*, de 1976.

5. O pícaro-malandro *Galvez*

Escrito sob a forma de folhetim, *Galvez*, Imperador do Acre mostra características de romance picaresco, mesmo também sendo de caráter histórico. A sua história gira em torno da personagem Gálvez de Arias, espanhol, conquistador das terras do Acre, que, mais tarde, proclamou a sua independência.

A época da exploração da borracha no Brasil foi marcada pela crise da ocupação dos seringueiros na região do Rio Acre, zona que antes pertenceu à Bolívia. A revolta dos seringueiros se deve ao domínio boliviano que ficou sob ameaça de conquistar boa parte do nosso território. O que, antes, foi mérito deles, depois passou a ser da Bolívia, que arredou a região a uma rica empresa estrangeira. O Brasil interveio com a participação do Ministério brasileiro, que firmou o Tratado de Petrópolis, e só depois de pagamentos altíssimos e da construção da hilária Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, o país pôde reconhecer seus direitos sobre a terra. A Exploração se deu na segunda metade do século passado, quando a seringa passou a ser uma atividade compensadora.

Luís Galvez, enviado pelo então governador do Amazonas Ramalho Júnior para ocupar Puerto Alonso, na Bolívia, resolveu proclamá-lo "Imperador do Acre", fato que contribuiu para que nossa história inspirasse o livro satírico e bem humorado de Márcio Souza.

O romance-folhetim *Galvez*, Imperador do

Acre aponta para uma variedade de elementos no que dizem respeito à estrutura narrativa, que o fazem distante do romance histórico tradicional. O livro, uma paródia da história oficial, é escrito em um estilo quase anedótico. Mostra as peripécias do herói que, à semelhança de um herói picaresco, se aventura por terras estrangeiras à procura de sucesso e fortuna.

Considerado um Novo Romance Histórico, por ser uma recriação satírica da própria história oficial, registra-se o predomínio do discurso em primeira pessoa. Narrador e personagem têm a liberdade de se intercalarem na narrativa. Algumas outras características podem ser percebidas, também, como a mistura dos tempos verbais e a presença da intertextualidade.

O romance de Márcio Souza, em plena época de efervescência política no Brasil, contou um episódio histórico de um país colonial, sob um prisma sócio/político repressor.

A figura de Galvez, como um herói picaresco clássico, deseja uma ascensão social. Ele é um aristocrata em decadência, que vai tentar recuperar o status perdido. Nessa tentativa, se vale de todas as possibilidades e meio desonestos até que consiga tornar-se um vencedor. No caso da personagem em estudo, o desejo é o de tornar-se imperador.

Diferente do anti-herói clássico que não explora a sexualidade, Galvez a utiliza como um sustentáculo para chegar ao poder. Seu comportamento não condiz com o da Espanha do século XVI, de civilização reprimida pelo poder do catolicismo. Esse erotismo foi inaugurado na literatura brasileira, através de Macunaíma, que assumiu um forte traço de nossa cultura.

No romance-folhetim de Márcio Souza, o protagonista seduz a freira Joana, dentro de um barco a vapor, a caminho de Manaus. Esse ato, quase inconcebível no século XVI, por parecer um atentado à religião católica, relembra a antropofagia do Modernismo brasileiro de 1922, com suas poesias-piadas e sua irreverência ao tratar de todos os temas. Vejamos o episódio da sedução do pícaro Galvez: "Ela gemeu e queria gritar, mas teve medo, sentia dores e pelo sofrimento começou a conhecer o prazer. "Uma lição cristã". (p. 79)

Há, além do erotismo evidente, um componente amoroso nesse romance, que se vê estampado na figura de Joana, a freira "sem vocação religiosa", como argumenta o próprio protagonista da história. Ela torna-se, mais tarde, uma aliada do povo - nas constantes atividades sociais - e depois uma guerrilheira. Mas acaba vencida

e morta pelos contra-revolucionários. Sensível para com os problemas da população acreana, sentimento que não se percebe em Galvez, lutou até o fim, inutilmente, numa atitude que beira ao quixotesco.

A construção da Narrativa

A estrutura de Galvez, Imperador do acre se revela fragmentada, como os recortes de romances que, outrora eram publicados em periódicos, prontos para serem lidos isoladamente. O livro pode ser definido como um romance-folhetim, gênero cultivado no tempo em que transcorre a história: no final do século XVII.

A história é dividida em quatro partes, em que se destacam o perfil da personagem principal, a sua ida ao Rio Amazonas, a sua temporada em Manaus e, por fim, a conquista do Acre. No início, no capítulo intitulado José de Alencar, o narrador, num tom permanentemente sarcástico, conta como manuscritos de Galvez foram parar em suas mãos, em um sebo em Paris. Ele resolveu organizá-los, publicando-os, como o fez José de Alencar, em Guerra dos Mascates.

O narrador, em algumas passagens, desmente a personagem, a exemplo da cena em que ela ficou perdida e com fome, no meio da floresta Amazônica: "Mais uma vez sou obrigado a intervir na narrativa.". Em 1898 já não havia índios nas margens do baixo Amazonas. E desde o século XVIII não se tinha notícia de cenas de antropofagia na região". (p. 82). Essa sua justificação decorre do fato de que ele não havia passado, realmente, por essa cena de bravura, que podemos facilmente encontrar em um herói clássico.

Na verdade, Galvez descreve a cena em passou na região, em meio a um calor insuportável, tentando sobreviver a todos os obstáculos. Esse fingimento se faz presente quando a personagem mostra seu verdadeiro caráter e o narrador, de maneira explícita, tira-lhe a máscara, revelando se tratar de um trapaceiro.

A suposta mentira, como diz o próprio narrador, serviu para dar um "colorido para os dias medíocres que passou em Santarém". (p.82). A falta de seriedade de sua história é confirmada na página 53: "Minha vida nunca daria uma história séria, era tema de um folhetim."

É evidente, através também do narrador, a desmistificação da história oficial por parte do autor. Apesar de não tomar forma dentro da

história, Márcio Souza cumpre seu papel de "revelar a verdade", como um escritor socialmente engajado que é.

Tanto narrador-personagem quanto o narrador onisciente, ambos presentes nessa narrativa, se comunicam com o leitor. Mas é o último que tem o papel de desvendar o que há por trás da aparente figura de Galvez. A verdade aparece vez por outra no meio do enredo, como para orientar o público leitor. Como exemplo se vê o momento em que Galvez disse ter conseguido roubar um documento relacionado à Corporação Internacional, na casa do marido de sua amante:

Perdão, leitores! Neste momento sou obrigado a intervir, coisa que farei a cada momento em que o nosso herói faltar com a verdade dos fatos. É claro que conseguiu o documento. Mas da maneira mais prosaica do mundo. (p. 49).

Quando, por exemplo, o narrador diz que "*a história começa falando sobre um triângulo que pertencia aos índios amoaca, arara, canamari e ipurina*"(p. 15), ele quer manter o leitor informado sobre os acontecimentos acerca do ciclo da borracha, na região norte brasileira. O leitor também é avisado quando a personagem Galvez resolve interromper sua própria história para contar outra, a da sua mocidade: "*como tenho uma semana para conseguir o documento e estou com medo, peço vênha aos leitores para contar um pouco da minha mocidade.*" (p. 48).

Adiante, surge o narrador, mais uma vez, para interromper e justificar as mentiras de sua personagem. Segundo ele, Galvez fez uso da imaginação, quando disse que recebeu do Ministério da Saúde um composto de guaraná do Amazonas, para curar-lhe de uma ressaca. Admite o narrador a necessidade de que o leitor tem da fantasia. Esse desmascaramento da suporta verdade se configura no capítulo intitulado *Perdão, Leitores!*:

Interrompo para advertir que o nosso herói vem abusando sistematicamente da imaginação, desde que chegou a Manaus. E como sabe nos envolver! (...) pensando melhor, para que desviar o leitor da fantasia? (p. 176).

A narrativa prossegue até o final com os três elementos envolvidos: narrador, personagem e leitor (este último também um ente fictício porque integra o universo narrativo).

O aventureiro, que no início do capítulo demonstra o desejo de escrever suas memórias,

chega ao final de sua história (e ao final do livro) decrépito e vencido, ainda mantendo o diálogo com possível leitor. O narrador deixa para o leitor a certeza de que o herói existiu, e que se alguma dúvida pairar sobre a legitimidade dessa paródia, que “procure um livro sério que confirme nossa afirmação”. (p. 195). O teor satírico do livro induz ao questionamento da (não) verdade.

As fragmentações bruscas, envolvendo os três elementos narrativos, contribuem para a descontinuidade tempo-espacial, o que acarretará na ruptura da sequência cronológica dos fatos. Esses retalhos da narrativa servem para o leitor montá-los, já que ele ganha notoriedade e passa a ser um produtor de significados. Esses artifícios literários são típicos nos romances pós-modernos.

Dentre os vários recursos estilísticos visíveis em *Galvez, Imperador do Acre*, que complementam o Novo Romance Histórico, está a preocupação lúdica com a linguagem. A intertextualidade, imbricada ao enredo, é um dos pontos altos desse romance-folhetim.

Ao longo do discurso narrativo, percebe-se, implícito, um autor disfarçado de narrador, que deixa transparecer um estilo condizente com as ideias inovadoras do Modernismo de 1922. É o que o narrador denuncia, já na primeira parte do livro, no que diz respeito à história do herói a ser contada: “E quanto ao estilo o leitor há de dizer que finalmente o Amazonas chegou em 1922”. (p. 13).

As passagens intertextuais dão uma tonalidade ousada e de efeito paródico ao texto de Márcio Souza. Os títulos dos capítulos evidenciam a presença de outros textos. Capítulos em forma de ata, de decretos, de descrições geográficas, enciclopédias, de textos teatrais, de citações de poemas de Cervantes, bilhetes, entre muitos outros textos, são recursos dos quais o autor lançou mão ao falar de uma personagem histórica. O autor traz a linguagem dos meteorológicos, como no capítulo O meio ambiente: “A média de temperatura no Acre é de 28° centígrados, sendo a umidade de 78%”. (p.129). E faz uma brincadeira com um tom filosófico com a *Numerologia*: “Quanto tempo vive realmente um homem? Pela média um homem vive 613.200 horas em sua existência. Mas todas essas horas

foram realmente vividas?” (.p.157).

O texto macunaímico também está presente no texto de Márcio Souza. A saber: “Na Ilha de Marapatá os aventureiros costumavam deixar a própria consciência antes de se entregarem à caça.” (.p.99). Também está presente o espírito romântico no capítulo Ah! Amor, tomando de empréstimo a linguagem do século XIX: “Logo estava com Cira e o rosto dela bem próximo ao meu rosto, a respiração acariciando com hálito de mormaço o meu pescoço”. (p.40).

A linguagem em *Galvez, Imperador do Acre* se transfigura em forma de recriação da história oficial, a qual se limita tão somente à informação, sem o emprego exagerado dos artifícios literários. Outros livros de narrativas fragmentadas e recheadas de intertextualidade, mesmo sem focar personagens reais, se destacam, nas décadas de 60 e 70, como por exemplo: *Deus, o Sol, Sheakespeare, de Assis Brasil; Confissões de Ralfo, de Sérgio Sant’anna; Bebel que a Cidade Comeu, de Ignácio de Loyola Brandão; O caso Morel, de Rubem Fonseca; O Valete de Espadas, de Geraldo Mello Mourão*, para citar apenas estes.

6. Considerações finais

O gênero picaresco teve como berço a Espanha de *Lazarillo de Tormes*, um anti-herói que andou à margem do perfil tradicional dos típicos heróis de cavalaria. Mas o Brasil também soube, à sua maneira, mostrar traços evidentes dessa espécie de personagem, ao longo de sua história literária, desde o Romantismo.

O romance-folhetim *Galvez, Imperador do Acre* é um exemplo de anti-herói convertido em malandro nacional, caráter já passado em revista no romance inaugural do Modernismo de 1922, *Macunaíma, herói sem nenhum caráter*, de Mário de Andrade.

O livro remete ao leitor o caráter denunciador e tem a pretensão de deslocar para o campo ficcional, em forma de paródia, um episódio histórico da época do ciclo da borracha no Brasil.

Galvez, além de simbolizar a contestação do sistema na segunda metade do século passado, tem também a intenção de apontar para o leitor caminhos de uma sociedade mais justa, talvez com propostas políticas alternativas.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, João Alexandre. *A modernidade do romance*. In: BIENAL NESTLÉ DE LITERATURA, 1. São Paulo. *O Livro do seminário*. São Paulo: L. R. Editores, 1982. p. 22 - 29.
- CANDIDO, Antonio, ROSENFELD, Anatol., PRADO, Décio de A. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- GONZALEZ, Mário M. *A saga do anti-herói*. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.
- KOTHE, Flávio. *O herói*. São Paulo: Ática., 1987. (Série Princípios).
- LAZARILHO DE TORMES. Edição bilingue. Tradução de Pedro Cândia da Silva. São Paulo: Página Aberta; Brasília. Conserjería de Educación de la Embajada de España, 1992.
- MACHADO, Luiz Toledo. *O herói, o mito e a epopeia*. São Paulo: Alba, 1962.
- MACHADO, Janete Gaspar. *Constantes ficcionais em romances da década de 70*. Santa Catarina: Editora da UFSC, 1981.

Enviado para publicação: 1/02/2014

Aceito para publicação: 03/03/2014

Artigo 4

O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE: CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NA UFC STAGE IN TEACHER EDUCATION: CONSIDERATIONS ON THE FORMATION OF PROFESSOR OF HISTORY AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF CEARA

José Antonio Gabriel Neto¹

Luís Távora Furtado Ribeiro²

Resumo. O Estágio é a parte prática dos cursos de formação de professores. O presente trabalho visa compreender como a legislação nacional e o currículo do curso de História da Universidade Federal do Ceará (UFC) enxergam o Estágio Supervisionado. Utilizamos, como fonte, a nova legislação do Estágio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação do profissional de História, o Projeto Político Pedagógico do curso de História (modalidades bacharelado e licenciatura) e as resoluções da UFC sobre estágios curriculares e não curriculares. O local do estudo foi a Pró-Reitoria de Graduação e o Departamento de História da UFC. Encontramos que a legislação versa claramente sobre a questão do Estágio, porém, nem a UFC e nem o currículo da licenciatura em História fazem uma relação teoria-prática nos estágios. Assim, é necessário que o currículo seja reelaborado no sentido de pensar na articulação teoria-prática, fundamental para a prática do futuro professor.

Palavras chave: Formação docente. Estágio Supervisionado. Ensino de História. Política Educacional.

Abstract. The Internship is the practical part of the training courses for teachers. The present work aims to understand how national legislation and the curriculum of History of the Federal University of Ceará (UFC) sighted Supervised Internship. We used, as a source, the new legislation Stage, the National Curriculum Guidelines for training of professional history, the Political Pedagogical Project Course of History (bachelor's degree and modalities) and resolutions of UFC on curricular and non-curricular internships. The study site was the Dean of Graduate Studies and the History Department of the UFC. We found that the legislation clearly relates to the issue of stage, however, neither the UFC nor the curriculum of the degree in history make a theory-practice relationship in stages. It is therefore necessary that the curriculum be redesigned in the sense of thinking in articulating theory and practice, fundamental to the practice of future teachers.

Keywords: Teacher education. Supervised. Teaching of History. Educational Policy.

¹Licenciado e Bacharel em História pela Universidade Federal do Ceará. Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Bolsista FUNCAP. Contato: gabriel-neto87@hotmail.com

²Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará. Professor Associado da Faculdade de Educação da UFC. Bolsista CNPq. Contato: luistavora@uol.com.br

1. Introdução: a história como área de estudo no Brasil

A denominação e estruturação dos saberes que hoje chamamos História nem sempre foram as mesmas que se conhecem atualmente nos currículos de todos os níveis de ensino. Fonseca (2006) atenta para o fato de que o próprio debate em torno da produção historiográfica contribuiu para a mudança das concepções de História.

Segundo Gentil (2009):

Foi somente a partir do século XVIII que a História começou a adquirir contornos mais precisos, como saber objetivamente elaborado e teoricamente fundamentado. Isso ocorreu porque o predomínio de uma História apoiada na religião e marcada por concepções providencialistas predominou do Medieval ao século XVII; o curso da história humana definia-se unicamente pela intervenção da Providência Divina. O surgimento do Estado-Nação desviou pouco a pouco os até então objetivos existentes para o pragmatismo da política, transformando-se assim num princípio de legitimidade de poder.

No Brasil, a História passou a integrar os currículos de História principalmente após a criação do Colégio de Dom Pedro II, em 1837 (GASPARELLO, 2002) e a partir da criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), no mesmo ano.

Assim, podemos entender que havia um projeto político em curso, que visava a construção de uma identidade nacional a partir do estudo dos grandes feitos do passado brasileiro. Essa identidade deveria legitimar o poder vigente e o estado-nação brasileiros.

Já nos primeiros anos da República, a história deveria trabalhar o ideário de cidadania e patriotismo (GENTIL, 2009). Baseados nos modelos europeus (em especial franceses), são construídos os novos currículos de história no Brasil. A História da civilização europeia é colocada como modelo para o estudo da História do Brasil.

Na década de 1930, com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (atual Ministério da Educação), o estado passa a exercer mais fortemente seu poder sobre a Educação e a História do Brasil é priorizada (COSTA, 2007).

Logo após esse período, durante a II Guerra Mundial, é promulgada a Reforma Capanema, que enfatiza o ensino patriótico e o culto à personalidade de Getúlio Vargas. A História ganha um aumento de carga horária durante esse período.

Em sequência, o Brasil entra no período da república nova e, depois, no Regime Militar. O estudo da História é substituído pelo que era

chamado de Estudos Sociais. Os Estudos Sociais tiveram combate intenso pelas associações nacionais de história (Anpuh) e Geografia (AGB).

Isso é explicado pelo fato de o Regime Militar tentar desvalorizar as humanidades, colocando-as em segundo plano e priorizando o produtivismo. Além dos Estudos Sociais, são implantados, através da Lei 5.692/71, os ensinos de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSP/B).

Os conteúdos de História, segundo a mesma lei, seriam ensinados apenas no chamado segundo grau (hoje ensino médio). Não houve, no entanto, mudança quanto à metodologia do ensino, continuando atrelado às concepções tradicionais.

É nesse momento específico que se criam vários cursos de formação de professores de História no Brasil. As novas teorias de como escrever a história estavam chegando ao país e, conseqüentemente, a disciplina acaba por absorver diversas transformações.

Nesse contexto, é criado o curso de História da Universidade Federal do Ceará. A seguir veremos como e por que o curso foi criado.

2. Histórico do curso de História da UFC

A procura por dados sobre a criação e implantação do curso de História da Universidade Federal do Ceará é difícil. Poucas fontes revelam sobre esse período e, além disso, entraves burocráticos impedem o acesso a documentos que estão localizados dentro da própria UFC. E mesmo esses documentos são escassos e nos trazem pouco sobre a realidade que o curso enfrentou quando da sua criação.

No entanto o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em História da UFC nos dá algumas pistas. O documento historiciza o próprio curso:

O Curso de História da UFC - modalidade Licenciatura, foi implantado em 1972. Em 1985 foi realizada a sua primeira atualização curricular e, por essa ocasião, iniciou-se a discussão sobre a criação do Bacharelado, na medida em que a necessidade de incorporar a pesquisa na formação do alunado impunha-se como reivindicação da comunidade acadêmica local e atendia à orientação dada pelo MEC/SESu, no sentido de superar a dicotomia entre ensino e pesquisa. Em 1988, foi implantado o Bacharelado no Curso de História, significando um primeiro ajuste de caráter estrutural na proposta curricular do curso. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2005).

Através da leitura desse trecho contido no PPP do curso de História da UFC, podemos observar que o curso teve funcionamento a partir de 1972. Apesar disso, a lei que regulamenta a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Ceará é de 1961 (BRASIL, 1961). Apenas 11 anos depois é que o curso de História da UFC começa a funcionar regularmente.

Primeiramente, o curso de História foi oferecido pelo departamento de Ciências Sociais e Filosofia da UFC. Em 1993, ao reunir as condições necessárias para se departamentalizar - número mínimo de 12 professores e oferta de pelo menos um curso de especialização, - o curso de História reivindicou e teve seu pedido atendido pela resolução 02/94 do Conselho Universitário (CONSUNI).

Um pouco antes de sua departamentalização, o curso de História passa por uma reformulação curricular no ano de 1985, cria, em 1988, o curso de bacharelado, até hoje o único no estado, segundo dados do MEC. No mesmo ano é criado o PET, Programa Especial de Treinamento (hoje Programa de Educação Tutorial).

Assim, podemos entender que o curso de História progredia até o ponto em que conseguiu sua independência. No mesmo ano em que o curso de História ganhou departamento próprio, o NUDOC (Núcleo de Documentação Cultural), que desde 1983 era um equipamento do departamento de Ciências Sociais e Filosofia, passou a integrar o recém-criado departamento de História da UFC.

Em 1999, o departamento de História da UFC cria o Programa de Pós-Graduação em História. O programa tem, como área de concentração, a História Social. Em 2010 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) aprovou a criação do doutorado em História da UFC.

Em 2001, o curso de História da UFC passa por uma reformulação curricular. É interessante perceber que é nesse momento que as DCN de História estão sendo discutidas e aprovadas em Brasília, como discutido no capítulo anterior.

O PPP do curso de História da UFC também versa sobre esse momento:

Com a introdução das 300 horas de prática de ensino, conforme documento da LDB/1996, o Curso de História fez nova reformulação no currículo em 2001. Naquele momento, e a partir de um processo rigoroso de discussão e de avaliação de algumas atividades práticas que vinham se desenvolvendo no interior de algumas disciplinas, tínhamos um repertório significativo de pro-

cedimentos didáticos que foram considerados quando da elaboração do projeto pedagógico e da proposição de disciplinas para compor estudos da prática de ensino.

A partir da promulgação das DCN, como dito anteriormente, todos os cursos superiores de História do Brasil teriam de se reorganizar para atender às novas exigências legais.

Portanto, a partir do ano de 2002 não apenas o curso de História, mas todas as licenciaturas passam por um início de reformulação curricular. O novo PPP seria aprovado no ano de 2005 e sua primeira turma teve início em 2006.

3. Construção do novo currículo do curso de História da UFC

Atendendo às novas demandas legais promulgadas pelo MEC em 2001, o curso de História da UFC, juntamente com todos os cursos de licenciatura da Universidade, começam uma discussão para que as estruturas curriculares possam atender as exigências propostas.

Passos (2007) dispõe sobre como essa discussão foi estruturada:

Depois da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, em 2002, os cursos de licenciatura da UFC começaram a se articular a fim de conhecer o seu conteúdo. A Coordenação das Disciplinas Pedagógicas das Licenciaturas, na gestão anterior, promoveu reuniões e seminários para esclarecimentos sobre o teor daquele documento legal. A maioria dos cursos de licenciatura já tinha iniciado de alguma forma debates sobre a revisão em suas estruturas curriculares, movida por diagnósticos que apontavam seus problemas e limitações.

O prazo para elaboração dos PPP das licenciaturas era de dois anos, ou seja, deveriam entrar em vigor em 2005. Uma nova resolução, porém, prorrogou para o dia 15/10/2005, o que significaria que os novos currículos deveriam iniciar-se no ano de 2006 (PASSOS, 2007), e foi justamente isso que aconteceu.

Assim, as atividades de construção dos novos PPP dos cursos de licenciatura da UFC se deram através de um novo grupo que passou a ser chamado Grupo de Trabalho das Licenciaturas (GTL). O GTL era composto por coordenadores dos cursos de licenciatura, professores de Prática de Ensino, representantes da Pró-Reitoria de Graduação e demais professores interessados.

Os PPP para formação de professores deveriam contemplar uma diversidade de saberes necessários à construção curricular. Tardif (2002)

diz que os saberes fundamentais para exercício da docência são quatro: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Para o mesmo autor, o professor é um sujeito que deve ter conhecimento do conteúdo específico de sua disciplina sem esquecer os saberes necessários à prática docente.

O PPP do curso de História, em sua apresentação, contempla os saberes apresentados por Tardif. O documento dispõe que:

A expectativa dos alunos que ingressam no curso sugere indícios de uma identificação sensível entre as carreiras de historiador e de professor de História. Entretanto, o exercício da docência exige redobrada atenção às suas particularidades e nuances. Buscase uma formação que evite o movimento pendular para os extremos do "pedagogismo" ou do "conteudismo", com uma organização curricular fechada e pouco flexível. Espera-se, hodiernamente, que o docente, além do domínio dos saberes específicos de sua área, habilite-se à compreensão crítica das realidades do ensino e da educação. As competências do professor não se esgotariam, portanto, na assimilação e desenvolvimento técnico ou no acúmulo de conhecimentos específicos (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2005).

Em 2006 entrava em vigor o novo currículo do curso de História da UFC. A matriz curricular da licenciatura contava com quatro grandes unidades curriculares: História do Brasil, História Geral, Teoria e Metodologia da História e Prática de Ensino de História. No bacharelado, as áreas eram as mesmas, excetuando-se a Prática de Ensino.

O currículo está organizado, em termos de carga horária, da seguinte maneira: Total de 2800 (duas mil e oitocentas) horas distribuídas em 8 (oito) semestres, sendo 1800 (mil e oitocentas) horas de conteúdo científico cultural, 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado e 200 (duzentas) horas de atividades complementares.

Pimenta e Lima (2007) alertam para o fato de que a distribuição das 2800 horas em estágios, prática como componente curricular, conteúdo científico-cultural e atividades complementares acabam por fragmentar o currículo e perpetuar a separação teoria-prática, desvalorizando o fazer-pensar. Assim, mantém-se o tradicional desprestígio à área de formação de professores.

O conteúdo científico cultural são as disciplinas chamadas "conteudistas". História do Brasil, Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea,

dentre outras. Aborda, também, atividades de pesquisa em História e formação teórica em História.

A Prática como componente curricular é definida por Brasil (2001) como:

Uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente cujas diretrizes se nutrem do Parecer 9/2001 ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador.

Podemos entender, portanto, que a prática profissional do professor deve acontecer durante todo o seu processo formativo e não apenas nos fins do curso. Fonseca (2009) alerta que durante as décadas de 1970 e 1980 os modelos de formação atendiam ao chamado "três + um". Durante três anos os estudantes de História (e de todas as licenciaturas) estudavam os conteúdos específicos da disciplina e, no último ano, iam às escolas colocar o que aprenderam na prática.

As duzentas horas de atividades complementares são regulamentadas pela resolução nº 7/2005 do CEPE/UFC.

De acordo com o documento, são atividades complementares as atividades de ensino, que seriam monitorias de disciplinas, projetos, aprendizagem cooperativa e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, PIBID/CAPES; pesquisa: bolsas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, PIBIC; atividades de extensão, com bolsas e participação em projetos; atividades artístico-culturais e esportivas; organização e participação em eventos científicos; experiências ligadas à formação profissional e correlatas; produção técnica científica, como trabalhos em anais de encontros, artigos em revistas, entre outros e, por último, vivências de gestão.

Além do conteúdo científico cultural e atividades complementares, o currículo também discute a Prática de Ensino, que ocupa lugar privilegiado no currículo do curso de História da UFC, na modalidade licenciatura. Contando, ao todo, com quatorze disciplinas. É importante observar que as disciplinas estão divididas, no PPP, em três categorias diferentes.

A primeira categoria é a própria Prática como

Componente Curricular. Essa categoria conta com seis disciplinas. Ao analisar as ementas, pode constatar que essa categoria visa à formação de um historiador preocupado com ensino e pesquisa. Todas as ementas levantam a questão da pesquisa e ensino de história. As disciplinas são: Introdução à Prática Profissional (1º semestre), Lugares de Memória e Ensino de História (3º semestre), Oficina de Ensino de História Geral I (Antiga e Medieval) (5º semestre), Oficina de Ensino de História do Ceará (6º semestre), Oficina de Ensino de História do Brasil (7º semestre) e Oficina de Ensino de História Geral II (8º semestre).

A segunda categoria é a de Estágio curricular Supervisionado. Conta com quatro disciplinas distribuídas durante a segunda metade do curso.

A terceira e última é a formação pedagógica. Essas disciplinas são especialmente interessantes, pois não são ofertadas pelo departamento de História, mas pela Faculdade de Educação da UFC, através da Coordenação Pedagógicas das Licenciaturas.

As quatro disciplinas são ofertadas nos primeiros semestres do curso. É interessante notar que, para cursar o Estágio Supervisionado, é preciso completar toda a formação pedagógica, supondo, então, que, para desenvolvimento da prática na escola, é preciso base teórica e conhecimento na área de educação. As disciplinas são: Estudos Sócio-históricos e Culturais da Educação, Estrutura, Política e Gestão Educacional, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na Adolescência e Didática.

É possível notar, através da leitura do PPP, que todo o currículo foi desenvolvido pensando em uma articulação teoria/prática, visando à superação de uma dicotomia entre as duas categorias. Entre os objetivos para o licenciado, estão:

1. Articular teoria e prática desde o I semestre objetivando uma formação universitária que possibilite a compreensão dos saberes e fazeres escolares como dimensões constitutivas do profissional de História.
2. Possibilitar professores e alunos, enquanto sujeitos do conhecimento, a vivência da prática de ensino como espaços para a produção de conhecimento histórico escolar e não-somente para a transposição didática dos saberes produzidos na universidade.
3. Motivar o profissional de História para uma formação contínua, buscando atualizar-se diante dos avanços dos campos dos saberes inerentes à sua formação.
4. Considerar a prática de ensino como processo em que os múltiplos saberes da universidade e das escolas possibilitem as práticas interdisciplinares.
5. Favorecer articulação do curso de História/Escolas

com os "lugares de História e memória" (museus, arquivos, bibliotecas, espaços culturais, etc) objetivando a construção da cidadania cultural de professores e alunos.

Podemos concluir, portanto, que o currículo da licenciatura em História da UFC privilegia o espaço de formação do licenciado e mostra uma preocupação em formar professores críticos e preocupados com as questões do ensino.

A seguir, falamos, em linhas gerais, sobre como está posta a questão do Estágio Curricular Supervisionado no currículo da licenciatura em História da UFC. As ementas das disciplinas, sua disposição no currículo e como o PPP aborda o Estágio.

4. Lugar do estágio no projeto político pedagógico do curso de História da Universidade Federal do Ceará

Especificamente no curso de História, a elaboração da última versão do Projeto Político Pedagógico ocorreu quando da promulgação das DCN e consequente discussão via Pró-Reitoria de Graduação/GTL.

O Projeto Político Pedagógico apresenta uma discussão específica sobre o Estágio, versando sobre a sua importância na formação do professor de história e, também, tecendo reflexões sobre como a prática docente é importante na vida do futuro professor.

O projeto dispõe:

Integrando a proposta pedagógica dos cursos de licenciatura e de caráter obrigatório o estágio supervisionado de ensino deve ocorrer a partir do quinto semestre do curso. Regulamentado pelo Parecer CNE/CP 28/2001 o estágio supervisionado, que deve perfazer um total de 400 horas, é um importante momento da formação profissional do aluno por proporcionar a ele o exercício de regência de sala e outras atividades no espaço da escola fundamentais para a construção de seu saber docente. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2006).

Assim, o Estágio Curricular Supervisionado obedece ao parecer CNE 28/2001, que determina a carga horária dos cursos de licenciatura em todo o Brasil. Segundo o documento, a carga horária de Estágio deverá ser de 400 horas. O curso de História da UFC obedece a esse dispositivo legal.

Portanto, podemos entender que o Estágio cumpre suas funções formativas de maneira plena e satisfatória se levarmos em conta o PPP do curso de História. Analisando as ementas, percebemos

que os dois primeiros estágios se dedicam ao Ensino de História no Ensino Fundamental. Os dois últimos, ao Ensino de História no Ensino Médio.

Segundo o Projeto, o profissional licenciado em História deve estar habilitado a analisar o Projeto Pedagógico da escola, confecção e execução de planejamento didático-pedagógico e de outros aspectos como currículo, livros didáticos, bibliotecas, hemerotecas, entre outros.

As vivências descritas devem ser feitas preferencialmente em instituições públicas de ensino. Os alunos tem o auxílio do Departamento de História e do Laboratório de Ensino de História (LEH). O Laboratório dispõe de mapas, livros e documentos que auxiliam na montagem e execução dos planos de ensino propostos pelos licenciandos.

No primeiro Estágio, o estudante deverá acompanhar o Projeto Pedagógico da escola, acompanhar os diversos meios didáticos como livros, tecnologias na educação, entre outros. No segundo, além do acompanhamento na escola, o estudante deve elaborar um projeto sobre ensino de história e desenvolvê-lo nos estágios seguintes. No terceiro deve desenvolver uma pesquisa baseada no tema escolhido na disciplina anterior. Em todas existe a exigência de um relatório sobre as experiências vividas.

No quarto e último, o estudante deverá elaborar um trabalho de conclusão de curso (TCC) que tem natureza monográfica e precisa ser apresentado perante uma banca examinadora composta por um orientador, dois avaliadores e um suplente.

5. Considerações finais

Podemos concluir, então, que o Estágio é um ponto importante na formação do professor de história que conclui a sua graduação na Universidade Federal do Ceará. Os Estágios têm a preocupação com a docência e pesquisa, observando

formar um professor que seja, ao mesmo tempo, pesquisador. Além disso, o Estágio possibilita o desenvolvimento de atividades de gestão, pesquisa e ensino, permitindo uma gama maior de experiências ao futuro professor.

REFERÊNCIAS

COSTA, José Fernandes. *Currículo de história e história de vida: entre o vivido e o prescrito*. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação. Anped, 2007.

FONSECA, Thaís Nívea. *História & ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. *Construtores de identidades: os compêndios de História do Brasil do Colégio Pedro II (1838-1920)*. Tese (Doutorado em Educação, Política e Sociedade) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

GENTIL, Loreta Maria Milhomens. *A Licenciatura em História da Universidade Federal do Ceará na voz dos sujeitos envolvidos*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Ceará, 2009.

PASSOS, Carmensita. *Novos Projetos Pedagógicos para formação de professores: registros de um percurso*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Ceará, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2007.

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

FONTES DIGITAIS

DECRETO LEI 3.866, de 25 de janeiro de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L3866.htm>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução 7 / 2005, que dispõe sobre atividades complementares nos cursos de graduação da UFC*. Disponível em: <http://www.ufc.br/portal/images/stories/_files/auniversidade/cepe_consuni/resolucao_7_2005.pdf>

_____. Departamento de História. *Projeto Político Pedagógico do curso de História: Modalidade licenciatura*. Disponível em: http://www.historia.ufc.br/admin/upload/Proj_Pedagogico_Curso_Historia_Licenciatura.pdf >

Enviado para publicação: 9/01/2014

Aceito para publicação: 20/02/2014

Artigo 5

A EXPERIÊNCIA DO PROCESSO DE INCLUSÃO NO CEJAP AN EXPERIENCE ON THE PROCESS OF INCLUSION AT CEJAP

Francisco Eugênio Dantas Júnior¹

Jociane Maria Sousa Nascimento²

Resumo. Este artigo apresenta a experiência inclusiva no Centro de Educação de Jovens e Adultos de Pacajus (CEJAP) a partir da análise de experiências exitosas. O objetivo do presente artigo é analisar os avanços e os desafios do CEJAP, em busca de garantir a educação de qualidade e a acessibilidade de alunos com necessidades educacionais especiais, promovendo as mudanças pedagógicas, organizacionais e físicas que eliminam as barreiras que impeçam esse processo, respeitando no âmbito escolar igualdades e diferenças. Os procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho consistiram de pesquisa bibliográfica, pesquisa-ação, entrevistas e fichas de checagem de práticas inclusivas. Os resultados dessa análise permitiram constatar uma maior conscientização da escola acerca do grau de comprometimento de suas práticas inclusivas, a consolidação da parceria escola e comunidade, compromisso dos pais com relação à inclusão dos filhos e da importância do papel do professor e do Núcleo Gestor para construção de um ambiente escolar ainda mais inclusivo, e dessa forma promover a mobilização dos diversos segmentos da comunidade escolar em prol da inclusão irrestrita.

Palavras chave: Escola- Inclusão- Necessidade Educacionais Especiais.

Abstract. This article presents a comprehensive background in the Education Center for Youth and Adults in Pacajus (CEJAP) from the analysis of successful experiences. The aim of this paper is to analyze the progress and challenges of CEJAP, seeking to ensure quality education and accessibility for students with special educational needs, promoting pedagogical changes, organizational and eliminate physical barriers that impede this process, respecting in the school equalities and differences. The methodological procedures used in this study consisted of literature research, action research, interviews and records checks of inclusive practices. The results of this analysis showed evidence a greater awareness of the school about the degree of commitment of its inclusive practices, the consolidation of the partnership school and community commitment of parents with regard to the inclusion of children and the importance of the role of teacher and Management Center for building a more inclusive school environment, and thus promote the mobilization of the various segments of the school community in favor of including unrestricted.

Keywords: School-Inclusion Special Educational Need.

¹ Licenciado em História e Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Especialista em Metodologias do Ensino das Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal do Ceará. Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Ceará. Professor da Rede Pública Municipal de Pacajus. Contato: eudantasjrprofessor@yahoo.com.br.

² Bacharel em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará. Mestre em Políticas Públicas e Sociedade pela Universidade Estadual do Ceará. Coordenadora Escolar da Rede Estadual de Ensino. Contato: professorajociane@gmail.com.

1. Introdução

O Centro de Educação de Jovens e Adultos de Pacajus, escola da rede estadual de ensino do Ceará, surgiu com o propósito de resgatar a grande dívida para com os Jovens e Adultos que não tiveram a oportunidade de acesso e de permanência no ensino regular, garantindo os princípios constitucionais de “direito a educação como direito de todos e dever do Estado e da família em regime de colaboração com a sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para cidadania e para o mercado de trabalho” (art.205), o ensino focado na “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art.206, inciso I), e na luta pela garantia por parte do Estado em ofertar o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (art.208, inciso, III).

A necessidade de avaliar as conquistas obtidas, a partir do trabalho de conscientização acerca da inclusão, permitiu constatar as inúmeras mudanças ocorridas ao longo dos anos no CEJAP através de uma gestão participativa, democrática e descentralizada, que propiciou um repensar com relação a sua estrutura, organizacional, pedagógica e física, permitindo criar no ambiente escolar, enquanto o lócus de práticas inclusivas, o respeito a igualdades e diferenças.

O exame minucioso acerca da temática das práticas inclusivas no CEJAP foi feito tendo como base a fundamentação teórica, pesquisas realizadas na escola sobre o grau de comprometimento dos diversos segmentos da comunidade escolar em relação à inclusão, de entrevistas e fichas de avaliação inclusiva, onde foi possível verificar conquistas bastante significativas em termos de inclusão, e de alguns pontos que ainda necessitam de reestruturação como, por exemplo: formação em serviço de todos os profissionais para utilização correta dos recursos pedagógicos específicos a cada deficiência; as mudanças arquitetônicas do prédio que ao longo da história do CEJAP tem ocorrido, porém necessitam de alguns ajustes, e dentre os mesmos se pode citar: sinalizadores para os cegos ou deficientes visuais; faixas de pedestre elevada; sinais de trânsito; placa tátil; placa em braile; piso da calçada; mapa de localização; portas vazadas e pisos de orientação. A escola já dispõe de rampas para cadeirantes, banhei-

ros adaptados, corrimão nas paredes e degraus.

Neste sentido as mudanças promovidas no Centro de Educação de Jovens e Adultos de Pacajus com relação à inclusão de alunos com deficiência intelectual, síndromes, baixa visão e deficiência física, considerando todas as dimensões do contexto escolar, podem ser comprovadas, respectivamente pelo atendimento feito na sala de atendimento educacional especializado (AEE), que não substitui o ensino regular mais complementa ou auxilia essas atividades, e por fim a construção de rampas para cadeirantes, banheiros adaptados, corrimões e alargamento das portas para permitir o livre trânsito de pessoas com deficiências em todas as dependências da escola.

2. O CEJAP e o Especial da Educação

O Centro de Educação de Jovens e Adultos de Pacajus, trabalha a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, considerando o “especial da educação”, em substituição a ideia do especial na educação, trabalhando os conceitos e as práticas inclusivas, como um exercício das garantias e dos direitos das pessoas com deficiência, no sentido, de eliminar qualquer tipo de ensino diferenciado ou adaptado, pois acredita na capacidade de qualquer um aprender de acordo com as suas potencialidades e particularidades.

A Escola acredita que é preciso conhecer os conhecimentos prévios que aluno dispõe, suas capacidades intelectuais e físicas para que possa acolher e poder intervir adequadamente auxiliando adequadamente no processo de inclusão através de um ensino de qualidade e da garantia da acessibilidade.

Mantoan (2009, p.48) salienta que;

Para ensinar a turma toda, parte-se do fato de que os alunos sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe é próprio. Além do mais, é fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e que não desista nunca de buscar meios para ajudá-los a vencer os obstáculos escolares.

A proposta de trabalho do CEJAP baseia-se na perspectiva de ensino inclusivo, não se resumindo apenas a garantia da matrícula, mas em proporcionar aos alunos as condições para a plena inclusão em seus espaços físicos e pedagógicos que correspondam necessidades das pessoas com

deficiência, no sentido de cumprir sua função social.

As mudanças realizadas pela escola fazem parte de um projeto inclusivo de escola atuante na comunidade que busca trabalhar com parceria com diversos segmentos da comunidade escolar, procurando satisfazer as necessidades de seu público alvo da Educação Especial, assim como as necessidades de aprendizagem de Jovens e adultos com ou sem deficiência, pois a educação é um direito de todos, resumido pelo Slogan do próprio Centro de Educação de Jovens e Adultos- CEJAP : "Porta que se abre para Jovens e Adultos".

3. Metodologia

Os procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho consistiram de pesquisa bibliográfica e pesquisa- ação; da utilização de fichas de checagem para se avaliar o grau de comprometimento dos diversos segmentos da comunidade escolas em termos de inclusão; da aplicação de entrevistas para se avaliar o conhecimento dos diversos segmentos da comunidade escolar sobre o significado da inclusão escolar.

A pesquisa foi feita por amostragem contando com a participação de 15 pessoas em cada instrumental de pesquisa, utilizando perguntas objetivas e subjetivas. As perguntas da pesquisa foram elaboradas de acordo com a forma de envolvimento e do conhecimento dos participantes da comunidade escolar no processo de inclusão na escola.

As conclusões a cerca da experiência do processo de inclusão no CEJAP foram obtidas a partir da coleta de dados obtidos através dos diversos instrumentais e socializados com a comunidade, de forma que permitir que os diversos segmentos refletissem e chegassem à conclusão de que uma escola inclusiva teria que ser constituída por um conjunto de práticas pedagógicas, mas principalmente pelo compromisso da escola como um todo em trabalhar respeitando as diferenças.

A escola trabalhou com os resultados de maneira proativa no sentido não somente de obtê-los através da pesquisa, mas saber interpretar e utilizar esses resultados, no sentido de promover as mudanças de que a escola realmente necessitava nas dimensões físicas, pedagógicas, jurídicas e administrativas necessários a qualquer processo de gestão escolar descentralizada e envolvido

em fazer do "chão da escola", um espaço de crescimento mútuo entre os alunos com ou sem deficiência de modo a permitir que se garanta que os alunos que não possuem deficiência possam lidar com maior naturalidade com seus colegas que possuem algum tipo de deficiência.

A análise do fazer pedagógico inclusivo, no Centro de Educação de Jovens e Adultos de Pacajus, foi considerado como elemento norteador da definição das ações da escola, no sentido de reconhecer competências, limites e possibilidades da escola, com relação à dimensão jurídica, de forma a promover a integração das dimensões administrativas e financeiras em prol da dimensão pedagógica.

Neste sentido Núcleo Gestor, pais, professores, funcionários e comunidade escolar em geral, estabeleceram um sentido de pertença e compromisso com escola, reconhecendo parcerias que contribuíssem no apoio às iniciativas e projetos da escola, principalmente em situações de atendimento que a escola sozinha não é capaz de dar conta, como atendimento de assistência social e saúde.

De forma a organizar os dados obtidos através da aplicação dos diversos instrumentais, foi consolidado as opiniões dos diversos segmentos da comunidade escolar, de forma a utilizar esses resultados de maneira proativa, no sentido de propor mudanças necessárias que garantam a plena inclusão de alunos com deficiência na sala de aula, no atendimento educacional especializado e nos diversos espaços físicos e tecnológicos do qual a escola dispões, no sentido de ofertá-los a todos os alunos com deficiências ou não toda uma logística de bem utilização destes recursos.

4. Resultados e discussão

Os resultados obtidos a partir da consolidação dos dados dos instrumentais de pesquisa permitiram constatar uma maior mobilização e conscientização dos profissionais da escola acerca do estabelecimento de compromissos com relação ao processo de inclusão, permitindo pontuar sobre quais aspectos deveriam ser reforçados e quais deveriam ser redimensionados em prol de um local verdadeiramente inclusivo.

Os Estudos realizados no CEJAP Contribuíram também para o fortalecimento do Núcleo Gestor com relação à dedicação e o compromisso na promoção de mudanças significativas nos seus

aspectos organizacionais, físicos e pedagógicos, de modo a contribuir e melhorar o ambiente escolar através de ações planejadas, articuladas e desenvolvidas pela escola em prol da inclusão de todos.

Com relação ao posicionamento dos pais perante a inclusão, houve a ampliação de suas visões e de seu papel na escola e na contribuição da inclusão de seus filhos, estabelecendo uma parceria consciente e responsável entre escola e pais de alunos, baseado num compromisso de apoio mútuo, onde cada um sabe que é peça importante nesse processo tão necessária que é a inclusão de todos.

Proporcionou também ao professor um repensar sobre a sua prática pedagógica, focando seu ensino no aluno, não realizando julgamentos, de forma que seu fazer pedagógico ampliou-se à medida que começou a enxergar bem melhor as necessidades dos alunos, e as possibilidades de que cada um deles tem de aprender dentro de suas possibilidades. Sobre a articulação entre os docentes houve uma maior cumplicidade, interação e divisão de responsabilidades através da troca de saberes entre os professores do AEE e os professores do ensino regular, como forma de fortalecer o trabalho coletivo, e ambos os professores da sala regular ou especial alcançarem o objetivo desejado que é a inclusão irrestrita.

Além disso, vale ressaltar que, a percepção dos alunos acerca da inclusão no que diz respeito à exploração de todos os espaços físicos da escola, ainda necessita melhorar, no que diz respeito à acessibilidade principalmente na opinião dos deficientes visuais, pois impossibilita aos mesmos, especificamente, terem acesso às salas do 1º andar do prédio, e conseqüentemente ficarem impedidos de utilizarem que estão no 1º andar do prédio.

Com relação à convivência com seus pares afirmam que se sentem a vontade na sala de aula e fora da mesma, pois segundo os mesmos existem relações baseadas no respeito entre os alunos com deficiência e sem deficiência. Com relação à sala de atendimento educacional especializado, afirmam que são acompanhados por seus pais e sentem mais felizes e seguros por isto.

Com relação ao atendimento educacional especializado fica constatado o empenho do psicopedagogo em realizar este trabalho que é fundamental para complementação das ativida-

des realizadas na sala de aula, de forma a contribuir para melhor desempenho de alunos com necessidades especiais na sala regular.

Da análise do papel da psicopedagoga na execução do Projeto Alfabetização Inclusiva através da observação e da constatação de alguns fatos, é possível comprovar que: alunos com necessidades especiais sentem-se muito bem na companhia de seus pares, independente da deficiência, porém com relação aos alunos do ensino regular possuem um pouco de receio com relação a esta interação, apesar dos alunos do ensino regular respeitarem a todos, sem haver nenhuma diferenciação. É importante destacar que a interação de alunos com deficiência, tendo como parâmetro de análise a faixa etária dos mesmos, segundo a pedagoga do projeto, demonstra infantilidade dos alunos, dos mais adultos perante os alunos mais jovens, isto é, ao realizar atividades para crianças menores, os alunos adultos se voltam totalmente a realizar atividades que não correspondem a sua idade preferindo fazer atividades de colagem e pintura ao realizar atividades de letramento. Este projeto tem o intuito de promover a diversidade e a pluralidade cultural, a socialização e as transformações nas relações no âmbito escolar, familiar e social de alunos com necessidade educacionais especiais.

Através da pesquisa foi evidenciada a contribuição do Núcleo Gestor através do reconhecimento da importância das práticas inclusivas e os desafios a serem trilhados pela escola rumo a um ambiente que possa garantir a todos a possibilidade de desenvolvimento de todas as suas possibilidades, no sentido de ressignificar o papel da escola; investir na formação do professor de maneira continuada e em serviço e, estabelecer parcerias entre escola, comunidade e o poder público, de forma a permitir que este envolvimento entre todos os esses diversos atores sociais, possam gerar verdadeiramente frutos significativos e promissores a partir da realidade vivenciada no cotidiano escolar.

Este trabalho de pesquisa-ação forneceu dados referentes às práticas inclusivas no CEJAP, e demonstrou que experiências inclusivas bem sucedidas podem contribuir significativamente para as mudanças necessárias no âmbito escolar, transformando-o num local de práticas inclusivas de respeito às diferenças; compromisso do Núcleo Gestor em propor mudanças significativas

e consolidar práticas já existentes; maior compromisso dos pais com relação à inclusão de seus filhos; repensar do professor sobre o seu papel na construção de um ambiente mais inclusivo e o estabelecimento entre a escola e a sociedade civil em busca de mudanças arquitetônicas e pedagógicas que garantam o bem estar de pessoas com necessidades especiais e possam dispor de todos os serviços de que a escola pode oferecer.

O objetivo desse estudo foi investigar as mudanças promovidas na escola através de experiências e ações exitosas, e na proposição de melhorias necessárias no âmbito escolar de modo a estabelecer um compromisso de trabalho tendo como foco o respeito às especificidades de cada educando: inclusão digital na educação especial, como forma de apropriação dos recursos das TICs; reforço de atividades aos alunos com necessidades educacionais especiais com recursos e materiais específicos a cada deficiência; alfabetização inclusiva para alunos que em decorrência da idade

ou do tipo de deficiência não estavam inseridos na sala de atendimento educacional especializado e na sala regular; adesão da escola ao programa escola acessível com vista à melhoria da estrutura física da escola e, conseqüentemente a acessibilidade de todos os alunos que apresentam algum tipo de deficiência física na escola.

Mesmo diante das dificuldades financeiras encontradas por muitas escolas, O Centro de Educação de Jovens e adultos de Pacajus, explicitou junto ao MEC, e ao Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação através do Programa escola Acessível, suas demandas acerca da inclusão de pessoas com deficiência, e através de um plano de trabalho bem fundamentado, foi contemplado com recursos federais que promoveram ações de acessibilidade destinadas aos alunos público alvo da educação especial. Vejamos algumas ações concretas realizadas pela escola fruto da parceria com Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE):



Fig. 1 - Rampas para cadeirantes (Mestre e Auxiliar), em 2013. Fonte: Dantas Júnior, 2013.



Fig. 2 - Cadeira de rodas, em 2013. Fonte: Dantas Júnior, 2013.



Fig. 3 - Bacia sanitária com abertura frontal e assento e barra de apoio, em 2013. Fonte: Dantas Júnior, 2013.



Fig. 4 - Corrimão, em 2013. Fonte: Dantas Júnior, 2013.



Fig. 5 - Alargamento das portas (mestre e auxiliar), em 2013. Fonte: Dantas Júnior, 2013.

Como continuidade das iniciativas da escola em prol da inclusão foi constatado o apoio por parte do Núcleo Gestor da Escola, dos Professores do Ensino Regular, do Professor regente da sala de atendimento educacional especializado, da pedagoga da sala de multimeios e dos pro-

fessores dos laboratórios de informática, e da psicopedagoga, foram pensados e implementados vários projetos e ações de promoção e de fortalecimento do processo de inclusão vivenciado pela escola nos últimos anos, conforme atestas as fotos a seguir:



Fig. 6 - Inclusão digital na Educação Especial, em 2013. Fonte: Dantas Júnior, 2013.



Fig. 7 - Atividades de reforço na sala de multimeios, em 2013. Fonte: Dantas Júnior, 2013.

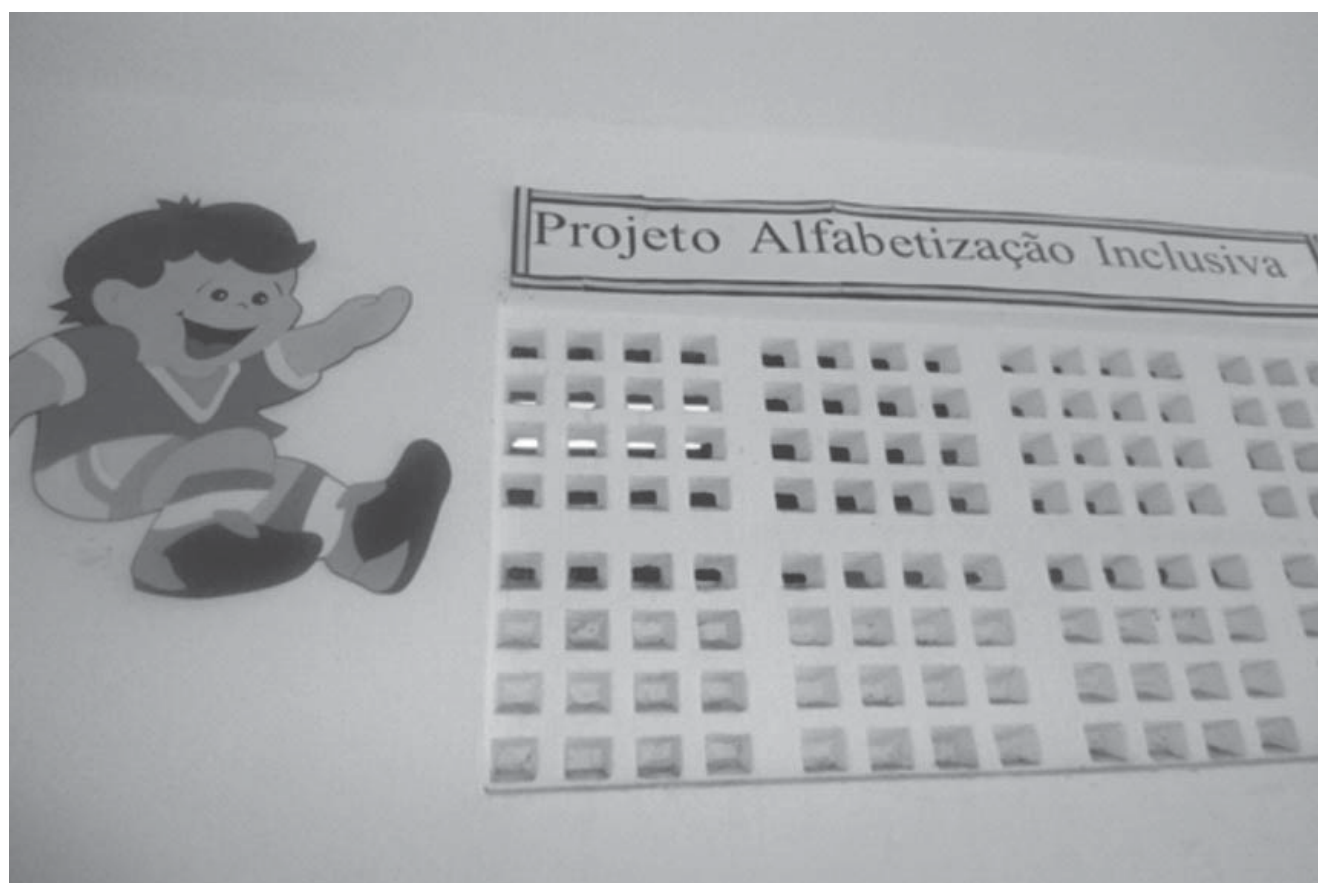


Fig. 8 - Alfabetização inclusiva, em 2013. Fonte: Dantas Júnior, 2013.



Fig. 9 - Sala de Recursos Multifuncionais de AEE, em 2013. Fonte: DANTAS JÚNIOR, 2013.

É possível evidenciar através do conjunto de práticas pedagógicas realizadas no CEJAP, a postura dos que fazem esta escola, comprovados pelas relações de respeito às produções e as especificidades dos educandos de modo a valorizar cada um com suas peculiaridades, de modo que cada um se desenvolva a partir de suas possibilidades, pois conforme Mantoan (2006, p.10): “é preciso que a escola reconheça a igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças como processo e ponto de chegada”.

A inclusão é uma necessidade cada vez mais presente em nossas escolas, pois com a universalização do ensino, a escola abriu suas portas para todos, porém a mesma não esteve totalmente preparada para receber a todos a contento, respeitando seus ritmos de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo dos alunos. Apesar das inúmeras diferenças em termos de estrutura organizacional das escolas, o CEJAP, buscou ao longo de sua história, atender a todos através de um ensino de qualidade, da oferta do atendimento educacional especializado e da oferta de uma estrutura física que garanta a acessibilidade a todos os espaços físicos e pedagógicos da escola. Para Mantoan, (2006, p.36):

Incluir é necessário, primordialmente, para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporizar soluções, mesmo que seja alto o preço a pagar, pois nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada, sem motivos.

Este artigo tornou-se ainda mais relevante à medida que forneceu dados referentes às práticas inclusivas no CEJAP, e demonstrou a partir de experiências bem sucedidas nesta unidade de ensino que é possível realizar mudanças nos demais espaços escolares, no sentido de transformar os ambientes de ensino em espaços sem discriminação e respeito às diferenças. Para Carvalho (2004, p.79):

As mudanças no pensar, sentir e fazer a educação para todos não ocorrem num estalar de dedos, nem dependem da vontade de alguns, apenas. Por mais paradoxal que possa aparecer, as transformações que todos almejamos levando nossas escolas a oferecerem respostas educativas de qualidade, ao mesmo tempo comuns e diversificadas, não dependem, apenas, das políticas educacionais, estas devem estar articuladas com as demais políticas públicas.

De acordo com as considerações, reitero o objetivo desse artigo no sentido de constatar as

mudanças significativas promovidas no Centro de Educação de Jovens e Adultos de Pacajus (CEJAP), em decorrência do compromisso do Núcleo Gestor, da dedicação e da capacidade pedagógica de todos os educadores, e do estabelecimento das parcerias estabelecidas com os diversos atores das redes sociais contactadas pela escola, no sentido de fazer da inclusão um exercício contínuo das garantias e dos direitos de todos, através da oferta de uma educação de qualidade num ambiente próspero e acolhedor. Algumas ações e metas de inclusão devem ser redimensionadas e contempladas no Projeto Político Pedagógico para que as propostas ganhem consistência e viabilidade, pois mais importantes que as ações estão abrangência ou dimensão dessas ações propostas e assumidas pela escola.

5. Considerações finais

Este trabalho contribuiu significativamente para melhoria do trabalho pedagógico do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Pacajus (CEJAP) no intuito de promover melhorias em diversos aspectos, especificamente, no que diz respeito à elaboração e a implantação de projetos de promoção da inclusão de todos os alunos, mas principalmente dos alunos com necessidade educacionais especiais.

A partir desse trabalho de reconhecimento de práticas inclusivas e da necessidade de propor mudanças, a escola vem facilitando o acesso à inclusão digital a todos os alunos com ou sem deficiência, no sentido que os mesmos se apropriem dessa ferramenta hoje tão fundamental num contexto de globalização onde as diversas formas de apropriação do conhecimento são cada vez mais valorizadas.

A necessidade de apoiar ainda mais o trabalho desempenhado na sala de atendimento educacional especializado, os professores da sala de multimeios estão buscando desenvolver atividades diversificadas que complementam ou auxiliem as atividades que estão sendo bem conduzidas em sala de aula regular e na sala de recursos multifuncionais, no sentido de promover o encontro de diversos saberes.

A escola conta com alunos com necessidades educacionais especiais, fora de faixa para frequentarem à sala de AEE, alunos com deficiência intelectual, neste sentido criou um espaço de atendimento a esses alunos de forma a trabalhar conceitos de cidadania, incentivo a leitura e escrita e o raciocínio lógico, através do Projeto de Alfabetização Inclusiva, projeto este, anteriormente citado.

Dentre os inúmeros programas do Governo Federal a escola aderiu ao programa escola acessível permitindo a mesma viabilizar a partir da explicitação de suas demandas inclusivas de acessibilidade junto ao MEC, no sentido de buscar recursos, para a melhoria da acessibilidade na escola, programa este que já vem dando resultados e melhorando as condições de deslocamento e de acessibilidade aos portadores de deficiência. Enfim, o trabalho realizado no CEJAP, representa um dos momentos mais democráticos em termos de inclusão de alunos com necessidades especiais.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2007. 176p.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: Texto Constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988- Brasília: Senado Federal, subsecretaria de Edições Técnicas, 2006, 448p.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar - O que é? Por quê? Como fazer?* 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006. 64p.

MANTOAN, Teresa; PRIETO, Rosângela. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006. 103p.

CAVALCANTE, Meire; LOBO, Joel. *Segurança e Autonomia*- Infográfico. Escola Inclusiva. Revista Escola online. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/educacao-especial/seguranca-autonomia-429874.shtml>. Acesso em: 05 jun 2012.

Enviado para publicação: 28/08/2013

Aceito para publicação: 18/09/2013

Artigo 6

FORMAÇÃO CONTINUADA NO COLÉGIO MILITAR DE FORTALEZA: O QUE MOTIVA OS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL¹

CONTINUING FORMATION AT COLÉGIO MILITAR OF FORTALEZA: WHAT MOTIVATES ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS

Francisca das Chagas Soares Reis²

Ana Ignez Belém Lima Nunes³

Resumo. O presente artigo apresenta os resultados de um estudo sobre as percepções dos professores do ensino fundamental do Colégio Militar de Fortaleza (CMF) acerca das ações de formação continuada. Inscreve-se na perspectiva epistemológica da pesquisa qualitativo-interpretativa e contou com a participação de 50 docentes. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário estruturado. O estudo foi delimitado a partir da abordagem histórico-cultural com ênfase nos pressupostos teóricos de Vigotsky e na Teoria da Subjetividade de Gonzalez Rey. A análise dos dados realizou-se a partir dos núcleos de significação (Aguiar e Ozella, 2006) constituídos por meio da sistematização de indicadores destacados na fala dos sujeitos da pesquisa. A partir dessa análise, apreenderam-se, no discurso docente, os elementos que os mobilizam a participar das atividades de formação continuada. As conclusões do estudo evidenciaram que à constituição de sentidos é agregada emoções, valores, experiências, cultura e história de cada indivíduo, o que permite observar diferenças no processo de subjetivação do grupo acerca da formação continuada. Os resultados da pesquisa reforçaram as ideias que permeiam os atuais estudos sobre formação continuada: a importância da participação do professor no planejamento de atividades de formação em seu trabalho e a necessidade de levar em conta, ao falar de formação continuada, os processos subjetivos do professor.

Palavras chave: Formação continuada. Subjetividade. Sentidos. Significados

Abstract. This article presents the results of a study on the perceptions of elementary school teachers at Colégio Militar de Fortaleza (CMF) about the actions of continuing education. It falls in the epistemological perspective of qualitative-interpretative research and it involved the participation of 50 teachers. Data collection was conducted through a structured questionnaire. The study was delimited from the cultural-historical approach with emphasis on theoretical assumptions of Lev Vygotsky and the Theory of Subjectivity of Gonzalez Rey. Data analysis was carried out from the nuclei of meaning (Aguiar and Ozella, 2006) consisting of through the systematization of the indicators highlighted in the speech of the research subjects. From this analysis, the speech of the teachers, the elements that mobilize them to participate in continuing education activities. The findings showed that emotions, values, experiences, culture and history of each individual are added to the built of meanings, which allows us to observe differences in the subjectivity of the group about the continuing education process. The survey results reinforced the ideas found in the current studies on continuing education: the importance of participation of the teacher in planning the activities and the need to take into account while speaking of continuing education, the subjective processes of teacher.

Keywords: Continuing formation. Subjectivity. Senses. Meanings.

¹ Este artigo apresenta um recorte da pesquisa de mestrado intitulada "Os sentidos e os significados atribuídos pelos professores ao processo de formação continuada: um estudo no Colégio Militar de Fortaleza", desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE, no período de 2011 a 2013, sob a orientação da Prof^a Dr^a Ana Ignez Belém Lima Nunes.

² Mestre em Educação (PPGE/UECE), professora e supervisora do Colégio Militar de Fortaleza. E-mail: proffrancisca-reis@gmail.com.

³ Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela (Espanha), professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará da área de Psicologia da Educação e do PPGE/UECE. Integra o grupo de pesquisa Política Educacional, Memória e Docência (PPGE/UECE) e coordena o Laboratório de Estudos da Subjetividade e Saúde Mental (Psicologia/UECE). E-mail: anaignezbelem@gmail.com.

1. Considerações iniciais

A docência como profissão não se encontra pronta e acabada, mas em processo contínuo de reflexão e construção.

(Paulo Freire, em Pedagogia do Oprimido)

As novas tendências para a formação permanente do professorado defendem que essa formação deve incidir nas situações problemáticas do professor, desenvolver a colaboração e levar em conta o desenvolvimento atitudinal e emocional do docente.

Essa perspectiva é compartilhada por Nunes (2005) quando afirma que uma formação continuada de qualidade deve atender às necessidades dos professores e da escola. A pesquisadora verificou, em sua pesquisa, que a formação continuada, quando não corresponde às necessidades e aos desejos do docente, provoca nele um sentimento de desmotivação e de descrença, causado pela frustração de suas expectativas (p.14). Por conseguinte, a motivação intrínseca do corpo docente, suas necessidades, seus interesses e suas perspectivas são aspectos que devem ser observados quando da elaboração de um programa de formação continuada.

Essa nova perspectiva ao pensar e ao idealizar programas ou projetos de formação continuada encontra eco em alguns autores (IMBERNÓN, 2010; FELDMANN, 2009; TARDIFF, 2002; MOLON, 2002) que apontam para a necessidade de uma mudança nas políticas e nas práticas da formação continuada de professores. Um aspecto está presente nas ideias defendidas por esses autores: a importância de se levar em conta o professor como sujeito do processo, sujeito que elabora concepções, que ressignifica conceitos e que produz sentidos a partir de suas experiências. É necessário, então, considerar a subjetividade dos professores envolvidos no processo.

Considerar a subjetividade do professor implica aceitar sua dimensão afetiva, além da técnica e da cognitiva; aceitá-lo como indivíduo pleno em emoções, experiências, realizações e frustrações e, entender que estas vão interferir na sua forma de perceber, de sentir e de significar a ação formativa. Nessa articulação entre subjetividade e ações de formação continuada, encontra-se o foco desta pesquisa. A necessidade de compreender quais as percepções do corpo

docente acerca do processo de formação continuada que geram a adesão ou rejeição às ações oferecidas pelo sistema, a busca pela autoformação por parte de alguns docentes e a apatia de outros originou este estudo que tem como objetivo identificar os elementos mediadores da motivação intrínseca do docente no que diz respeito à formação continuada.

O lócus da pesquisa foi o Colégio Militar de Fortaleza, instituição que faz parte de um Sistema de Ensino composto por 12 escolas disseminadas pelo país e subordinadas a uma Diretoria que tem como uma das missões a promoção de ações de formação continuada de recursos humanos por meio da oferta de cursos; incentivo à organização de seminários, de simpósios e de encontros; apoio à participação em cursos e em eventos; além de metas definidas de aperfeiçoamento de professores.

Participaram da pesquisa 50 (cinquenta) professores do ensino fundamental, das diversas disciplinas que compõem a matriz curricular da escola. São 24 professores militares (15 do sexo masculino e 9 do sexo feminino) e 26 professores civis (10 do sexo masculino e 16 do sexo feminino). A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário que contou com questões fechadas, que permitiram traçar o perfil dos professores, e com questões abertas, contemplando o objetivo da pesquisa. Os elementos discursivos foram analisados por meio de núcleos de significação, proposta metodológica que visa “aprender os sentidos que constituem o conteúdo do discurso dos sujeitos informantes” (AGUIAR; OZELLA, 2006).

No desenvolvimento deste trabalho descrevemos as modalidades de formação continuada promovidas pelo Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) e pelo Colégio Militar de Fortaleza, além de trazeremos algumas reflexões sobre subjetividade, sobre formação continuada e sobre os resultados da pesquisa.

2. Formação continuada no SCMB

Segundo Luchetti (2006), ao longo de nossa história o ensino militar teve uma evolução nem sempre linear, marcado por reformas que tentavam acompanhar os interesses estatais, as tendências pedagógicas e as influências externas, entre outros fatores. Para este estudo, interessa detalhar apenas a mais atual: o processo de mo-

modernização do ensino no Exército, limitando-nos às mudanças no âmbito dos Colégios Militares, mais especificamente o de Fortaleza. Não é nosso objetivo, nesse momento, discorrer sobre as teorias que fundamentaram as mudanças ou mesmo avaliá-las. A ideia é, a partir de uma contextualização inicial, descrever algumas ações que efetivamente representaram e delinearam um novo percurso da formação continuada no âmbito SCMB, tendo como fonte documentos, portarias e diretrizes que norteiam o processo ensino-aprendizagem nos Colégios Militares.

Em 1995, o Estado-Maior do Exército (EME) organizou um Simpósio sobre educação que originou um documento intitulado “Política de ensino para o ano 2000”. Este foi o início de um processo que culminou em 1998 com a Proposta Pedagógica que atribuiu ênfase à formação geral, à reformulação curricular e à adoção de mecanismos de incentivo ao “aprender a aprender”⁴.

A Portaria nº 026, de 6 de setembro de 1995, criou um Grupo de Trabalho para o Estudo da Modernização no Ensino (GTEME) composto por professores, sociólogos, psicólogos e pesquisadores do Exército, da UFRJ e da UERJ. A ação inicial do GTEME foi promover uma ampla avaliação por meio de pesquisas, entrevistas e visitas de trabalho, com o objetivo de levantar dados que permitissem um diagnóstico preciso da situação do Sistema de Ensino na época. Ao final dessa etapa, foi ratificada a qualidade do Sistema e evidenciados os aspectos que careciam de reformulação e de aperfeiçoamento. Os dados consolidados deram origem a diversas ações no sentido de redimensionar o ensino no Exército de modo a atender aos desafios do século XXI.

A avaliação envolveu a estrutura e a legislação de ensino, o currículo, a didática e a metodologia desenvolvida, a sistemática de avaliação, os recursos humanos, a infraestrutura e o relacionamento externo ao Exército. No diagnóstico expresso no Doc nº 49, de 15 de julho de 1996, Fundamentos para a Modernização do Ensino, sobre os recursos humanos no Sistema, ressaltava-se a importância dos conhecimentos de pedagogia, didática e metodologia, assim como

a experiência na área de ensino para aprimorar o desempenho dos professores; e assinalava-se a carência de formação pedagógica dos oficiais pertencentes ao Quadro do Magistério do Exército.

O relatório com a avaliação realizada pelo GTEME apontou para problemas críticos pertinentes à formação profissional: os diretores de ensino e comandantes são oriundos da Escola de Comando e Estado-Maior do Exército (ECEME) e além de não terem recebido formação pedagógica, muitas vezes desconheciam as peculiaridades de um estabelecimento de ensino. Além disso, o quadro docente era formado, também, por militares oriundos da Academia Militar das Agulhas Negras, que prestavam concurso para o Magistério do Exército, para o qual não era exigida licenciatura.

O Documento nº 49 deu origem a ações previstas na Política Educacional para o Exército do século XXI. A Portaria nº 025-DEP, de 26 de julho de 1996 apresentava propostas de ações e diretrizes, tais como:

Propor instrumentos que: permitam valorizar e estimular professores, instrutores e monitores, bem como os integrantes da administração escolar, em sua ação educacional; propiciem habilitação permanente atualização e contínuo aperfeiçoamento dos docentes e integrantes da administração escolar; propor medidas de aprimoramento dos instrumentos de seleção, preparação e atualização dos recursos humanos da área de ensino; exigir que professores do Magistério do Exército (ME) e nomeados em comissão possuam licenciatura nas respectivas graduações; propor instrumento de valorização e estímulo dos professores. Considerar, entre outras providências, o estabelecimento de um plano de carreira e de incentivos à permanente reciclagem e atualização profissional. (p.7)

Além dessas diretrizes, a formação continuada é prevista em vários outros documentos que regulamentam o ensino no Exército. O Regulamento da Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (R-15) em seu Art. 7º, inciso II, indica como atribuição funcional do Diretor da DEPA: “manter atualizados seus professores, instrutores e monitores no campo didático-pedagógico, por meio de estágios e de acordo com as diretrizes do DEP e da DEPA” (p. 6); o Regulamento de Preceitos Comuns aos Estabelecimentos de Ensino do

⁴ Tem como objetivo desenvolver a autonomia do aluno, as estratégias criadas devem levar em conta os conhecimentos prévios, expectativas e características desse aluno; que se torna responsável pelo processo, participando ativamente da construção de sua aprendizagem. Segundo Duarte (2009) o lema “aprender a aprender”, defendido por Piaget, Coll e Delval (PIAGET, 1983; COLL, 1994; DEVALL, 1983 apud DUARTE, 2009, p.p. 64-65), representa um tipo de ideário pedagógico que sintetiza uma ‘pedagogia reacionária que leva ao esvaziamento da educação escolar e do papel do professor’ (p. 65). O autor concorda que a educação deva desenvolver a autonomia intelectual, mas discorda da ‘valorização’ contida na ideia de que aprendizagem solitária possa ser mais eficiente do que a mediada; e, de que a interação com o professor possa cercear o desenvolvimento da autonomia ou da criatividade do aluno.

Exército (R-126), no Capítulo I, Título III, Artigo 6º, elenca as atribuições do Comandante e Diretor de Ensino, dentre as quais temos: “IV - incentivar e propiciar a realização do aperfeiçoamento do corpo docente, seguindo normas do órgão gestor da linha de ensino, sem prejuízo das funções escolares” (p. 3). O mesmo Regulamento em seu Título VII, do Corpo Docente, Art. 41, traz: “o corpo docente frequentará, anualmente, a estágios de atualização pedagógica e administração escolar” (p. 9). O Regimento dos Colégios Militares (R-69), Seção II, Da Supervisão Escolar, Art. 18, inciso III, prevê como atribuição do supervisor: “promover e incentivar a atualização pedagógica e o aperfeiçoamento dos docentes” (p. 7). E, por fim, o Regulamento dos Colégios Militares (R-69), de 6 de fevereiro de 2008, Capítulo V, dos professores, Art. 22, inciso VIII, indica como atribuição dos professores: “aperfeiçoar-se profissionalmente, visando à maior eficiência no desempenho de suas tarefas” (p. 9).

Essa atribuição do professor, inclusive, faz parte de sua avaliação. Na Ficha de Avaliação do Desempenho (FAD), Anexo A do R-126, um dos itens a ser avaliado é a atualização permanente de conhecimentos na área de concentração do professor.

Com o objetivo de regular o planejamento, a gestão escolar e a execução do ensino no SCMB, a Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA) publica, anualmente, as Normas de Planejamento e Gestão Escolar (NPGE) que em seu capítulo 3, ressaltam a relevância do papel desempenhado pelos professores e pelas equipes técnico-administrativas e pedagógicas, destacam a importância do aprimoramento permanente do corpo docente e consideram como fundamental a capacitação dos agentes de ensino.

O mesmo documento traz a indicação de que os responsáveis pela organização dos estágios devem levar em conta as expectativas dos professores quando orienta para que:

Na realização de tais estágios, os CM devem buscar atender aos interesses dos professores quanto a datas, horários e assuntos e lançar mão, além dos profissionais de renome de fora dos CM, dos próprios membros do corpo docente. (DEPA, NPGE/SCMB, 2012, p. 9)

Além dessas diretrizes, as normas (NPGE) ressaltam que é tarefa não só do Comandante e Diretor de Ensino como de todos que compõem o núcleo gestor incentivar o aperfeiçoamento

profissional, estimular a participação em eventos pedagógicos, em cursos e estágios, (dentro ou fora do Exército) no país e/ou no exterior. Incentivar, ainda, a realização de simpósios e seminários organizados pelos Colégios Militares, com o objetivo de promover “a capacitação dos docentes e ao entrosamento dos CM”. (DEPA, NPGE/2012, p. 6)

É possível observar, também, a aceitação de que a qualidade do ensino passa pela valorização dos recursos humanos e que esta pode ser ampliada pelo investimento em uma ação formativa que contemple as necessidades e as experiências pessoais.

[...] valorização das pessoas - as diferentes experiências das pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem deverão ser consideradas, visando ao permanente desenvolvimento e aperfeiçoamento. Assim, o êxito dependerá das habilidades e da motivação dos agentes de ensino. Por isso, a necessidade de investir continuamente nos recursos humanos por intermédio de educação, treinamento e oportunidades de exercitar a iniciativa e a criatividade; (grifo nosso) (DEPA, NPGE/2012, pp. 6-7)

3. Formação continuada no Colégio Militar de Fortaleza - Ações e modelos

O marco para o incremento de ações envolvendo a formação continuada no CMF foi o ano de 2000 com a criação de uma assessoria pedagógica que, no ano seguinte, tornar-se-ia a Seção de Supervisão Escolar. Antes disso, as atividades de formação continuada envolviam apenas os Estágios de Atualização Pedagógica (ESTAP) realizados no início do ano letivo e os cursos de Atualização pedagógica e Orientação Educacional, oferecidos pelo Centro de Estudos de Pessoal do Exército, na modalidade a distância.

A partir de 2000, um projeto de formação continuada, ainda tímido, tinha início. O EstAP, que antes tinha uma formatação mais administrativa passou à discussão de temas envolvendo a prática educativa. Assim, anualmente, na primeira semana, antes do início do ano letivo, promove-se um encontro com palestras e oficinas, sobre assuntos de interesse dos professores e da escola. Ao longo do ano, dependendo da disponibilidade de verbas ou de parcerias com instituições de ensino superior, organiza-se, bimestralmente, o EstAP continuado, caracterizado por palestras e/ou relatos de experiências de professores do

colégio. Um dos aspectos importantes é a previsão de palestras de motivação profissional ou sobre temas que valorizam não só a dimensão profissional, como também os aspectos afetivos e de desenvolvimento pessoal.

Outras ações formativas são desenvolvidas: seminários para pais e professores, reuniões pedagógicas para discussão e implementação de medidas que favoreçam à melhoria do processo ensino-aprendizagem, liberação e ajuste de horário para os professores que participam de cursos de pós-graduação; incentivo financeiro, por intermédio de passagens e/ou inscrição para apresentação de pesquisas em congressos, simpósios ou seminários; incentivo à publicação de livros e revista científica. Além dessas ações, o CMF incentiva a participação em atividades promovidas pelo SCMB e investe em formação interna.

Dentre essas ações, é importante ressaltar duas que envolveram e envolvem, ainda, um grande número de professores. A primeira, importante por ter sido fruto de solicitação de um grupo de professores, foi em 2006. Um grupo de quatro professores teve acesso à proposta teórica de Reuven Feuerstein, psicólogo romeno que desenvolveu a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (TMCE) - construto teórico estruturado no sentido de contribuir para a eficiência da organização do pensamento do educando e sistematizar a ação mediadora através dos critérios para uma Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM). Com o objetivo de aplicar sua teoria e proporcionar a EAM, Feuerstein criou, também, o Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI) - estratégia de intervenção que tem como principal objetivo o desenvolvimento das funções cognitivas, aumentando o potencial de aprendizagem do indivíduo.

Vendo no programa uma oportunidade de contribuir de forma mais efetiva com as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, o grupo apresentou à direção do colégio a proposta de formação de mediadores do PEI, nível I; e, assim, foi formado o primeiro grupo de mediadores, um total de 17 professores. Quando da formação no nível II, em 2007, foi criada uma segunda turma, que contou com 18 professores das diversas áreas de ensino. Esse grupo também foi formado no nível II, em 2008. Com o objetivo de difundir a metodologia, foi realizado para um grupo de 35

(trinta e cinco) professores voluntários, um Curso de Metodologia da Didática centrada no Processo, que teve como eixo norteador os pressupostos teóricos da TMCE e da EAM, de Reuven Feuerstein. A última formação em grande escala foi promovida pelo SCMB, por intermédio da DEPA, e teve início em 2010. Denominado *Projeto Letramento do Sistema Colégio Militar do Brasil*, em forma de curso de especialização à distância.

Outra modalidade de formação são os Encontros e Simpósios organizados pelos CM. Em 2009, fazendo parte das comemorações dos 90 anos do CMF, realizou-se o I Simpósio de Educação com o tema "Práticas pedagógicas: desafios e possibilidades". Um aspecto interessante a destacar foi a participação dos professores no planejamento e execução do simpósio, com a sugestão de tema e palestras e apresentação de pesquisas pessoais.

Em 2011, o CMF organizou o IV Encontro de Supervisores Escolares do SCMB, evento itinerante que tem como objetivos promover a troca de experiências entre os supervisores escolares do SCMB, incentivar o aperfeiçoamento do corpo pedagógico dos CM e debater temas inerentes à prática supervisora.

4. Subjetividade: breve reflexão teórica

As questões referentes à subjetividade nem sempre tiveram do ponto de vista científico, a conotação e a importância atuais. O Positivismo, corrente filosófica criada por Comte na primeira metade do século XIX, admitia como fonte única do conhecimento, a experiência. Para os positivistas, o real é o que podia ser observado, a ciência experimental tornou-se o único conhecimento válido. Para ser científico, o conhecimento deveria ser objetivo e rigoroso, portanto, livre de interferências dos valores humanos; garantindo, dessa forma, a neutralidade do pesquisador. Assim, a subjetividade interpretada como aspectos interiores e individuais não era passível de uma observação nos moldes ditados pelo positivismo.

Mesmo depois de migrar, no final do século XIX, para a Psicologia, a concepção sobre a subjetividade continuou com esse caráter pessoal, desconectado da cultura, da história e das relações sociais do indivíduo; principalmente devido ao fato de que as ciências humanas e sociais, que despontavam no cenário científico, precisaram

utilizar o modelo da experimentação para serem reconhecidas como ciência.

Essa questão é abordada por Gonzalez Rey (2003) para quem o desenvolvimento da Psicologia dentro do modelo positivista não permitiu uma compreensão subjetiva dos processos psíquicos, pelo contrário, compreendeu esses processos a partir de uma visão reducionista, determinista, quantitativa e mecanicista.

Percebe-se, assim, que as teorias psicológicas da época desconsideraram as questões da subjetividade, minimizando, também, o papel dos contextos sócio-históricos e dos aspectos culturais. Os processos de comunicação, as relações com o outro e os processos subjetivos produzidos nos espaços sociais não eram relevantes para as pesquisas realizadas. Esse cenário só começa a transformar-se a partir da difusão das ideias de Vigotsky, que enfatiza a importância do social e do cultural na construção do sujeito. Apesar de autores como Sirgado (2000) apontarem para o fato de que Vigotsky não foi preciso nos conceitos de social e de cultural, o que fica bem claro é a ênfase nos processos sociais e na relação com o outro; são essas relações sociais que, ao serem internalizadas, passam a compor a estrutura psicológica.

Além dos aspectos culturais presentes no estudo das funções superiores, outro conceito que remete às relações sociais é o da mediação. Para Vygotsky, o desenvolvimento humano é resultado dessas relações do indivíduo em um ambiente cultural historicamente definido e promovido por intermédio da mediação. A função mediadora da atividade com instrumentos e signos é fundamental para o conceito de desenvolvimento de Vygotsky por trazer consigo conceitos consolidados da cultura à qual pertence o sujeito. Para o autor, "o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social." (2007, p. 20). As mediações sociais delineiam a constituição do sujeito e da subjetividade, em uma relação dialética individual/coletivo, subjetivo/objetivo que determina o processo de significação e sentidos que vão constituindo a subjetividade.

Portanto, esse enfoque de procurar superar a visão positivista de sujeito, trazer o cultural à

discussão, evitar a dicotomia individual/social, objetividade/subjetividade e perceber esta última como importante para as investigações que busquem compreender a especificidade do sujeito em suas relações, foi delineado a partir dos pressupostos da psicologia Histórico-Cultural; que defende a contribuição da cultura, do social e da história como determinante para constituição do sujeito. Para alguns autores (SCOZ, 2011; MOLON, 2010; GONZALEZ REY, 2005; SMOLKA, 2004), é incontestável a importância da contribuição da perspectiva histórico-cultural para a subjetividade, por meio das ideias de Vigotsky. O teórico, mesmo sem fazer menção aos termos subjetividade e sujeito, trouxe no bojo e essência de suas pesquisas suporte para o debate sobre sujeito e subjetividade.

Para Gonzalez Rey, em sua Teoria da Subjetividade, esta deixa de se restringir ao intrapsíquico e aponta para a dialética entre o momento social e o individual (2003, p. 240). O autor a define como sendo "um sistema gerado na vida social como produção de caminhos simbólicos-emocionais [processos de significação e sentidos] nas histórias das pessoas e das diferentes instâncias sociais que se tecem de forma viva e cambiante na definição do social" (2003, p. 118). Assim, a subjetividade definida pela organização dos processos de significação e sentidos, configura-se a partir das relações e atividades do sujeito com o mundo social e é passível de mudança à medida que as fontes de significação (relações sociais) também se alteram.

Ao explicar essa relação indivisível entre o individual e o social, Gonzalez Rey (2003, p. 211; 241) aponta dois momentos na constituição subjetiva, um representado pela subjetividade social - processos de produção e organização de significados e sentidos subjetivos na zona do social - e outro, pela subjetividade individual - processos e formas de organização subjetiva dos indivíduos; em princípio imaginam-se dois momentos distintos, sendo que na verdade um é constituído pelo outro, ao mesmo tempo em que o constitui.

Nessa relação dialética, a subjetividade individual está presente no fato de que o sujeito é constituído também pelas experiências vivenciadas e que cada um, por sua constituinte pessoal, vai ter uma forma diferente de se apropriar dos significados culturais e produzir sentidos a partir deles.

5. Articulações entre subjetividade e formação continuada

Na seção anterior, tecemos algumas reflexões, abordando o processo de subjetivação. Gonzalez Rey define subjetividade “como a organização dos processos de sentido e de significação que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis do sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua” (2003, p.108). Verificamos, então, que a subjetividade se constitui a partir das relações do sujeito nos mais diversos contextos sociais. A escola é um desses contextos, portanto, espaço propício para o processo de subjetivação dos sujeitos que dela fazem parte. Como este trabalho tem como foco a subjetividade docente, o sujeito a quem nos referimos é o professor.

Ao abordar a possível articulação entre subjetividade e formação continuada, temos como principal elo entre essas duas categorias a importância de considerar a constituição desse professor, sujeito da pesquisa, ao buscar definir e planejar programas de formação continuada. Nunes et al (2009, p.198) afirmam “ser necessário, que na formação docente sejam considerados os elementos que intervêm na configuração do ser docente e o modo como o professor significa tais elementos”. Tardiff (2002, p. 229-234) amplia a questão, defendendo a ação de recolocar a subjetividade dos professores no centro das pesquisas sobre o ensino. Para o autor, toda a pesquisa sobre o ensino deveria ouvir o professor, registrar seus pontos de vista, basear-se em um ‘diálogo fecundo’ com os professores.

Scoz (2011, p.16) alerta para o fato de que o professor é ‘sujeito do conhecimento, portador de crenças, valores e expectativas’ e, como tal, ‘em seus processos subjetivos, produz sentidos em relação aos processos de aprender e ensinar’. Deve-se ressaltar que esses sentidos vão interferir na produção do conhecimento teórico e na forma de assumir os compromissos políticos.

Para González Rey (2003, p.127), ao longo do tempo, o sujeito, em suas relações e nas diversas esferas processuais de sua vida, vai produzindo sentidos subjetivos caracterizados por uma complexa combinação de emoções e processos simbólicos. O sentido subjetivo se expressa permanentemente na processualidade da ação humana, na qual uma imagem evoca emoções que não estão associadas naquele contexto específico,

mas relacionam-se à história de vida do sujeito, às suas configurações subjetivas ou a elementos da subjetividade social. A produção de sentidos subjetivos está sempre relacionada à definição de espaços simbólicos produzidos pela cultura além das emoções singulares que estão configuradas na história do sujeito concreto. Dessa forma, os cenários e processos de formação continuada também são espaços simbólicos, promotores de novos sentidos que impactam na ação docente. Assim, está sempre associado à pessoa, às suas condutas e posicionamentos. González Rey considera que todo sentido subjetivo tem a marca da história do protagonista da ação.

Esse ator, além de trazer a marca de sua história, carrega sentidos produzidos em suas relações que podem ser ressignificados dando origem a novos sentidos e principalmente, contribuir para a produção de sentidos de outros sujeitos. Dessa forma, é importante levar em conta as vivências individuais quando das discussões sobre a formação do professor. Mas, se levarmos em conta Vigotsky (1999), que alerta para o fato de que para a compreensão da subjetividade é necessário olhar para o contexto social onde ela se mantém, observamos que não basta dar voz ao professor. Para compreender a subjetividade desse professor; é necessário direcionarmos o olhar para o espaço social onde ele estabelece as suas relações e constitui sua subjetividade: a escola.

Essas considerações apontam para a pertinência de levar em conta os componentes subjetivos e sua relevância na constituição do sujeito. Se investigamos as percepções dos professores acerca da formação continuada, também é importante identificarmos e compreendermos seus sentimentos acerca dessa formação, de modo a fazermos uma leitura que contemple a subjetividade presente em seus discursos sobre formação continuada. Leitura, esta, que será o foco da próxima seção.

6. Elementos que mobilizam o professor à participação nas atividades de formação continuada

Ao apresentarem os aspectos que consideram decisivo à participação nas atividades de formação continuada, os professores trazem à tona seus sentimentos em relação a estas atividades e, de certa forma, exemplificam o movimento complexo da formação da subjetividade do sujeito. O

indivíduo em suas interações sociais estabelece motivos que o impulsionam a uma ação; mas, como ele transita por várias esferas sociais e por diferentes espaços de interação, surgem novos interesses, gerando, assim, novas motivações, novas necessidades, produzindo novos sentidos que singularizam a produção de cada sujeito. Dessa forma, para alguns professores, considerar uma atividade importante para sua prática não é estímulo suficiente para mobilizá-lo a vivenciar experiências de formação continuada.

Segundo Gonzalez Rey (2003, p. 245), toda “atividade ou relação implica o surgimento de um conjunto de necessidades para ter sentido para o sujeito”, necessidades, estas, que estão associadas à relação do sujeito com o conjunto de suas práticas sociais. Assim, da mesma forma que a vivência docente vai integrando elementos de sentido diferentes para cada professor, à medida que este participa de atividades formativas ele pode ir agregando outras necessidades à motivação inicial. Como as necessidades são estados produtores de sentido (GONZALEZ REY, 2003), quando novas necessidades superam as anteriores, surgem, também, novos sentidos.

Portanto, alguns dos professores ao falarem sobre os elementos que os levam à formação continuada, reforçam a condição de uma formação que favoreça a reflexão e a troca de conhecimentos inovadores e úteis à prática desenvolvida em sala de aula:

P.1. “Que partam de uma reflexão sobre a realidade para iluminá-la com as teorias e buscar soluções práticas.”

P.2. “O tema a ser abordado e a participação de pessoas reconhecidamente entendedoras do tema.”

P.12. “Ser interessante para minha prática pedagógica.”

P.19. “Adequação ao tema, atualização dos assuntos e amplitude da abordagem, ou seja, tratar as questões numa perspectiva multicultural.”

P.24. “Incentivo. Discutir o conceito de desenvolvimento profissional como articulador do conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores, quer seja no campo da atuação ou da formação.”

P.28. “A necessidade da qualificação, para tentar me inserir sempre no contexto do aluno, levando novas metodologias e técnicas para sala de aula.”

P.43. “É a vontade e a sede de estar sempre em dia com as descobertas de novas formas de ensino-aprendizagem.”

P.44. “A possibilidade de interagir com outros professores, novas ações, novos saberes, novas tecnologias.”

Enquanto outros, em suas falas, defendem a importância da anuência e do apoio da instituição, além do interesse pela atualização profissional. O apoio da instituição torna-se decisivo na hora de optar pela participação em atividades de formação; apoio, este, caracterizado pelo tempo disponível para estudo e realização de tarefas pertinentes à formação. Fica subtendido na fala dos professores que eles entendem que o aprimoramento pessoal e profissional é relevante para o professor, para o aluno e para a escola. Desta forma, o professor espera da instituição a responsabilidade e o interesse em propiciar meios reais para a qualificação docente.

P.13: “Primeiro a vontade, a motivação. Depois, o incentivo e a anuência do órgão ao qual estou vinculado.”

P.15: “Apoio da instituição de ensino.”

P. 30: “Incentivo e verdadeiras condições para que eu possa fazer cursos visando ao aprimoramento profissional. Refiro-me ao tempo, as horas que a instituição pode ou deve oferecer ao professor para que o mesmo perceba que pode iniciar e concluir sua capacitação.”

P.34: “Para participar dessas ações é fundamental o apoio da instituição onde lecionamos. É necessário tempo para estudar e é também necessário que a instituição compreenda de fato o significado da formação continuada: benefício para o professor e para a instituição.”

P.46: “Motivação e apoio da instituição de ensino da qual faço parte, já que a empregabilidade dessa formação será refletida em nossas funções.”

P.48: “Ter disponibilidade e liberação por parte da instituição para que o docente possa se ausentar e criar um sistema onde a ausência do professor não cause sobrecarga para os outros colegas.”

P.50: “Haver por parte da Divisão de Ensino uma provisão de maior incentivo à participação dos professores usando de uma espécie de revezamento entre os professores.”

Vale ressaltar que o ‘tempo’, para os docentes colaboradores deste estudo, torna-se um fator crítico, tendo em vista que 28 dos 50 professores exercem outra atividade fora de sala de aula. A escola, *locus* da pesquisa, trabalha com sistema de coordenações de ano, coordenações de disciplina e coordenações de clubes, olimpíadas e atividades artístico-culturais. Assim, os professores com regime de dedicação exclusiva, em sua maioria, assumem as diversas coordenações com atividades de organização, planejamento, execução e supervisão inerentes a cada função.

Além disso, como já citado anteriormente, o professor militar tem, além das funções inerentes

ao ensino, atribuições próprias da carreira militar. Outro aspecto agravante é o fato do professor militar não ser regido pela mesma legislação do professor civil. O regime de trabalho docente das duas categorias é composto de carga didática⁵ (turno principal) e carga pedagógica⁶ (contraturno). Mas, enquanto a instrução normativa (IG 60-01) que regulamenta as atividades do civil prevê em seus artigos 17 e 18 (p.16):

Art. 17- Os docentes em regime de 20h e 40h desenvolvem suas cargas pedagógicas, programadas ou eventuais, sem a necessidade de cumprir o expediente dos respectivos turnos e contraturnos escolares. Idêntico fato aplica-se aos docentes em regime de DE, com relação ao contraturno. Todavia, o docente em regime de 40h e de DE deverá estar em condições de cumprir, em qualquer período letivo, as cargas didática e pedagógica no turno principal e contraturno, segundo as necessidades do Estb Ens e na forma destas Instruções. (grifo meu)

Art. 18 O exercício da carga pedagógica - excetuada as atividades programadas e eventuais, estas avisadas com oportunidade - fora dos Estb Ens, objetiva propiciar ao docente as melhores condições possíveis para exercê-la, tendo em vista o desenvolvimento profissional e a preparação da carga didática.

A instrução normativa (IG 60-02) que regulamenta as atividades do docente militar prevê em seu artigo 13 (p.32):

Art. 13 - O regime de trabalho exige dedicação integral do professor militar, em todos os turnos escolares, dentro de sua carga didática e pedagógica, conforme regulado pelos respectivos ODS.

Porém, mesmo a legislação do professor civil sendo mais branda quanto ao cumprimento da carga pedagógica isso não garante a liberação total do docente, a dispensa vai estar relacionada às necessidades das outras funções exercidas e, algumas vezes, do interesse e entendimento dos gestores. Entende-se então porque o tempo e o apoio da instituição torna-se fator preponderante para a decisão de participar de atividades de formação continuada.

7. Considerações finais

No que diz respeito aos elementos mediadores para a percepção de formação continuada, os enunciados demonstram que as peculiaridades

da escola, a necessidade de conciliar interesses profissionais e pessoais, a busca constante pelo conhecimento e novas aprendizagens, aliados à atualização e autoaperfeiçoamento são elementos que interferem na produção de sentidos acerca da formação continuada.

Quanto à formação continuada no SCMB, podemos constatar que há uma decisão política em fomentar a formação continuada no âmbito do Sistema, comprovada pela existência de documentos, portarias que indicam essa preocupação e resolução. A fala dos professores expressa o reconhecimento desta decisão e do interesse do sistema em contribuir com o processo formativo de seus professores. Mas, constata-se, porém, que a ausência de regularidade nas decisões e de uma regulamentação específica para a formação docente faz com que em uma época professores tenham liberação total e em outro momento esta medida seja inviabilizada; ou que por uma falha no planejamento em um determinado ano tenham até dois professores de uma mesma disciplina afastados para cursos, enquanto em outra coordenação um professor tenha dificuldades na liberação de carga horária.

A fala dos professores direciona para procedimentos importantes a serem adotados quando do planejamento de ações relativas à formação continuada no CMF. Todas as falas convergem para uma escuta mais atenta daquele que é o principal alvo das ações de formação continuada: o professor. Mas as mudanças para serem efetivas, precisam ser estruturais. Como criar um programa que atenda à diversidade de interesses de áreas de ensino e de expectativas de professores com as limitações de tempo, de recursos e com a constante flutuação do quadro docente? Como assegurar, conciliando tempo e interesses pessoais, o desenvolvimento profissional permanente dos docentes?

É importante que o SCMB e o CM, pense a criação de programas de formação continuada com a proposta de atividades e critérios de execução e acompanhamento bem definidos, de forma a atender aos interesses da escola, do professor e das diferentes áreas de conhecimento.

⁵ Regência de classe nas aulas regulares, nas aulas de recuperação da aprendizagem e na aplicação, fiscalização e mostras de provas.

⁶ Complementação pedagógica - as atividades de avaliação diagnóstica, aulas de reforço da aprendizagem e plantão de dúvidas; atividades extraclasse - as de natureza educacional, cultural, esportiva e religiosa, - consideradas no mais largo espectro, e que tenham a participação discente.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. *Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da constituição de sentidos*. Revista Psicologia, Ciência e Profissão. V. 26, n 2, Brasília: junho de 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_issueto-c&pid=1414-989320060002&lng=pt&nrm=iso

Acessado em 18 de outubro de 2012.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Portaria nº 549. *Regulamento de preceitos comuns aos estabelecimentos de Ensino do Exército*. Brasília, outubro de 2000.

_____. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Departamento de Educação e Cultura do Exército. *Portaria nº 025-DEP de 26 julho de 1996*. Disponível em: <http://www.dee.ensino.eb.br/legislacao.php#modernizacao>. Acessado em 02 de março de 2012.

_____. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Departamento de Educação e Cultura do Exército. Portaria Nº 291. *Instruções gerais para o ingresso e a carreira do pessoal docente civil do exército incluso no plano único de classificação e retribuição de cargos e empregos - IG 60-01*. Rio de Janeiro, maio, 2005.

_____. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Departamento de Educação e Cultura do Exército. Portaria nº 293. *Instruções gerais para os professores militares - IG 60.02*. Rio de Janeiro, maio, 2005.

_____. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial. *Normas para o planejamento e gestão do ensino*. Rio de Janeiro, 2012.

_____. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial. *Regimento interno dos Colégios Militares*. Rio de Janeiro, Dezembro, 2009.

_____. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial. Portaria nº 42. *Regulamento dos Colégios Militares (R-69)*. Rio de Janeiro, fevereiro de 2008.

Exército Brasileiro. Departamento de Educação e Cultura. *Portaria nº 025-DEP de 26 julho de 1996*. Disponível em: <http://www.dee.ensino.eb.br/legislacao.php#modernizacao>. Acessado em 02 de março de 2012.

FELDMANN, Marina Graziela. *Formação de professores e cotidiano escolar*. In: FELDMANN, Marina Graziela (Org.). *Formação de professores e escola na contemporaneidade*. São Paulo: Editora SENAC, 2009.

GONZALEZ REY, Fernando Luis. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LUCHETTI, Mª Salute Rossi. *O ensino no Exército Brasileiro: histórico, quadro atual e reforma*. Dissertação de mestrado. Programa de pós- graduação em educação, Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2006.

MOLON, Susana Inês. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NUNES, Ana Ignez B.L. *Formação continuada para o desenvolvimento docente: entre discursos e práticas*. Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/gt08.htm>. Acessado em 06 de outubro de 2011.

_____. *Políticas e Reformas Educacionais: arenas de contradições e embates em torno da formação e profissionalização docente*. Fortaleza-CE: O público e o privado - Nº 5 - Janeiro/Junho - 2005. Revista do PPGPP/UECE. Disponível em: <http://www.seer.uece.br/?journal=opublicooprivado&page=article&op=view&path%5B%5D=251>. Acessado em 06 de dezembro de 2012.

SCOZ, Beatriz. *Identidade e subjetividade de professores: sentidos do aprender e do ensinar*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

SIRGADO, A. Pino. *O social e o cultural na obra de Vigotski*. São Paulo, Revista Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, julho/00.

SMOLKA, A. L. B. (2004). *Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações*. In ROSSETI-FERREIRA, M. C; AMORIM, K. S; SILVA, A. P. S; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.), *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (Vol. 1, pp. 35-49). Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

VIGOTSKI, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Enviado para publicação: 05/02/2014

Aceito para publicação: 8/03/2014

Artigo 7

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA PÓS-MODERNIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

EDUCATIONAL INNOVATION IN POST-MODERN: CHALLENGES AND POSSIBILITIES

Gleyce Abreu Vieira¹

Renata Rovaris Diorio²

Resumo. Nesse estudo que constitui uma revisão de literatura, fazemos alguns apontamentos sobre a mudança paradigmática da pós-modernidade, a fim de contextualizar o momento socio-histórico, político, econômico e cultural, na qual a sociedade tecnológica está vivenciando. Nesse contexto, fazemos uma retrospectiva histórica, no sentido de estabelecer algumas fronteiras entre as teorias pedagógicas e psicológicas, que muito contribuíram para o entendimento dos processos de ensino e de aprendizagem. Os objetivos desse estudo são: refletir sobre a teoria da Complexidade (MORIN, 2000) no contexto escolar e compreender as contribuições psicológicas, à luz de Jerome Brunner (2001) e suas articulações com a pedagogia. Tal desafio possibilita outros entendimentos e possibilidades acerca dos processos de ensino e de aprendizagem, já que permite também a reflexão sobre a inovação pedagógica, vista não somente sobre o prisma do uso das tecnologias, mas também, articulada com a necessidade da transformação didática.

Palavras chave: Complexidade; Psicologia; Modelos pedagógicos; Didática.

Abstract. In this study which is a review of the literature, we make some notes about the paradigm shift of postmodernity in order to contextualize the socio-historical, political, economic and cultural moment in which the technological society is experiencing. In this context, we make a historical retrospective, to establish some boundaries between pedagogical and psychological theories, which greatly contributed to the understanding of the processes of teaching and learning. The objectives of this study are: to reflect on the theory of complexity (Morin, 2000) in the school context and understand the psychological contributions in light of Jerome Brunner (2001) and its articulations with pedagogy. This challenge allows other possibilities and understandings about the processes of teaching and learning, as it also allows reflection on pedagogical innovation, seen not only on the prism of the use of technology, but also combined with the need for didactic transformation.

Keywords: Complexity; psychology; Pedagogical models; Didactic.

¹Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade de Madeira, Portugal. Professora de Língua Inglesa do Colégio Militar de Fortaleza.

²Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora de Língua Inglesa do Colégio Militar de Fortaleza.

1. Introdução

Primeiramente, fazemos algumas inferências sobre a mudança de pensamento, ou seja, sobre a forma de compreender a realidade que nos cerca, na contemporaneidade, trazendo algumas reflexões desde a sociedade industrial até os dias atuais. Em seguida, abordamos o conceito de razão instrumental na teoria da complexidade fundamentada em Edgar Morin (2005).

Posteriormente, abordamos alguns modelos pedagógicos, à luz da psicologia de Jerome Bruner (2001), na tentativa de nos aproximarmos do objeto alvo desse estudo, que consiste em perceber o computador como uma ferramenta adicional na sala de aula.

Finalizando, abordamos a tecnologia em sala de aula e como esse conhecimento pode auxiliar o aluno, no momento dessa transposição didática, ou seja, durante o processo de mediação, da construção do conhecimento.

2. Entre razão instrumental e a racionalidade na pós-modernidade

É dentro da nossa mente que devem ser demolidos os muros. Só depois estaremos aptos a ajudar à materialização de algo novo (FINO, 2003, p. 09).

Fazendo uma retrospectiva histórica, segundo Alvin Toffler (1980), temos a 1ª onda que consistiu na Revolução Agrícola, a 2ª Revolução, que foi a Industrial, que se iniciou na Inglaterra e a 3ª onda, que estamos vivenciando, que se traduz pela ruptura de paradigmas, em que os princípios industriais clássicos não nos impulsionam mais, pois estamos imersos numa sociedade tecnológica, caracterizada pela rapidez nas informações, nas redes sociais, no consumo exarcebado, entre outros aspectos.

Segundo Fino (2005, p.02-03), quando a escola surgiu, no auge da Revolução Industrial, tinha por missão:

dar resposta a necessidades relacionadas com profundas alterações nas relações de produção emergentes. A revolução tinha provocado a concentração de grandes massas de operários nos subúrbios das cidades em condições de salubridade absolutamente miseráveis. Aos baixos salários, que obrigavam a que famílias inteiras se empregassem nas fábricas a troco de remunerações irrisórias, juntavam-se ritmos de trabalho desumanos, o número excessivo de horas da jornada, [...] A sociedade industrial, fundada sobre a sincronização do trabalho, precisava, portanto, de indivíduos que

pouco tinham que ver com um passado rural [...] A única questão a que faltava responder era a que se relacionava com o tipo de escola capaz de dar resposta às necessidades do modelo industrial, de pacificação social e adaptado ao modelo de produção[...].

Nesse cenário, a Educação sempre serviu para a reprodução do "status quo", pois os bancos escolares reproduziam as relações fabris na escola. E essa instituição sempre colaborou para a manutenção de mão de obra às indústrias.

Segundo Marrach (1996), a retórica neoliberal atribuiu um papel estratégico à Educação ao:

- preparar o indivíduo para adaptar-se ao mercado de trabalho, de forma submissa;
- fazer da escola um meio de transmissão da ideologia dominante e dos princípios neoliberais, a fim de garantir a reprodução e a manutenção desses valores;
- incentivar o funcionamento da escola conforme os padrões de mercado, adotando técnicas de gerenciamento empresarial, pois essas são as mais eficientes para garantir a consolidação da ideologia neoliberal na sociedade globalizada.

Nesse prisma, fazendo uma retrospectiva, nos anos 50, do séc.XX, estudar significava garantir um lugar no mercado de trabalho, em permanente e ilimitada expansão.

Em 1957, quando os russos lançaram o "Sputnik", os americanos perceberam que havia algo de errado no currículo escolar de suas escolas e iniciaram uma reforma que dizia respeito ao ensino de ciências e matemática. Nesse percurso, surge a globalização, juntamente com a Guerra Fria que estimulou uma corrida incessante entre as superpotências: União Soviética e Estados Unidos da América, porém, causando implicações a todos os países, inclusive, trazendo também outras demandas acerca dos conteúdos na escola.

Em 1989, com a Queda do muro de Berlim, o mundo volta a respirar. E as consequências de tal façanha se espalharam pelo mundo: gritos de liberdade ecoaram entre todos e a democracia se revigorava. Nas escolas, os seus integrantes, que ora sujeitos dessa mesma sociedade que se iniciava na virada do milênio, também traziam consigo novas aspirações, necessidades e expectativas dessa aldeia tecnológica. Nesse sentido, o neoliberalismo que surgiu com outra roupagem propõe um desafio à Educação que consiste em: "formar" indivíduos competentes ao mercado de trabalho, cada vez mais restrito, mais específico, quando os melhores e somente os melhores devem ter sucesso, ou seja, ter estabilidade no emprego.

Trata-se, portanto, de uma crescente subordinação ao econômico e da transformação da própria educação em mercadoria, quando pais e alunos passam a ser vistos como consumidores e o conteúdo político da educação é substituído pelos direitos do consumidor apenas.

Nesse sentido, quando se delega a oferta escolar à iniciativa privada, ocorre a fragilização da escola pública. Assim, quando o Estado nega a Educação, no sentido da qualidade de ensino à maioria da população, ele aprofunda os mecanismos de exclusão social, aos quais estão submetidos os setores populares.

Portanto, as relações socioeconômicas, históricas e culturais e o contexto escolar caminham juntos, na tentativa de incorporar valores, de inculcar ideologias, utilizando-se da escola, como esse espaço perverso de reprodução das classes sociais.

No entanto, onde há austeridade, há também resistência. E a escola também se constituiu num espaço de luta de classes; numa arena invisível, onde por meio da construção da ciência, novos parâmetros podem emergir, possibilitando novas possibilidades, novas saídas oriundas da própria construção desse pensamento científico acumulado pela humanidade, ao longo de sua história.

Então, na contemporaneidade a ciência é inserida no discurso político e ético da própria atividade científica e segundo Morin (2008, p.11): “[...] a ciência deve reatar com a consciência política e a ética”. Sob esse viés, de nada adianta a Ciência neutra, sem ser ética, sem ser humana, ou seja, sem reflexão dos porquês dos estudos científicos, o ser humano pode ser aniquilado pela própria criação.

Sob essa ótica, para um princípio de complexidade, Edgar Morin (2008, p. 35) nos revela que há necessidade de uma “visão poliocular, poliscópica”, fundamentada em condições antroposociais, conforme o próprio autor destaca:

- manutenção e desenvolvimento do pluralismo teórico (ideológico, filosófico) em todas as instituições e comissões científicas;
- proteção de desvio, ou seja, tolerar/favorecer os desvios no seio dos programas e instituições, apesar do risco de que o original seja apenas extravagante, de que o espantoso não passe de absurdo.

A criatividade do ser está na sua imprevisibilidade, no seu não enquadramento, no seu não aceitação do padrão já existente, no seu

vir-a-ser. A ciência só é ciência, pois é falível, podendo ser refutada.

Nesse sentido, Morin (2008, p.111) ainda nos alerta que:

[...] a organização humana funciona com desordem, muitas aleatoriedades e conflitos e como dizia Montesquieu, referindo-se a Roma: os conflitos, as desordens e as lutas que marcaram Roma não foram apenas à causa de sua decadência, mas também de sua grandeza e existência.

Então, o conflito é necessário, é a chave do crescimento e da existência social. E a razão instrumental, clássica não prevê isso, somente uma epistemologia fundamentada em uma racionalidade que ultrapassa fronteiras multiculturais pode dar conta desse processo dialético e hermenêutico da compreensão da ontologia do ser humano.

Sob esse prisma, a racionalidade verdadeira se manifesta na luta contra a racionalização (MORIN, 2008, p. 112). E o professor deve ser um inovador, no que diz respeito à ruptura desse cenário racional no currículo escolar, pois ainda segundo Morin (2008, p.113): “É evidente que, para fazer funcionar o sistema que oprime, é preciso trapaceá-lo”.

Nesse sentido, o sistema hegemônico que predomina ainda a cultura da razão apenas, do lógico, das “verdades absolutas”, que não respeita à diversidade humana em suas subjetividades constitui nesse próprio sistema que deve ser “trapaceado”.

Contudo, somente com posicionamentos de vanguarda, imbuídos de uma teoria crítica que analisa o contexto em sua complexidade e totalidade de variantes, é que nos possibilita visualizar caminhos diferentes, percorridos já pela a ciência da pós modernidade.

E ainda segundo Morin (2008, p. 115), essa “resistência” contra a razão lógica do pensamento é essencial à humanidade, visto que:

[...] fundamentada apenas em uma tecnologia que nos leva ao isolamento, ao conceito de técnica apenas, separando e distinguindo o que devemos tentar pensar conjuntamente. Em outras palavras, a resistência à tecnologização da epistemologia é problema não só especulativo, mas também vital para a humanidade.

Diante do exposto, a tecnologização, o uso exarcebado do olhar técnico apenas, nos mecaniza, nos torna robôs, escravos de tecnologias, de máquinas que não nos permite inovar.

Nessa perspectiva, a complexidade é a in-

completude do próprio ser humano, já que somos seres diversos, múltiplos, inacabados e ao mesmo tempo, físicos, biológicos, culturais, sociohistóricos, ideológicos, psíquicos, espirituais, entre tantos outros ingredientes que nos compõem. E, por esse motivo, a complexidade encontra-se também na articulação e no entrelaçamento desses componentes inseridos no currículo escolar, no currículo ensinado e no vivenciado pelos alunos, na escola.

Abordamos a seguir alguns modelos pedagógicos fundamentados na psicologia de Brunner (2001), para que possamos reconhecer as diversas concepções de homem, ao longo da trajetória da humanidade e para que possamos também fazer inferências sobre qual “homem” desejamos construir nessa aldeia global.

3. Modelos pedagógicos fundamentados na psicologia

Diversos modelos de pedagogia se desenvolveram, ao longo da história da Educação. Tais modelos se estruturaram pelo contexto sócio-econômico, político, histórico e cultural da época. Estes se caracterizam não somente pelo o modo como ensinamos, mas também, como percebemos o mundo que nos rodeia.

As concepções de homem, de conhecimento, de sociedade, do aprender, constituem alicerces desses modelos de pedagogia, bem como, inerentes da própria psicologia, quando esta surge como ciência, tentando desvendar os mistérios da psique humana.

Será que sabemos o porquê que ensinamos de tal forma, seguindo tais estratégias e usando específicos recursos? Por que, para que, e como, os professores ensinam, são indagações que só fazem sentido, dentro de um contexto sociohistórico, econômico, político e cultural de uma época.

Visto, nessa perspectiva, abordo os modelos de pedagogia, que segundo Brunner (2001), mantêm sua influência na atualidade, com diferentes objetivos educacionais: aquisição de habilidades, aquisição de conhecimento dogmático, desenvolvimento de metaconhecimento e co-construção do conhecimento pela interação. Primeiramente, passarei a descrever o modelo pedagógico, baseado no comportamento humano.

Em seguida, abordo o modelo baseado na instrução, o modelo baseado na construção e o modelo baseado na interação, sob os aspectos

da tipificação dos papéis de professor e aluno, bem como, dos modos de interação entre ambos e suas peculiaridades.

É importante salientar que a história da civilização se encarregou de preparar o terreno, para que a Psicologia encontrasse na Educação, suas raízes para se desenvolver. E é na história da humanidade, que a Educação torna-se uma das ferramentas de manipulação e coação às classes subalternas, como já mencionei, anteriormente.

À medida que a sociedade, politicamente organizada, desenvolveu novos modos de produção, a educação refletiu sempre, os anseios da classe dominante, tentando manter e reproduzir o poder instaurado.

Assim, a psicologia entrelaçada na Educação, serviu também, para atender aos interesses dos dominantes, em resignar, modelar e adaptar, os que não se enquadravam no quadro sócio-econômico e histórico da época. Segundo Beatriz Flandoli “[...] os temas psicológicos mais desenvolvidos sempre foram àqueles voltados para a procura de fórmulas de ajustamento e adequação de comportamentos individuais ao contexto social” (LEÃO, 2003, p. 112).

No entanto, segundo Urt (apud LEÃO, 2003, p.116) a “Psicologia aliada à História da Educação, colabora no entendimento dos modelos pedagógicos utilizados, ao longo dos anos, nos bancos escolares, advindos dos moldes de produção da época”.

Nesse sentido, alguns estudiosos, como Urt, Antunes, Merani, entre outros, afirmam na possibilidade de se trabalhar a Psicologia, dentro de uma abordagem sóciohistórica “[...] superando os entraves individualizantes e psicologizantes do sujeito presentes em abordagens anteriores” (LEÃO, 2003, p.117).

Nesse viés, passo a descrever os modelos pedagógicos e suas implicações à Educação, na sociedade tecnológica da pós modernidade, na tentativa de fazer reflexões acerca do meu objeto alvo desse estudo, que consiste na inovação pedagógica nesse novo milênio, período de rupturas paradigmáticas.

3.1. Modelo baseado no comportamento

Esse modelo baseado no comportamento compreende o aprendiz como imitador: o professor apresenta um modelo e, o aprendiz, que não sabe como fazer, aprende e imita. Esse modelo

deriva da teoria da psicologia conhecida como behaviorismo, que teve como principal expoente B.F. Skinner.

A base da teoria Skinneriana, encontra-se no estabelecimento do "behavior" de comportamentos para condicionamentos futuros, isto é, no conceito de condicionamento operante. Assim, a aprendizagem consiste em um sistema de respostas a estímulos contínuos, por meio do reforço da prática da motivação. Nesse modelo, o aprendiz é passivo, pois necessita de motivação externa e reforço apropriado para progredir. O seu sucesso é medido por meio de resultados observáveis, ou comportamentos em tarefas já determinadas.

Skinner suponha que o homem é neutro e passivo e que todo o comportamento é mecânico:

Através do reforço de instâncias ligeiramente excepcionais de comportamento, uma criança aprende a levantar-se em ajuda, a ficar de pé, a andar, a segurar objetos, e a girá-los. "Posteriormente, através do mesmo processo, aprende a falar, a cantar, a dançar, a jogar - em resumo, a exigir o enorme repertório característico do adulto normal" (SKINNER, 1953, p. 103 *apud* RAMUNDO, 2003, p.60).

Assim, nesse modelo pedagógico, o aluno é visto como alguém sem criatividade e o professor como mero transmissor de comportamento. O aluno deve, portanto, saber imitar, isto é, de produzir conhecimento prático, desmerecendo a inovação. Nessa concepção, o conhecimento advém de hábitos, não estando ligada a negociação de significados ou de aquisição de teorias, mas, simplesmente, da imitação.

Para uma sociedade avançada e complexa, esse modelo é reducionista, pois leva o aprendiz a se tornar um mero especialista. No entanto, quando se deseja que o aluno seja capaz de ter um comportamento, que dependa de específicas habilidades, um dos meios, é a demonstração em sala de aula.

3.2. O modelo baseado na instrução

O segundo modelo proposto por Brunner (2001), relaciona a aprendizagem à didática: princípios e regras devem ser aprendidos para efetuar a aprendizagem em qualquer área do conhecimento humano. Esse modelo é positivista, pois acredita que o conhecimento é imutável, regido por regras e dogmas.

A mente do aprendiz é uma "tábua rasa", algo a ser preenchido, assim como, um terreno

vazio, onde o conhecimento será semeado. Essa filosofia é o que caracteriza esse modelo, predominando uma "verdade" única e absoluta.

O aluno é ainda passivo. E o que deve ser aprendido está somente nos livros que são indicadores "oficiais" de uma verdade cristalizada. O aluno só escuta, não fala o que pensa e as aulas, são, meramente, expositivas, segundo o modelo denominado também de tradicional, positivista de ensino.

Esse modelo centrado na figura do professor, transmissor de conhecimento, não é capaz de promover o ser humano em sua amplitude, como uma sociedade complexa exige. Será que pretendemos que nossos alunos não tenham opiniões próprias, pontos de vistas e histórias de vidas diferentes? Nesse modelo, espera-se uma atitude passiva, sendo os aprendizes meros receptores de informações.

A negociação do significado não é realizada, visto que não há diálogo na sala de aula. E sem isso, os alunos não se comunicam, não se escutam e não se entendem. Sem o diálogo, não há avanços. Por isso, o monólogo que é característico nesse modelo pedagógico é inoperante para os processos de ensino e de aprendizagens atuais.

3.3. Modelo baseado na construção

Esse modelo percebe o aluno, como um ser pensante, refletindo a modernidade na concepção de Educação integral desse homem.

A epistemologia do conhecimento consiste na construção de inúmeras relações, conexões que são construídas por meio de processos, intimamente ligados que perpassam a socialização desse mesmo conhecimento, que é agora tem um caráter provisório.

O papel do professor é ajudar o aluno a entender o mundo que o cerca e suas relações. Para isso, o professor precisa saber como o seu aluno pensa. Assim, o aprendiz não é mais ignorante, como nos modelos passados, mas alguém que raciocina que pode rever suas ações através da reflexão.

A concepção desse modelo fundamenta-se na teoria evolutiva de Jean Piaget. Esse biólogo iniciou os seus estudos por meio de pesquisas genéticas, que trazendo essas crenças para a pedagogia, desenvolveu uma teoria que criticava as anteriores, propondo uma nova concepção sobre o desenvolvimento humano. Ele concebeu a

ontogênese humana, através da relação biológica entre organismo e meio.

Assim, nesse contexto, o papel do educador é de preparar o ambiente que propicie experiências novas para “o aprender a aprender”. Sob esse prisma, todo o aluno obtém sucesso na aprendizagem, pois esta é entendida, como uma reflexão individual acerca da mesma.

O papel do professor nesse modelo é periférico, pois este é entendido como um organizador de experiências, um “facilitador” e onde o aluno é o próprio agente de sua aprendizagem. Contudo, o centro do processo de ensino e de aprendizagem não é mais o professor, e sim o aluno, deslocando o pêndulo para o outro lado.

Mas, o que acontece quando o professor organiza as suas atividades, programa as experiências, pelos quais, serão vividas pelos os alunos e estes não conseguem aprender, satisfatoriamente? Já que nessa concepção, ocorre o amadurecimento genético, isto é, as fases biológicas dos seres humanos são identificadas e esperadas, mas, mesmo assim, o que fazer, diante do ambiente programado, se os alunos não conseguem “aprender a aprender”?

Nesse sentido, Newton Duarte (2000) afirma:

Numa perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo, numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno aprenda a aprender (COLL, 1994 p. 136 apud DUARTE, 2000, p.33).

Nesse modelo pedagógico, o importante é ensinar aprender, “[...] o ideal da educação não é aprender o máximo, maximalizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender, é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver, depois da escola” (PIAGET, 1983 p.225 apud DUARTE, 2000, p.34).

Sob essa perspectiva, no Brasil, na década de 1970, essa filosofia se pendurou, legitimando uma época de ensino técnico, profissionalizante, cujo método, predominantemente adotado era o técnico (instrumental) nas escolas. Nesse prisma, não há intervenção do educador, ele é apenas um “facilitador” e deve permanecer imparcial, neutro, distante, mas proferindo ideias pré-concebidas que podem influenciar os valores a serem apreendidos pelos alunos.

Nessa linha de raciocínio, Newton Duarte afirma que esse modelo pedagógico estruturado apenas na evolução genética da espécie, não responde, nos dias atuais, aos anseios da concepção de homem e humanidade. “O modelo de interação entre o organismo e meio não possi-

bilita a compreensão da relação histórico-social entre objetivação e apropriação que caracteriza a especificidade do desenvolvimento humano” (DUARTE, 2000, p.31).

Já no modelo a seguir, baseado na interação, bem como, na construção da subjetividade do “EU”, poderá contribuir com respostas acerca da inovação didática que almejamos na contemporaneidade, uma vez que o homem só apreende algo, construindo significados sociais e sentidos próprios para ele mesmo.

3.4. Modelo baseado na interação

[...] Os atos ou experiências que não têm sentido para o sujeito, não se refletem em sua personalidade, representando eventos formais sem significação para o desenvolvimento pessoal” (GONZALEZ, 2003, p. 259).

Nesse modelo pedagógico, o processo de ensino e aprendizagem não é unidirecional, mas “[...] se estabelece no espaço da intersubjetividade, num terreno interindividual, de compreensão comum” (NUNES, 2000 *apud* RAMUNDO, 2003, p.66).

O papel do aprendiz é de detentor de conhecimento prévio, proveniente de seu “background”, por isso, merecedor de respeito, mantendo seu papel de colaborador ativo no processo, que é dinâmico, constante e dialógico.

Ao professor cabe interagir com o aluno, mediando o seu conhecimento prévio, desmistificando suas crenças e concepções já apreendidas, reelaborando-as e reconstruindo novos conhecimentos, por meio da metacognição. A concepção desse modelo, que focaliza a interação e não mais o professor e nem o aluno, baseia-se na pesquisa sócio-histórica, que tem como eixo teórico os estudos de Vygotsky e Bakhtin.

As ideias de Vygotsky foram influenciadas pelo momento histórico em que viveu. Após a Grande Revolução Socialista, ocorrida na Rússia, em 1917, os seus ideais foram enraizados por uma sociedade socialista.

Os modelos pedagógicos anteriores eram idealistas e escamoteavam tanto a sociedade industrial, que surgiu no séc.XVIII, quanto à sociedade capitalista, pois necessitavam de trabalhadores, de operários, que apenas cumpriam ordens, sem questionamentos dos porquês que deviam agir de maneira tal, ou ter determinado procedimento na vida. Portanto, que obedecessem as leis, as normas de controle do Estado, sem contestações.

Nesse sentido, o pensar era religioso, o espírito crítico era abolido, a reflexão sobre os problemas sociais não era necessária, uma vez que o espírito dos jovens deveria ser mantido na obediência, para o controle estatal. Desta forma, a Educação manteve-se um “joguete”, uma peça chave na manutenção e reprodução do poder instaurado, assim como, do “status quo”.

No entanto, em 1912 foi criado em Moscou, o primeiro Instituto de Psicologia, aliado à Universidade. Outras escolas na Europa surgiram também, em busca de soluções para a compreensão do “novo homem”, como o freudismo, o gestaltismo, segundo Tereza Bressan (2003). Nos Estados Unidos, surge o “behaviorismo”, que já mencionado, adéqua-se ao padrão de produção norte-americano.

Nesse contexto, surge a abordagem vygot-skyana, que tem o seu fundamento teórico na filosofia do materialismo dialético e histórico. Ela rompe com o modelo biológico do desenvolvimento humano e constrói uma psicologia baseada na atividade de produção, portanto, histórico social do homem contemporâneo.

Nessa linha de raciocínio, Vygotsky procurou entender como as funções psicológicas superiores eram formadas no sujeito, para entendê-lo em sua interação com o meio. Em sua teoria, o organismo e o meio são influenciados um pelo outro, ocorrendo modificações e transformações, num processo dialético.

Portanto, “O desenvolvimento do homem é produto da apropriação, pelo sujeito, da experiência histórica e cultural acumuladas (BRESSAN apud LEÃO, 2003, p.179). Assim, a história individual e a social caminham sempre juntas, na construção da intersubjetividade humana.

O processo de ensino e aprendizagem, sob esse viés, tem como objetivo, atuar no que Vygotsky denomina de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que consiste:

A distância entre o nível real (da criança) de desenvolvimento, determinado pela resolução de problemas independentemente e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados (VYGOTSKY, 1993, apud RAMUNDO, 2003, p.66).

O nível de desenvolvimento potencial consiste no conhecimento que ainda está por vir, pois depende da interação com o professor para a sua concretização. Assim, o professor tem o papel de

mediador do conhecimento sistematizado em sala de aula, devendo propor desafios para os seus alunos, pois a aprendizagem só ocorre diante do inusitado, do novo.

Desse modo, Vygotsky enfatiza o diálogo, que é a negociação dos significados, compreendendo o aluno como ativo e reconhecendo o ensino e a aprendizagem como processos distintos, mas fundamentalmente social, em um mesmo sentido.

Bakhtin, seguidor das idéias de Vygotsky compreende o diálogo como o “curinga” de toda a transformação social.

Partindo do pressuposto de que o dialogismo opera dentro de qualquer produção cultural e que qualquer situação de uso da linguagem é dialógica, o autor revela a influência do destinatário na elaboração do enunciado, do que ele chama: atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 1929/1997, apud RAMUNDO, 2003, p.67).

Portanto, o entendimento nunca é passivo ou mera duplicação, ou cópia do pensamento do outro. A compreensão é ativa, pois lemos e ouvimos para discordar, concordar, acreditar, não gostar, questionar, duvidar e assim, influenciados na elaboração do sentido. Desse modo, a interação é essencial à aprendizagem de uma forma geral, mas, sobretudo, para aquisição da linguagem.

Sintetizando esse modelo pedagógico, enfatizo que Vygotsky afirma que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores “[...] é como um processo de apropriação e elaboração da cultura, no sentido de que estas funções são transformações internalizadas de interação social” (SMOLKA, 1991, p.54) e posteriormente, intramentalmente armazenadas e processadas pelos indivíduos.

Esse processo é mediado pela linguagem, pelo qual, utiliza-se da palavra como: “[...] um poderoso amálgama: parte signo, parte instrumento, ela é o evento humanizador mais significativo” (EMERSON apud SMOLKA, 1983, p.55). Esse processo caracteriza-se então, não só por uma dimensão mental, mas também, por dimensões: simbólica e discursiva.

A dimensão simbólica está contida na análise do discurso, na materialidade da experiência do dia-a-dia, que tanto Vygotsky e Bakhtin trabalharam: é a linguagem permeada pela a experiência “[...] sîgnica e significativa” (SMOLKA, 1991, p.57), alinhavada pela a ideologia.

A dimensão discursiva está nos diferentes contextos em que a linguagem é utilizada: conversa na esfera familiar, conversa entre amigos, etc. Bakhtin aprofunda o conceito de diálogo, nessa esfera, afirmando que o diálogo não pode

ser compreendido apenas como uma relação a um falante a um ouvinte, codificando mensagens, mas sim, com o objetivo de alguém sempre se colocar na posição do outro, viabilizando assim o diálogo, que visa à compreensão dos significados, negociando-os, sempre que possível.

Portanto, há uma mediação discursiva e também uma mediação pedagógica em que o professor pode atuar através da zona de desenvolvimento proximal. Essas formas de mediação, segundo Ana Luiza B. Smolka (1991) marcam a atividade mental do indivíduo, no sentido de que os seus modos de agir e de pensar estão profundamente enraizados no contexto e impregnados na dinâmica sócio-cultural. Isso, naturalmente, vem trazer um novo enfoque, um novo teor ao sentido da aprendizagem que caracteriza esse modelo pedagógico de interação, na sociedade denominada tecnológica.

Nesse viés, o computador é visto como uma ferramenta educacional. Valente (1993, p.12) explica que segundo essa modalidade construcionista, "o computador não é mais o instrumento que ensina o aprendiz, mas a ferramenta com a qual o aluno desenvolve algo e, portanto, a aprendizagem ocorre pelo fato de estar executando uma tarefa por meio do computador".

4. Inovação pedagógica: novas tecnologias e aprendizagens em sala de aula

Diante desse panorama, estamos num mundo mundializado, que se articula por meio de novas mídias, novas comunicações, diversas redes sociais, blogs, entre outras e a escola está imersa nessa aldeia. Não se constrói mais conhecimento científico desvinculado desses aparatos que as novas tecnologias nos trazem.

Então, para os aspectos relativos à tecnologia educacional, inovar significa empregar as modernas tecnologias educacionais para tornar mais significativas, as situações de aprendizagens, o que vai além do simples uso do instrumental trazido pelo avanço dos meios tecnológicos. Qual tem sido e qual deve ser o papel das tecnologias no processo educacional? Como as tecnologias podem ser utilizadas para auxiliar a aprendizagem dos indivíduos? Será que o aprendiz que domina as novas tecnologias gerencia eficientemente ações inseparáveis, já que ele sabe: controlar o funcionamento dos dispositivos técnicos digitais; transformar a informação bruta em conhecimento útil e aprender a aprender ininterruptamente? Tais dilemas abordo a seguir.

Para autores como (Valente 1999, p.17), o grande desafio da entrada da informática nas escolas brasileiras era a "mudança da abordagem educacional: transformar uma educação centrada no ensino, na transmissão da informação, para uma educação em que o aluno pudesse realizar atividades por intermédio do computador e, assim, aprender." Para isso, o autor defende a adoção de mudanças educacionais urgentes, tais como: na organização da escola; na dinâmica da sala de aula; no perfil do professor; na relação dos sujeitos com o conhecimento, entre outras.

Essa mudança pedagógica fundamental, a qual a escola deve empreender com o suporte das novas tecnologias, implica a criação de ambientes virtuais de aprendizagem que possibilitam a reconstrução do conhecimento e evitam o instrucionismo mecanizado. Para isso as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) devem ser vistas como novos espaços de distribuição de informação à espera de acesso, processamento e articulação com outras informações já transformadas em saber útil para o aprendiz e para sua comunidade.

O professor convencido do desuso do ensino insruccional e convertido à aprendizagem (re) construcionista deve adotar os seguintes procedimentos, segundo Valente (1999, p.18):

- a) Refletir sobre as questões mais relevantes de um conteúdo a ser trabalhado;
- b) Analisar criticamente as vantagens e desvantagens de cada ferramenta pedagógica disponibilizadas pelas TIC;
- c) Escolher os recursos didáticos em função dos estilos cognitivos dos aprendizes;
- d) Imaginar formas contextualizadas e criativas de trabalhar os conteúdos com a turma.

Então, o professor que assim procede reconhece que as tecnologias digitais e a comunicação interativa na rede ampliam incomensuravelmente a relação do sujeito com o saber e potencializa certas capacidades cognitivas (imaginação, memória, percepção e raciocínio) e as formas de expressão linguísticas (além da verbal, agrega a linguagem visual e sonora) nas superfícies de visualização como telas, monitores, visores de celulares e displays diversos.

Educar, portanto, é principalmente promover condições para que os alunos construam, mas não se resume a isso. O construcionismo postula que o aprendizado ocorre especialmente quando o aprendiz está engajado em construir um produto de significado pessoal, visando à aprendizagem

significativa. Portanto, ao conceito de que se aprende melhor fazendo, o Construcionismo acrescenta: aprende-se melhor ainda quando se gosta, pensa e conversa sobre o que se faz.

Nesse sentido, o novo cenário cibernético, informático e informacional não vem marcando apenas o nosso cotidiano através das modificações sócioeconômicas e culturais, mas também vem mudando a maneira como pensamos, conhecemos e aprendemos o mundo. Isso porque o homem desse milênio requer a aquisição de novos hábitos intelectuais de simbolização, novas leituras imersas em hipertextos, entre outros desafios, e para o professor, estratégias que utilizam equipamentos computacionais podem favorecer um melhor desempenho aos seus alunos.

Para Fagundes (1996), os ambientes de aprendizagem podem ser enriquecidos de forma inovadora quando o aluno interage com os computadores, pois como as representações, tanto dos produtos quanto, principalmente dos processos vão sendo concretizados e armazenados por esse tipo de tecnologia, num ambiente de aprendizagem definido como construcionista, os processos de ensino e de aprendizagem tornam-se mais signícos para o discente.

Aprender através de computadores possibilita ao aluno desenvolver o raciocínio e enfrentar situações de resolução de problemas. Estas duas situações podem levá-lo a desenvolver seu poder de pensamento, o que seria "a razão mais nobre e irrefutável de uso do computador na educação" (VALENTE, 1993b, p. 28).

As novas tecnologias causam transformações na vida das pessoas. Ao introduzi-las nas salas de aula devemos pensar sobre seus efeitos futuros e preparar eicamente nossos estudantes, o que Apple (1995) chama de "alfabetização social". Nessa perspectiva, de acordo com Prado (1999, p.27), o construcionismo é uma teoria em movimento que "[...]" está pautada nos princípios psicológicos construtivistas, numa visão desenvolvimentista e nos aspectos computacionais."

Então, a utilização do computador como recurso pedagógico poderá vir a auxiliar no desenvolvimento de um porfissional mais adaptado às necessidades dos meios de produção e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento de um indivíduo que é capaz de perceber a sociedade em que vive e de perceber a si mesmo como alguém que tem possibilidade de construí-la e reconstruí-la.

Para tanto, a utilização do computador deverá ser de tal forma que o aluno possa construir seu conhecimento e caminhar em direção ao desenvolvimento de habilidades que lhe permitirão uma maior qualidade de vida e que são consideradas como importantes pelo mercado de trabalho. Dentre essas habilidades podemos citar: cooperação, criatividade, reflexão crítica, capacidade de aprender a aprender e autonomia, entre outras.

Para Almeida (1996), a atitude do professor no ambiente construcionista é fundamental, pois cabe a ele:

[...] promover a aprendizagem do aluno, para que ele possa construir seu conhecimento num ambiente que o desafia e o motiva para a exploração, a reflexão, a depuração de ideias e a descoberta de conceitos envolvidos nos problemas que permeiam seu contexto (p. 49).

Portanto, a utilização do construcionismo permite que o professor construa com seu aluno, novos saberes, que articulados pelas novas tecnologias possam contribuir também para sua autonomia, sua emancipação, nessa aldeia global em que vivemos.

5. Algumas considerações provisórias

A ciência pautada na racionalidade não é mais compreendida apenas sob à ótica clássica aristotélica. Isso porque o homem desse milênio está se transformando. Portanto, a escola também deve ser inovadora, no que diz respeito às estratégias de ensino utilizadas em sala de aula. Não se ensina mais como se ensinava antes. Isso porque as demandas, entre outros fatores intervinientes são múltiplos nesse milênio.

Tal desafio desvela há necessidade de transformações na escola, por isso, nos remetemos ao pressuposto de Morin (2000, p.20): "A reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino". Esse princípio é norteador porque nos inspira em diversificadas formas de ver e sentir a realidade e, sobretudo, de perceber a cultura escolar que nos rodeia no cotidiano.

E o uso do computador, do ambiente virtual, entre outras ferramentas utilizadas como estratégias didáticas pode possibilitar uma aprendizagem mais significativa ao aluno na pós-modernidade. Nesse contexto, a sociedade tecnológica exige com suas demandas, a construção de um

pensamento mais elaborado e articulado, enfim, complexo. E com práticas pedagógicas diversificadas, utilizando as novas tecnologias na sala de aula, essa realidade pode se tornar possível.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elisabeth B.T.M Pinto de. *Informática e educação - diretrizes para uma formação reflexiva de professores*. Faculdade de Educação PUC/SP, 1996.
- APPLE, Michael. *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez, 1996.
- BRUNNER, J. *A Cultura da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- DIORIO, R. R. *Rompendo mitos na cultura escolar*. Fortaleza-CE: Expressão Gráfica, 2009.
- DUARTE, N. *Vygotsky e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygot-skiana*. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.
- FAGUNDES, Léa da Cruz. *Problemas de desenvolvimento cognitivo e a interação com a tecnologia*. In OLIVEIRA, Vera(org.) *Informática em psicopedagogia*. São Paulo: Editora SENAC, 1996.
- FINO, C.N. *Inovação e invariante (cultural)*. Atas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga: Universidade do Minho, 2006.
- FINO, C.N. *Muros para demolir: da fábrica de ensinar ao espaço aberto da aprendizagem*. Texto adaptado e apresentado no âmbito do RDC-19 da ATEE na 28 ATEE Annual Conference, que se realizou em Malta, University of Malta, 2003.
- FINO, C.N. *As TIC abrindo caminho a um novo Paradigma Educacional*. Texto apresentado no Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira, Funchal, 2005.
- FREITAS, M. *Vygotsky e Bakhtin*. São Paulo: Ática, 1995.
- GONZALEZ, Rey. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- LEÃO, I. *Educação e Psicologia: reflexões a partir da teoria sócio-histórica*. Campo Grande-MS, Ed.UFMS, 2003.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Ed. Moraes, 1982.
- LEVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. *A cabeça bem-feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- _____. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- PAPERT, Seymour. *A máquina das crianças: repensando a escola na era da Informática*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1994.
- RAMUNDO, M. *Assimetria e construção do conhecimento no contexto militar*. Rio de Janeiro-RJ, 2003. Dissertação de Mestrado - UFRJ.
- RATNER, C. *A psicologia sócio-histórica de Vygotsky: aplicações contemporâneas*. Porto Alegre - RS: Artes Médicas, 1995.
- SMOLKA, A. *Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino na sala de aula*. São Paulo: Ed. Autêntica, 2001.
- TOFFLER, A. *A terceira onda*. 7 ed. Rio de Janeiro: Record, 1980.
- URT, S. *Psicologia e práticas educacionais*. Campo Grande: Ed. UFMS, 1999.
- VALENTE, J. *Diferentes usos do computador na educação*. In: *Computadores e conhecimento: repensando a educação*. Campinas,SP: Gráfica da UNICAMP,1993
- _____. *Por que o computador na educação*. In: VALENTE (org). *Computadores e conhecimento: repensando a educação*. Campinas: Ed. Unicamp, 1999.
- VYGOTSKY, L. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Enviado para publicação: 05/01/2014

Aceito para publicação: 23/02/2014

Artigo 8

EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIA NA CONCEPÇÃO DE WALTER BENJAMIN E IMMANUEL KANT

EDUCATION AND EXPERIENCE IN THE DESIGN OF WALTER BENJAMIN AND IMMANUEL KANT

Mário Fabiano Costa Roseno¹

Resumo. A investigação proposta neste artigo motiva compreender as concepções de Educação e Experiência no entendimento filosófico e humanístico. Como respostas alternativas, encontramos as obras de Walter Benjamin e Immanuel Kant para elucidar a devida proposta. Elas nos oferecem linhas de fuga, principalmente no que se refere à posição que o ser humano adquire nas concepções desses pensadores sobre a modernidade e a própria contemporaneidade. Em Benjamin trata-se da construção do par conceitual. Expressão da modernidade e de seu declínio, quando a infância se torna uma experiência entre a memória pessoal e a narrativa histórica materializada em seus objetos; em Kant com sua concepção de liberdade e autodeterminação influenciou muito a educação e o modelo escolar criado a partir da modernidade e autonomia na modernidade com a teoria central no fundamento da dignidade humana e do respeito. Em ambos, fundamentam-se a criticidade com a tradição, de maneira que a relação entre as gerações se constitua não como dominação, mas possibilidade do novo.

Palavras chave: Educação. Pedagogia. Concepção. Experiência, História

Abstract. The proposed research in this paper motivates understand the conceptions of experience and teaching in philosophical and humanistic understanding. As alternative answers, we find the works of Walter Benjamin and Immanuel Kant to elucidate the appropriate proposal. They offer us escape lines, mainly with regard to the position that the human being acquires the conceptions of these thinkers on modernity and contemporaneity itself. In Benjamin's construction of the conceptual pair. Expression of modernity and its decline, when childhood becomes an experience between the personal and the historical narrative memory materialized in its objects; in Kant with its conception of freedom and self-determination influenced much education and school model created from the modernity and autonomy in modernity with the central theory in the Foundation of human dignity and respect. In both, underlie the criticality with tradition, so that the relationship between the generations if constitutes not domination, but possibility of new.

Keywords: Education. Pedagogy. Conception. Experience. Story

¹Aluno do Mestrado Acadêmico em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará e professor universitário nas Faculdades FANOR|DeVry e Maurício de Nassau.

1. Introdução

Walter Benjamin² enfatizou que o caráter universal do conhecimento (que conduz à educação) não é abstrato, pois se trata de um conhecimento que não advém de uma representatividade e foge do discurso no âmbito científico. A observação do fenômeno proposta por Benjamin no conceito de “imersão no pormenor do conteúdo material”, extrai dos fenômenos retirados do cotidiano, recursos de extrema validade para gerir e espelhar o comportamento desde a mais tenra idade.

No recanto do conhecimento destinado ao aprendizado, não se pode fechar os olhos à *faculdade mimética* do homem. Assim brinquedos e brincadeiras constituem, em Benjamin o fio condutor, junto com a capacidade mimética, vindo em auxílio à educação. No fenômeno de cada ato educativo, a relação do conhecimento com a empiria é sondada com base na mediação da tradição.

Na análise do enfraquecimento dos bens culturais e do empobrecimento da experiência, Benjamin investiga os motivos da dissolução de valores na estratificação da sociedade e vai encontrar uma resposta bem contundente no desenlace dos elos afetivos que estavam na base da comunidade de outrora, quando sua existência vinculava os diferentes ofícios necessários ao crescimento vital de um agrupamento de artesãos narradores. O filósofo lamenta a perda da arte-de-narrar, nascida em estreita relação com o trabalho artesanal:

A narrativa, que durante muito tempo floresceu num meio artesão - no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1994, p. 205).

O ato de imprimir na argila do vaso a mão do oleiro é comparado, durante o processo da narrativa, à impressão, no inconsciente de um narrador, da sabedoria recebida de outro, no seio da tradição. Esse elo de transmissões

seladas no inconsciente iria solidificando a pedra fundamental de uma comunidade futura.

A partir desse ponto, a transformação do conceito de educação pode ser refletido e compreendido na *Erfahrung* (Experiência) consolidação de um conhecimento prático aplicado à própria existência, ou a uma maneira de melhor viver.

Ela seria a teoria central para se refletir sobre a educação na filosofia de Benjamin. Ele lança desafios a uma análise sobre a maneira como vivemos em meio às contingências de aceleração da máquina: “Em um mundo inflacionado de informações que não nos formam”, como agir?. Vale lembrar que para Benjamin, informação não é sinônimo de formação.

O conhecimento, que é posse (*ein Haben*), vincula-se à técnica e a tecnologia universal, objetiva e impessoal. A tecnologia cria uma outra magia, artificial e estéril cuja principal característica é a ilusão das massas.

A produção artística começa com imagens a serviço da magia. O que importa, nessas imagens, é que elas existem, e não que sejam vistas. O alce, copiado pelo homem paleolítico nas paredes de sua caverna, é um instrumento de magia, só ocasionalmente exposto aos olhos dos outros homens: no máximo, ele deve ser visto pelos espíritos. (BENJAMIN, 1994, p. 173).

Se a técnica³ do mundo moderno, segundo Benjamin, decretou o fim da experiência, a pretenza eficiência e domínio de técnicas de ensino das práticas pedagógicas para uma educação utilitarista, não foram diferentes para decretar o fim da experiência na educação. Os impactos gerados com o fim da experiência na educação parecem ser umas das preocupações centrais do autor.

É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou na marcenaria, da atividade do alfaiate ou onde quer que seja. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer uma relação nova e incoerente entre esses restos e materiais residuais. Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. (BENJAMIN, 2002).

² Walter Benjamin (1892-1940) foi um ensaísta, crítico literário, tradutor, filósofo e sociólogo. Conhecedor profundo da língua e cultura francesas, traduziu para o alemão importantes obras. A sua morte, desde sempre envolta em mistério, teria ocorrido durante a tentativa de fuga através dos Pireneus, quando, em Portbou, temendo ser entregue à Gestapo, teria cometido o suicídio ou overdose de morfina.

³ A preocupação de Walter Benjamin com essa técnica não é agregada ao “declínio” das elites ou da nação, mas as ameaças que o progresso técnico e econômico promovido pelo capitalismo faz pesar sobre a humanidade. Tal articulação se manifesta pela primeira vez no livro *Sens unique*, escrito entre 1923 e 1926, onde se encontra, sob o título “Avertisseur d’incendie”, essa premonição histórica das ameaças do progresso.

Benjamin (1987) observa a reprodutibilidade técnica responsável por uma ampla educação dos sentidos e das condutas, sendo o maior exemplo dos séculos XIX e XX a fotografia, a literatura e o cinema. As citações sobre educação em Benjamin aparecem em seus textos de forma fragmentada. Não há uma referência direta sobre os assuntos numa obra apenas, tem-se agora, portanto, a vantagem e a oportunidade de se reunir todas as observações do autor em um único artigo. Vejam-se algumas narrativas de Benjamin sobre educação:

O mestre sedentário e os aprendizes migrantes trabalhavam juntos na mesma oficina; cada mestre tinha sido um aprendiz ambulante antes de se fixar em sua pátria ou no estrangeiro. Se os camponeses e os marujos foram os primeiros mestres da arte de narrar, foram os artífices que a aperfeiçoaram. No sistema corporativo associava-se o saber das terras distantes, trazidos para casa pelos migrantes, com o saber do passado, recolhido pelo trabalhador sedentário. (BENJAMIN, 1985, p. 197).

Já com base no material das preleções, Immanuel Kant⁴ trata a educação em muitos de seus textos. Nas páginas de *Über Pädagogik* (Sobre a Pedagogia, 2002), Kant discorre toda sua teoria educacional⁵. Aborda de forma precisa o tema dizendo que Educação é o que faz o homem um verdadeiro homem. Sobre a Pedagogia (2002, p. 447): “Entre as descobertas humanas há duas difíceis, e são: a arte de governar os homens e a arte de educá-los”. Em Kant, o homem nunca viverá o bastante para resolver o problema da educação:

Os homens, enquanto indivíduos, e mesmo povos inteiros mal se dão conta de que, enquanto perseguem propósitos particulares, cada qual buscando seu próprio proveito e frequentemente uns contra os outros, seguem inadvertidamente, o propósito da natureza, que lhes é desconhecido, e trabalham para a sua realização (KANT, 1986, p.10)

As ideias são, entre outras, a evolução da raça humana⁶ da animalidade à humanidade; o fato de o ser humano não poder utilizar somente o

instinto, necessitando extrair qualidades, através do exercício de sua razão⁷.

2. *Mimética, linguagem e a relação com a experiência*

A conceituação de mimesis é encontrada em vários textos de Walter Benjamin, principalmente em relação à experiência.

O conhecimento de que o primeiro material em que a faculdade mimética colocou-se à prova é o corpo humano, deveria ser, para a compreensão das origens da arte, mais bem considerado do que até hoje foi. Deveríamos perguntar se a mais primitiva mimesis materializada na dança e na escultura não foi largamente baseada na representação de performances dos primitivos humanos com os objetos. Os homens da idade da pedra produziram tão incomparáveis desenhos de alces simplesmente porque a mão que dirigia o instrumento ainda lembrava o arco com o qual ele abatera o animal. (BENJAMIN, 2002)

As abordagens podem ser encontradas nas obras: Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem humana (1916), A tarefa do tradutor (1921), A doutrina das semelhanças (1933), A capacidade mimética (1933), Questões de sociologia da linguagem (1935), O narrador (1936). As edições traduzidas para o português se diferenciam com as datas de publicação e foi através delas que optamos trabalhar o assunto fragmentário, nos escritos: Experiência e pobreza (1985), Rua de mão única (1987), Charles Baudelaire, Um lírico no auge do capitalismo (1989), O narrador (1994), Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação (2002), e o capítulo *A vida dos estudantes* em Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação (2002).

Benjamin é sutil e avança citando que a capacidade mimética⁸ é também fonte da própria experiência, se isso estiver apresentado como condição para o conhecimento.

⁴ Immanuel Kant (1724-1804), nasceu, estudou, lecionou e morreu na cidade de Königsberg, na Prússia Oriental, atual Alemanha. Jamais deixou a cidade que se caracterizava como um centro de estudos universitários e centro comercial. Manteve uma vida com rotina rígida, regular e austera, a qual interrompeu pouquíssimas vezes.

⁵ A obra *Sobre a Pedagogia* (2002), é uma das mais conhecidas do filósofo Immanuel Kant sobre o tema educação, muitas vezes considerada do suposto período de senilidade do filósofo, por ter sido publicada um ano antes de sua morte, em 1803. Porém, percebem-se nela certas ideias que ocorrem também em sua filosofia da história, como, por exemplo, *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita* (1986).

⁶ *Das diferentes raças humanas* (1775) e *Sobre o uso de princípios teleológicos na filosofia* (1788) foram, respectivamente, o primeiro e o terceiro ensaio acerca desse tema.

⁷ Kant possui uma ideia específica das categorias “público” e “privado”, pois compreende o uso público da razão como aquilo que deve ser realizado perante a humanidade (isto é, a publicação do esclarecimento); já o uso privado da razão seria aquele exercido por funcionários em sua função pública, equivalendo assim à esfera estatal. Nessa linha de raciocínio, enquanto o uso público da razão contribuiria para a propagação do esclarecimento entre os homens, no exercício de sua função particular o homem teria o seu uso da razão pública limitado pelo dever de obediência ao Estado, o que resultaria no futuro em uma reformulação das instituições e em um progressivo alargamento da liberdade. O filósofo afirma: “Entendo, contudo sob o nome de uso público de sua própria razão aquele que qualquer homem, enquanto sábio, faz dela diante do grande público do mundo letrado. Denomino uso privado aquele que o sábio pode fazer de sua razão em um certo cargo público ou função a ele confiado”. [KANT, 1995].

⁸ Consiste na presença, por parte de determinados organismos denominados mímicos, de características que os confundem com um outro grupo de organismos. Por exemplo, o bicho-folha é confundido com a folha de determinada espécie de planta. Essa semelhança pode se dar principalmente no padrão de coloração, textura, forma do corpo, comportamento e características químicas, e deve conferir ao mímico uma vantagem adaptativa.

As semelhanças percebidas conscientemente - por exemplo, nos rostos - em comparação com as incontáveis semelhanças das quais não temos consciência, ou que não são percebidas de todo, são como a pequena ponta do iceberg, visível na superfície do mar, em comparação com a poderosa massa submarina. (BENJAMIN, 1994, p. 109).

Benjamin afirma que na infância poderá ocorrer uma certa resistência à mimética. Para ele, seria a expressão da realidade através da ação mais os elementos do acervo cultural e imagético que dispõe. Em suma, o filósofo contextualiza o que ele mesmo chama de "autonomia infantil". O que quer dizer que nada é repassado ou dado, mas absorvido e desenvolvido de acordo com o tempo.

A partir desse ponto, Benjamin considera o início do que ele chama de par conceitual. Em outras palavras, a infância-experiência como resultado das expressões da modernidade. No entanto, o próprio Benjamin alerta, em *Rua de Mão Única*, o distanciamento que o sujeito e o objeto devem ter em relação à mimética quando o assunto é educação. Por isso os cuidados ao falar sobre a história da capacidade mimética nas experiências individuais que constituem o ser.

No asco por animais a sensação dominante é o medo de, no contato, ser reconhecido por eles. O que se assusta, profundamente no homem é a consciência obscura de que, nele, permanece em vida algo de tão pouco alheio ao animal provocador de asco, que possa ser reconhecido por este. - Todo asco é originalmente asco pelo contato. Desse sentimento até mesmo a subjugação só se põe a salvo com gestos bruscos, excessivos: o asqueroso será violentamente enlaçado, devorado, enquanto a zona do contato epidérmico mais fino permanece tabu. Só assim é possível dar satisfação ao paradoxo do imperativo moral que exige do homem, ao mesmo tempo, a superação e o mais sutil cultivo do sentimento de asco. Não lhe é permitido renegar o bestial parentesco com a criatura, a cujo apelo seu asco responde: é preciso tornar-se senhor dela. (BENJAMIN, 2000)

Benjamin classifica a mímesis como um dom dotado de subjetividade e com semelhanças na natureza. Por isso algumas representações no que corresponde o desenvolvimento da linguagem.

[...] nem as forças miméticas nem as coisas miméticas, seu objeto, permaneceram as mesmas no curso do tempo; que com a passagem dos séculos a energia mimética, e com ela o dom da apreensão mimética, abandonou certos espaços, talvez ocupando outros (BENJAMIN, 1994).

E Benjamin destaca no texto *O narrador*, o poder da mimética para a experiência humana: "esses traços aparecem, como um rosto humano

ou um corpo de animal aparecem num rochedo, para um observador localizado numa distância apropriada e num ângulo favorável." (BENJAMIN, 1994).

No âmbito da experiência para a educação, Benjamin sugere a leitura. Desde que narrada como extração do próprio entendimento humano na concepção de assimilar e vivenciar o que pode ser real ou irreal. Seria a experiência mimética não só porque é na escrita que as cifras magnetizam as semelhanças extrassensíveis (BENJAMIN, 1994), mas também porque a ação de ler e de escrever é uma dissolução deliberada do autor/leitor no enredo narrativo, cita o filósofo.

Os livros surgem nesse contexto como opção para aflorar o entendimento educacional por meio da linguagem. Apesar de estáticos e fora da exemplificação da mimese (com a narração, a mimética influencia diretamente), surgem as semelhanças que transformam o irreal no real.

Ela [a criança] habita as imagens. A sua superfície não é, como a colorida, um *noli me tangere* - nem em si mesma e nem para a criança. Antes, é apenas alusiva, carente de um certo adensamento. A criança penetra nessas imagens com palavras criativas. E assim ocorre que ela as "descreve" no outro sentido do termo, ligado aos sentidos. Cobre-as de rabiscos. Nessas imagens, aprende ao mesmo tempo a linguagem oral e a escrita. Os hieróglifos. (BENJAMIN, 2002).

Ao mesmo tempo, Benjamin alerta para um possível declínio a partir do momento que a infância tende a tornar a experiência entre a memória pessoal e a narrativa histórica materializada em seus objetos (brinquedos e livros).

3. Brinquedos: objetos da infância e a relação com o futuro na narração

Benjamin possui vários ensaios sobre a criança, o brinquedo, jogos e a educação, num deles, *Rua de Mão Única* (BENJAMIN, 1987). Mas é em *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (BENJAMIN, 2002), que o autor expressa o uso da experiência para com a educação.

A partir do momento em que o homem usa a linguagem para estabelecer uma relação viva com ele próprio ou com os seus semelhantes, a linguagem já não é um instrumento, não é um meio; é uma manifestação, uma revelação da nossa essência mais íntima e do laço psicológico que nos liga a nós próprios e aos nossos semelhantes. (BENJAMIN, 2002).

Benjamin também aponta mudança no material utilizado para criança com ressalvas para a excessiva exemplificação usando objetos. Estaria

ele ressaltando que a linguagem não pode ser meramente estática.

Há móveis bonitos, com muitas reminiscências do estilo Luís Filipe, caixinhas, castiçais, trenós, biombos (um deles muito peculiar, com vidro grosso entre os painéis de madeira). Todas essas salas são decoradas como se estivessem ainda habitadas: papel, bilhetes, robes, xales são vistos em cima das mesas ou nas cadeiras. Não levou muito tempo para percorrer todas elas. Fiquei surpreso por não achar nenhum quarto de criança propriamente dito (portanto, também nenhum brinquedo). Talvez naquela época não existissem salas especiais para brincar? Ou essa casa não tinha uma? Ou ficaria no último andar, que estava trancado? (BENJAMIN, 2002).

No entanto, a representação é familiar à brincadeira e não ao brinquedo. Este, por sua vez, pode determinar suas ações e seu brincar, mas é muito mais frequentemente determinado pela brincadeira. É ela que determina o conteúdo imaginário do brinquedo e não o contrário. Benjamin elogia os brinquedos autênticos porque facilitam a materialização dos processos imaginativos.

A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se ladrão ou guarda. [...] Pois quanto mais atraentes (no sentido corrente) forem os brinquedos, mais distantes estarão de seu valor como "instrumentos" de brincar; quanto mais ilimitadamente a imitação anuncia-se neles, tanto mais desviam-se da brincadeira viva. (BENJAMIN, 2002, p. 70).

Brinquedo é mercadoria. Isso significa que dentro da lógica da produção desses brinquedos em larga escala transforma o que seria útil em algo ineficaz para educação. Seria o início do caráter impessoal como brinquedo-produto. "Ao imaginar para as crianças bonecas de bétula ou de palha, um berço de vidro ou navios de estanho, os adultos estão na verdade interpretando a seu modo a sensibilidade infantil." (BENJAMIN, 2002c, p. 92).

O desenvolvimento tecnológico simplesmente transforma o brinquedo- mercadoria numa máquina que chega a alienar as crianças fazendo com que os objetos distanciem do mundo real. Benjamin afirma que são as relações capitalistas responsáveis por essa opressão tecnologia, brinquedos e crianças.

Por outro lado, Benjamin continua a crítica

também com o declínio dos modos tradicionais de experiência. E vai além citando a excessiva instrumentalização da educação e a pretensa neutralidade científica do processo de interpretação e transmissão do conhecimento.

Uma coisa devemos ter sempre em mente: jamais são os adultos que executam a correção mais eficaz dos brinquedos - sejam eles pedagogos, fabricantes ou literatos - mas as próprias crianças, durante as brincadeiras. Uma vez perdida, quebrada e reparada mesmo uma boneca principesca transforma-se numa eficiente camarada proletária na comuna lúdica das crianças. (BENJAMIN, 2002).

Mas há de se atentar numa possível troca entre a forma narrativa pela informação. Essa substituição indica o empobrecimento da experiência na modernidade. Um trecho de um dos ensaios de Benjamin diz:

Se fosse intenção da imprensa fazer com que o leitor incorporasse à própria experiência as informações que lhe fornece, não alcançaria seu objetivo. Seu propósito, no entanto, é o oposto, e ela o atinge. Consiste em isolar os acontecimentos do âmbito onde pudessem afetar a experiência do leitor. Os princípios da informação jornalística (novidade, concisão, inteligibilidade, e sobretudo falta de conexão entre uma notícia e outra) contribuem para este resultado do mesmo modo que a paginação e o estilo linguístico. (BENJAMIN, 1989, p.107).

Já na obra *O Narrador*, Benjamin identifica a narração como conhecimento aplicável, e volta a citar a experiência narrada como diferente da experiência vivida do narrador⁹. A educação que considerasse a observação da criança, para Benjamin (2002), não veria esse ser simplesmente como adaptável e adaptado, mas como algo em processo de emancipação.

A burguesia encara sua prole enquanto herdeiros; os deserdados, porém, a encaram enquanto apoio, vingadores ou libertadores. Esta é uma diferença suficientemente drástica. Suas consequências pedagógicas são incalculáveis. (BENJAMIN, 2002, p. 122).

4. Crítica de Benjamin ao uso da experiência e do método do ensino

Walter Benjamin (2002) também é incisivo sobre o assunto quando defende a perspectiva da abertura da história relacionada à educação¹⁰. Ele

⁹ O narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira. O narrador é o homem que poder deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida (Benjamin, 1994, p. 221).

¹⁰ Walter Benjamin foi um dos pensadores mais preocupados num sistema filosófico à multiplicidade do conhecimento. Principalmente na compreensão da relação da experiência (Erfahrung), a tradição e a narração. Benjamin indica, com efeito, através dessa relação, o fundo místico, misterioso, sobre o qual se funda um tipo específico de experiência que se refere diretamente ao comunitário. É nesse sentido que se pode visualizar com maior nitidez a implicação da tradição não apenas sobre o pensamento do filósofo em questão, como também sobre algumas perguntas que se fazem em torno da própria experiência da linguagem, da história, da arte e da própria educação.

crítica a teoria de aprendizagem de sua época.

Quem quiser vencer a provação não deve prestar ouvidos ao chamado sedutor do irrecuperável e só o conseguirá se conseguir não ouvi-lo. Disso a civilização sempre cuidou. Alertas e concentrados, os trabalhadores têm que olhar para frente e esquecer o que foi posto de lado. A tendência que impede à distração, eles têm que se encarniçar em sublimá-la num esforço suplementar. (BENJAMIN, 2002)

Encontramos uma dura crítica ao “pedantismo dos pedagogos pós-iluministas em suas elucubrações sobre a construção de brinquedos e material educativo para as crianças”. O autor se refere à concretude do olhar infantil e faz uma sutil crítica a essa pretensa fundamentação científica das práticas pedagógicas, no caso, a psicologia.

Essa crítica é contra psicologia¹¹ individual e ao individualismo esquemático presentes no artesanato. Benjamin adverte que é preciso observar a infância e seus produtos como expressão histórica e coletiva, compreender a condição infantil para oferecer materiais lúdicos (brinquedos, livros) que acolham suas especificidades e que ajude, paralelamente, a educação no modo de ensino.

Madeira, ossos, argila, representam nesse microcosmo os materiais mais importantes, e todos eles já eram utilizados em tempos patriarcais, quando o brinquedo era ainda a peça do processo de produção que ligava pais e filhos. Mais tarde vieram os metais, vidro, papel e até mesmo o alabastro. O busto de alabastro, celebrado pelos poetas do século XVII, somente as bonecas possuíam e quase sempre tiveram de pagar esse luxo com sua frágil existência. (BENJAMIN, 2002).

Benjamin atenta constantemente o empobrecimento da experiência. Isso significa que na determinação do isolamento do homem, ele produz uma existência que parece suprir a si mesmo. O filósofo é claro ao afirmar em suas diversas obras

que “as pedagogias contemporâneas” retiram o foco das crianças e toda experiência que deveria ser repassada.

Como já frisamos neste artigo, exemplificamos com Benjamin (2002) as relações experiência e educação:

Dominação da Natureza, assim ensinam os imperialistas, é o sentido de toda técnica. Quem, porém, confiaria em um mestre-escola que declarasse a dominação das crianças pelos adultos como o sentido da educação? Não é a educação, antes de tudo, a indispensável ordenação das relações entre as gerações e, portanto, se se quer falar de dominação, a dominação das relações entre gerações, e não das crianças? E assim também a técnica não é a dominação da Natureza: é dominação da relação entre Natureza e humanidade.

5. A pedagogia, o ensino e a educação em Kant

Kant possuía um grande interesse pela educação dos homens do seu tempo, o que fez Walter Benjamin também desenvolver seu trabalho baseado na concepção kantiana. Na obra *Sobre a Pedagogia* (2002), Kant fala sobre a importância da ação educativa seguir a experiência¹².

O tema¹³ da obra significa que a educação não deve apoiar-se em princípios, mas guiar-se pela *articulação da experiência*¹⁴. Para Kant, a origem do conhecimento é a própria experiência e se alinha com o empirismo¹⁵.

Se não começarmos da experiência ou se não procedermos segundo leis de interconexão empírica dos fenômenos, nos vangloriamos em vão de querer adivinhar ou procurar a existência de qualquer coisa. (KANT, 2005)

Kant é enfático com a frase: “O homem é o único ser que precisa ser educado” e segue (2002, p. 444): “O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação”. Dotado da racionalidade, o Homem passa pela experiência

¹¹ Um dos pontos onde Walter Benjamin concorda com Kant. Surgem então duas figuras emblemáticas nessa abordagem. Christoph Meiners e Johann Feder (1740-1821), reconhecidos inimigos de Kant dos anos 1780, eram supostamente os personagens centrais desse empreendimento. De acordo com Zammito, após Meiners ter apresentado (em 1772) uma explícita formulação das implicações dessa revisão (MEINERS, C. Revision der Philosophie. Hrsg. von Johann Christian Dieterich. Göttingen und Gotha, 1772), o curso do pensamento de Kant passou a visar “não apenas privadamente a fundação da filosofia crítica, mas também publicamente o policiamento dessa desobediência da filosofia popular” (ZAMMITO, 1992, p. 38).

¹² A experiência para Immanuel Kant é tudo o que a nossa experiência, sozinha, tem a nos oferecer são impressões e verdades equivocadas. Ao passo que todo o conhecimento que provem exclusivamente da Razão, são representações idealizadas que não se comprometem com a verdade que possa ter um caráter universal. Deste modo, nem uma nem outra, sozinha pode oferecer ao homem um conhecimento verdadeiro.

¹³ Uma destas fontes que complementa de modo substantivo sua teoria educacional pode ser encontrada nas seções de *Methodenlehre* (Doutrina do Método) da *Crítica da Razão Prática e da Metafísica dos Costumes*, tal como fizemos menção abaixo. Considerações arquitetônicas assim como práticas acadêmicas do seu tempo levaram Kant a dividir suas três críticas em *Elementarlehre* (Doutrina dos Elementos) e *Methodenlehre* (Doutrina do Método), e a segunda metade da *Metafísica dos Costumes (Doutrina da Virtude)* é dividida de modo semelhante. Várias das *Preleções de Lógica* também estão divididas assim. Outras boas fontes são os dois pequenos ensaios sobre o Instituto *Philanthropinum*, e o recentemente divulgado, *Nachricht (Anúncio do programa das suas preleções do semestre de verão de 1765-1766)* (303-13)

¹⁴ “A faculdade do juízo em geral é a faculdade de pensar o particular como contido no universal”. (KANT, 2005, p. 23).

¹⁵ Aristóteles (384 - 322 a.C.), discípulo do racionalista Platão, já propugnara que “não há nada no intelecto que não estivesse antes nos órgãos dos sentidos. Esta afirmação é consistente com o empirismo: “concepção que fundamenta nosso conhecimento, ou o material com o qual ele é construído, na experiência através dos cinco sentidos humanos.

sensível, o que não seria nada se a experiência não estiver organizada e percebida por nossa sensibilidade¹⁶. Ou seja, Kant faz a identificação da experiência com o conhecimento sensível.

Sobre os pontos naturais, cinco sentidos do Homem, Kant antecipou-se a Benjamin ao afirmar que a educação não é uma ciência, e sim uma arte e um processo, o processo de transformação do homem num verdadeiro homem.

Tanto a filosofia natural quanto a filosofia moral podem cada qual ter a sua parte empírica, pois aquela tem de determinar as leis da natureza como objeto da experiência, e esta, as da vontade do homem enquanto é afetada pela natureza; as primeiras, considerando-as como leis segundo as quais tudo acontece, a segunda, como leis segundo as quais tudo deve acontecer, mas ponderando também as condições pelas quais com frequência não acontece o que devia acontecer. Pode-se chamar empírica toda a filosofia que se baseia em princípios da experiência; mas a que apresenta as suas teorias derivando-as exclusivamente de princípios a priori denomina-se filosofia pura. Essa, quando é simplesmente formal, chama-se Lógica; porém se se limita a determinados objetos do entendimento, recebe então o nome de Metafísica. (KANT, 1988)

Porém, Kant é claro na afirmação resumida da era moderna. Diz que as esperanças no esclarecimento e no sujeito chegam a oferecer uma estrutura delinear para a educação institucional da infância. A busca da condição de incompletude fora da realidade em controlar sua natureza inábil reflete a noção (porque não afirmar sem noção) de infância na visão de pedagogos despreparados e sem conhecimento de causa.

6. O surgimento da educação no ser

Para Kant, o processo da educação surge a partir do nascimento da criança. Não diferente do pensamento dos primeiros filósofos, a Educação Física¹⁷ seria responsável pela primeira tarefa educacional, ou seja, o início da experiência

prática. Essa parte positiva da Educação Física corresponde à cultura ou instrução que, segundo Kant (2002, p. 466), “consiste notadamente no exercício das forças da índole”. Evidencia-se a diferença entre homem e animal.

A ideia da passagem, por assim dizer, da animalidade à humanidade já ocorre em ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita¹⁸. Através da observação da história da liberdade¹⁹ em seu desdobramento na história humana.

Como o filósofo não pode pressupor nos homens e seus jogos, tomados em seu conjunto, nenhum propósito racional próprio, ele não tem outra saída senão tentar descobrir, neste curso absurdo das coisas humanas, um propósito da natureza que possibilite uma história, segundo um determinado plano da natureza para criaturas que procedem sem um plano próprio.

Nós queremos ver se conseguimos encontrar um fio condutor para tal história e deixar ao encargo da natureza gerar o homem que esteja em condição de escrevê-la segundo este fio condutor (KANT, 1995). É o momento em que a imaginação deve ganhar espaço para criar e a memória será exercitada. Para Kant, o processo seguinte é a cultura da alma, que não deixa de ser uma Educação Física, pois:

A natureza do corpo e da alma concorda no seguinte: cultivando-as, deve-se procurar impedir que se corrompam mutuamente e buscar que a arte aporte algo tanto àquela quanto a esta. Pode-se, portanto, em um certo sentido, qualificar de física tanto a formação da alma quanto a do corpo. (KANT, 2002, p. 470).

Kant entende que se pode perceber nela um curso regular, ou um fio condutor²⁰ que conduziria a espécie humana do grau inferior da animalidade para o grau supremo da humanidade. Essa passagem da animalidade à humanidade poderia

¹⁶ Kant chamou questão de sensibilidade ao que é dado pelos sentidos e uma sensibilidade ao elemento estrutural. Se analisarmos o conteúdo de qualquer conhecimento, ficamos apenas com o conhecimento sensível, uma vez que analisar que o conhecimento fizeram este sensível, despojado de todos os que pertencem ao sentimento, ficamos apenas com a forma de conhecimento sensorial. Temos, então, a forma pura da sensibilidade. No caso de objetos que representam-nos como externos a nós, como uma tabela ou uma casa, podemos dispensar nenhuma representação sensível, mas não podemos ignorar representá-lo como algo no *espaço*.

¹⁷ É uma disciplina que visa o aperfeiçoamento, controle e manutenção da saúde do corpo e da mente do ser humano.

¹⁸ KANT, I. No homem (como única criatura racional sobre a terra), as disposições naturais que visam o uso de sua razão devem desenvolver-se integralmente só na espécie, e não no indivíduo. A razão numa criatura é uma faculdade de ampliar as regras e intenções do uso de todas as suas forças muito além do instinto natural, e não conhece limites alguns para seus projetos. (Ideia de uma História Universal com um Propósito Cosmopolita. segunda proposição. Em *A Paz Perpétua e Outros Opúsculos*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1995. p. 23).

¹⁹ Ponto de questionamento de Hegel que considera ser necessário limitar a liberdade natural do ser humano, pois seu estado natural caracteriza-se pela injustiça, selvageria, violência e instinto irrefreado. Nesse sentido, o Estado, baseado no direito e na moralidade objetiva, teria o papel de impor restrições e limitar os sentimentos rudes e grosseiros, instaurando a liberdade na realidade.

²⁰ O pensamento de Kant relativo ao fio condutor da história pode, portanto, ser resumido no seguinte esquema: embora não se possa provar empiricamente ou aprioristicamente que a humanidade segue um caminho rumo ao progresso, realiza-se uma observação das “coisas da história” que sugerem a existência desse princípio regulador. Logo, Kant pressupõe a existência deste fio condutor que garante uma perspectiva plausível e consoladora de um futuro melhor.

ser percebida, portanto, na história, mais propriamente no decurso da história humana.

7. Kant e a crítica do uso excessivo da pedagogia como referência

Ainda no avanço do entendimento, a educação²¹ para Kant é uma arte. Apesar de fazer parte da pedagogia, toda essa educação não pode ser restrita à ela, pois vai além do conceito ao assumir papel preponderante na constituição da sociedade almejada.

O educador deve preparar a criança sempre com o entendimento de humanidade e de sua inteira destinação, o que se coloca sempre como ponto futuro. Kant expõe que, para uma realidade em que o homem educa seus filhos com vistas ao presente, a fim de que cumpram um papel condizente no mundo, sejam bons e tenham sucesso e isso lhe parece satisfatório.

Mas há a diferença da formação física e da formação prática ou moral, ou ainda pragmática²² e até mesmo, comumente conhecida, teórica. Kant revela que na formação moral²³ existe a moralização e não a cultura. Surge nessa concepção, a educação kantiana: a saber, a Educação Prática. Kant o chamou de método: educação mecânica-escolástica²⁴, vinculada à habilidade.

8. Considerações finais

Walter Benjamin considera que a sociedade moderna perdeu a característica inerente à sua natureza humana: tudo por causa da substituição na capacidade de narrar — usar a educação como instrumento de modificação humanística do ser sem a experiência da narrativa.

A experiência ideal é baseada no senso comum. Seria um ponto de discordância à Kant por não se tratar de uma essência a universalidade da razão. Ou seja, o sentido estaria instituído a partir da comunidade e não diretamente à racio-

nalidade. A experiência benjaminiana requer uma caracterização de mudança do mundo comum.

A encenação é a grande pausa criativa no trabalho educacional. Ela representa no reino das crianças aquilo que o carnaval representava nos antigos cultos. O mais alto converte-se no mais baixo de todos, e assim como em Roma, nos dias saturnais, o senhor servia ao escravo, assim também as crianças sobem ao palco durante a encenação e ensinam e educam os autênticos educadores. Novas forças, novas inervações vêm à luz, das quais frequentemente o diretor jamais teve qualquer vislumbre durante o trabalho. Ele vem a conhecê-las nessa selvagem libertação da fantasia infantil. Crianças que fizeram teatro dessa maneira libertaram-se em tais encenações. A sua infância realizou-se no jogo. Elas não arrastam resquícios que mais tarde venham a tolher, com lamuriantes recordações da infância, uma atividade não sentimental. Ao mesmo tempo, esse teatro infantil é o único proveitoso para o espectador infantil. Quando adultos representam para crianças, irrompem tolices. (BENJAMIN, 2002).

No entanto, há contribuição para isso na fase da aprendizagem e desenvolvimento como atividade principal a brincadeira — também na encenação. Ao mesmo tempo, as crianças já dominaram certo repertório de imagens, como afirmamos no ponto mimético. O que deixa claro que não é só para o aprofundamento das ideias e da concepção em Benjamin, mas por mostrar que a Teoria Crítica se torna cada vez mais viva e importante para ser refletida. Conclui-se que a junção entre mimeses e brincadeira, compreende-se a capacidade humana de representação.

A criança escondida atrás das cortinas torna-se ela própria algo de esvoaçante e branco, um fantasma. A mesa da sala de jantar, debaixo da qual se acocorou, transforma-a em ídolo num tempo em que as pernas torneadas são as quatro colunas. E atrás de uma porta ela própria é porta, recoberta por ela, máscara pesada, mago que enfeitiçará todos que entrarem desprevenidos. [...] Quem me descobrisse poderia fazer-me ficar petrificado, um ídolo debaixo da mesa, enredar-me para sempre, como fantasma, nas cortinas, mandar-me para o resto da vida para dentro da pesada porta. Por isso, eu expulsava com um grande grito o espírito demoníaco que assim me transformava quando quem procurava me apanhava

²¹ Kant Engloba os processos de *ensinar* e *aprender*. É um fenômeno observado em qualquer sociedade e nos grupos constitutivos destas, responsável pela sua manutenção e perpetuação a partir da transposição, às gerações que se seguem, dos modos culturais de ser, estar e agir necessários à convivência e ao ajustamento de um membro no seu grupo ou sociedade. Enquanto processo de socialização, a educação é exercida nos diversos espaços de convívio social, seja para a adequação do indivíduo à sociedade, do indivíduo ao grupo ou dos grupos à sociedade. Nesse sentido, educação coincide com os conceitos de socialização e endoculturação, mas não se resume a estes.

²² KANT, I. Antropologia de um Ponto de Vista Pragmático. Trad. Clélia Aparecida Martins. São Paulo: Iluminuras, 2006. (120), p. 21.

²³ KANT, I. Afirma que tomar um interesse imediato pela beleza da natureza (não simplesmente ter gosto para ajuizá-la) é sempre um sinal de uma boa alma; e que se este interesse é habitual e liga-se de bom grado à contemplação da natureza, ele denota pelo menos uma disposição de ânimo favorável ao sentimento moral. (Crítica da Faculdade de Julgar. Trad. Valério Rohden e Antônio Marques. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. § 42, p. 145).

²⁴ Foi o método de pensamento crítico dominante no ensino nas universidades medievais europeias de cerca de 1100 a 1500. Não tanto uma filosofia ou uma teologia, como um método de aprendizagem, a escolástica nasceu nas escolas monásticas cristãs, de modo a conciliar a fé cristã com um sistema de pensamento racional, especialmente o da filosofia grega. Colocava uma forte ênfase na dialética para ampliar o conhecimento por inferência e resolver contradições. A obra-prima de Tomás de Aquino, *Summa Theologica*, é frequentemente vista como exemplo maior da escolástica.

- nem sequer esperava por esse momento, antecipava-me com um grito de libertação. (BENJAMIN, 1987)

Benjamin mostra as diferenças entre os dois tipos de experiência para a educação: a *Erfahrung* (experiência) e a *Erlebnis* (vivência).

Já para Kant, a educação não seria um estudo voltado apenas para a filosofia da história humana, mas para a filosofia da própria educação. E é dessa forma que Kant revela em sua concepção, e que Benjamin acompanha. Isso implica que o ser humano não nasce pronto. Seria uma contradição? Já que houve uma implicação com a responsabilidade do Ser Racional? É o que Benjamin desmitifica abrindo o entendimento da experiência.

De início, Kant impacta com a obra *Sobre a Pedagogia*: “o ser humano é a única criatura que precisa ser educada” (KANT, 1996, p. 11). E, continua Kant, “[...] entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação” (KANT, 1996, p.11, grifos acrescentados.).

Porém, Kant também foca a disciplina. O filósofo sugere “transformar a animalidade em humanidade” (KANT, 1986, p. 11.). Essa mesma referência é ratificada em outra obra como a *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*.

Como em geral os homens em seus esforços não procedem apenas instintivamente, como os animais, nem tampouco como razoáveis cidadãos do mundo, segundo um plano preestabelecido, uma história planificada (como é, de alguma forma, a das abelhas e dos castores) parece ser impossível (KANT, 1986, p. 10.).

A parte da racionalidade surge na obra *Sobre a Pedagogia*, quando Kant afirma que o ser humano tem necessidade de sua própria razão. Ou seja, o ser humano precisa da razão dele até estabelecer as ações até chegar à conduta.

Uma árvore que permanece isolada no meio do campo não cresce direito e expande longos galhos; pelo contrário, aquela que cresce no meio de uma floresta cresce ereta por causa da resistência que lhe opõem as outras árvores, e, assim, busca por cima o ar e o sol (KANT, 2002).

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Editora Martins Fontes, São Paulo. 2ª. Edição 1998. Verbete. Cosmopolitismo. p. 217.
- BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: _____. *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1985. v. 1, p. 114-119
- _____. Rua de mão única. In: _____. *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1987. v. 2, p. 9-69
- _____. *Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo*. Trad. José Martins Barbosa e Hermerson Alves Batista. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- _____. O narrador. In: _____. *Obras escolhidas*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 173 e 205.
- _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades, 2002.
- _____. A vida dos estudantes. In: _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, 2002c. p. 92.
- CALLADO, Tereza de Castro. *Walter Benjamin: a experiência da origem*, Fortaleza: Eduece, 2006.
- KANT, Immanuel. *Textos seletos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.
- _____. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Trad. por Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 1988.
- _____. *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*. Trad. Rodrigo Naves e Ricardo Terra. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção Elogio da Filosofia).
- _____. *A paz perpétua e outros opúsculos*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1995.
- _____. *Sobre a pedagogia*. (Über Pädagogik). Trad. alemão: Francisco Cock Fontanella. 2 ed. Piracicaba: Unimep, 2002.
- _____. *Crítica da faculdade de julgar*. Trad. Valério Rohden e Antônio Marques. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- _____. *Antropologia de um ponto de vista pragmático*. Trad. Clélia Aparecida Martins. São Paulo: Iluminuras, 2006.
- ZAMMITO, J. H. *The genesis of Kant's critique of judgment*. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1992.

Enviado para publicação: 06/02/2014

Aceito para publicação: 15/03/2014

Artigo 9

LOS SISTEMAS DE PROTECCIÓN AL CONSUMIDOR ESPAÑOL Y BRASILEÑO: LA MEDIACIÓN DE CONSUMO COMO FORMA DE RESOLUCIÓN CIUDADANA

OS SISTEMAS DE PROTEÇÃO AO CONSUMIDOR ESPANHOL E BRASILEIRO: A MEDIAÇÃO DE CONSUMO COMO FORMA DE RESOLUÇÃO CIDADÃ

Sandro Luis Brito Novais¹

Resumo. O objetivo principal desta pesquisa é estudar direito comparado, contrastando sistemas de proteção para os consumidores espanhóis e brasileiros, o trabalho começa com um breve resumo das regras que regem cada sistema. Para contextualizar o leitor sobre o panorama da investigação, será feita uma breve descrição do que é o Instituto Galego de Consumo, a sua função e o seu modo de operação. Há muitos aspectos em que diferem - e que também são semelhantes - os dois sistemas jurídicos e que exigem que se discorra sobre eles, mas esse comentário não é algo que se consegue em poucas linhas, como postulamos aqui, então vamos discutir aqui apenas os aspectos divergentes e acreditamos que suas análises permitem, na medida do possível, fazer algumas propostas para melhorar a defesa do consumidor na América Latina.

Palavras chave: Consumidor. Mediação. Direitos. Educação. Cidadania.

Abstract. El objetivo principal de esta investigación es hacer un estudio de Derecho comparado, contrastando los sistemas de protección al consumidor español y brasileño, labor que empieza por una breve exposición de las normas que rigen cada sistema. A fin de contextualizar el lector sobre el panorama de la investigación, se hará aquí una breve descripción de lo que es el Instituto Gallego de Consumo, su función y su modo de funcionamiento. Hay muchos aspectos en los que se diferencian - y en los que también son análogos - los dos sistemas jurídicos y que exigen que se discorra sobre ellos, pero comentar todo esto no es algo que se logre en breves líneas como las aquí puestas, por eso se discutirá aquí apenas los aspectos divergentes y que se crea que sus análisis permitan, en la medida de lo posible, presentar algunas propuestas capaces de mejorar la protección al consumidor iberoamericano.

Keywords: Consumer. Mediación. Derechos. Educación. Ciudadanía.

¹ Doutorando na Universidad de La Coruña (Espanha), com foco de estudo nas áreas de Bioética, especificamente no que toca ao Consentimento Informado e à Responsabilidade Civil Médica. Mestre em Direito. Professor da Faculdade Católica de Quixadá e da FGF, Curso de Direito. sandronovais@gmail.com

1. Introducción

El presente trabajo fue posible debido a que en el ámbito del convenio entre el Instituto Gallego de Consumo (IGC) y la Universidad de A Coruña (UDC), más específicamente en el marco de las actividades del grupo de trabajo sobre Derecho de Consumo de la Facultad de Derecho de la UDC, dirigido por el Profesor Doctor Francisco Javier Sanz Larruga, fue publicada en junio de 2008 la convocatoria para contratación de becarios para asesorar y auxiliar en las tareas de mediación y arbitraje de consumo en las sedes del Instituto Gallego de Consumo (IGC), ubicadas en A Coruña, Ferrol y Santiago de Compostela. Ultrapasada la fase de selección, fue adscrita al autor de este artículo una plaza en Santiago de Compostela, en donde, del primer de julio al treinta y uno de diciembre del año 2008, ha desarrollado sus actividades de investigación y asesoría, para que al fin de dichas actividades presentase memoria investigativa - de la cual ha nacido este artículo.

A fin de contextualizar el lector sobre el panorama de la investigación, se hará aquí una breve descripción de lo que es el Instituto Gallego de Consumo, su función y su modo de funcionamiento.

La Comunidad Autónoma de Galicia tiene competencias exclusivas en materia de protección al consumidor. Con objeto de desenvolver las actividades relacionadas con la defensa de los derechos e intereses de los consumidores y usuarios gallegos, se creó en el año 1994 el Instituto Gallego de Consumo (IGC) como un organismo autónomo adscrito a la Consejería de Innovación e Industria. El IGC tiene como principal función la defensa de los intereses del consumidor gallego y, en tal contexto, realiza actividades de tipo preventivo, es decir, las de formación llevadas a cabo por la Escuela Gallega de Consumo, bien como de carácter resolutivo, consistentes en las tareas de inspección, mediación y arbitraje de consumo, y de carácter educativo, a través de la Escuela Gallega de Consumo.

A efectos de verificar y hacer cumplir la normativa reguladora y de protección de los derechos de los consumidores y usuarios, el IGC realiza inspección y control de calidad de los establecimientos, bienes y servicios existentes en

el mercado como consecuencia de reclamaciones y denuncias de los consumidores, ya enmarcadas dentro de las campañas programadas por el propio IGC. De esta actuación se puede derivar un expediente sancionador para corregir las infracciones detectadas en materia de defensa de los consumidores y usuarios².

En lo que toca específicamente a la resolución de los conflictos de consumo, la vía escogida ha sido el arbitraje de consumo. Haciendo una breve exposición de la dinámica del procedimiento de arbitraje -ya que más adelante se discutirá el tema en pormenores-, se tiene que éste se inicia con la solicitud hecha por el consumidor al cubrir las hojas de reclamación obligatoriamente disponibles en los comercios o mediante formularios de apertura de expediente existentes en el Instituto Gallego de Consumo o en las Oficinas Municipales de Información al Consumidor (OMIC). Una vez abierto [instaurado] el procedimiento arbitral, el IGC buscará mediar el conflicto con vistas a un acuerdo entre las partes. Caso no haya consenso, será designada audiencia para la resolución de la cuestión por el Colegio Arbitral. Dicho órgano arbitral está compuesto por tres árbitros: uno, lo que preside, designado por la Administración Pública, otro, el designado por las Asociaciones de Consumidores, y al final otro, por las Asociaciones de Empresarios. De la deliberación de los árbitros será emitido un laudo arbitral que tiene carácter ejecutivo y vinculante, y que evita otra instancias judiciales.

2. Consideraciones iniciales

Antes de seguir en este punto, se debe mencionar que el autor ya tenía experiencia en los temas de consumo, pues había hecho prácticas, en Brasil, en el Servicio Especial de Defensa del Consumidor del Estado de Ceará (DECOM-CE), desempeñando funciones de atención primaria al consumidor (recibir, escuchar, redactar y registrar las reclamaciones), mediación y auxilio a las audiencias de conciliación. Tras finalizar la graduación universitaria, el becario ha asumido responsabilidades en una cooperativa de trabajo médico en Fortaleza, Estado de Ceará, en donde pudo seguir trabajando con los temas de consumo.

² Cf. Descripción del órgano disponible en la página web del IGC, en la URL: http://igc.xunta.es/portal/page?_pageid=93,992556&_dad=portal&_schema=PORTAL, acceso el 8 de abril de 2008.

Desde la perspectiva de quien ya había trabajado en Derecho del Consumo en otro país fue prácticamente inevitable hacer un estudio de Derecho comparado, contrastando los sistemas de protección al consumidor español y brasileño, labor que empieza por una breve exposición de las normas que rigen cada sistema.

2.1. Normativa básica de consumo en España

En mayo de 1972, la Asamblea Consultiva del Consejo de Europa aprobó la denominada "Carta de protección del consumidor", acuerdo que tenía un doble destinatario: los Estados miembros y los consumidores de las naciones respectivas³.

De ahí, el artículo 51 de la Constitución española de 1978 estableció que "los poderes públicos garantizarán la defensa de los consumidores y usuarios", y así se redactó la Ley General para la Defensa de los Consumidores y Usuarios (LGDCU), n.º 26/1984.

En el *iter* legislativo rumbo a la LGDCU, pretendiendo satisfacer la necesidad, tanto de consumidores como de empresarios, de resolver reclamaciones de aquéllos a través de mecanismos extrajudiciales simples, rápidos, eficaces y sin mayores costes⁴, se eligió la vía arbitral en el artículo 31 de la Ley General para la Defensa de los Consumidores y Usuarios (LGDCU) como medio idóneo de resolución de los conflictos de consumo.

A partir del año 1993, con la entrada en vigor del Real Decreto n.º 636, se inicia la implantación del Sistema Arbitral de Consumo en todo el territorio y su consolidación como instrumento de resolución de conflictos entre consumidores y empresarios⁵.

Con el fin de resolver cuestiones que, ante la falta de regulación expresa, habían sido objeto de controversias en las Juntas Arbitrales de Consumo, llevando a pronunciamientos dispares y a la disgregación del sistema, fue publicado el Real Decreto n.º 231/2008, de 15 de febrero, que regula el sistema arbitral de consumo actualmente. Se indican como características del sistema arbitral: (a) la voluntariedad, las partes eligen el procedimiento arbitral por aceptación

pública puntual o por oferta pública de adhesión al Sistema Arbitral de Consumo; (b) la gratuidad, exceptuándose las pruebas practicadas a instancia de parte; (c) el carácter vinculante y ejecutivo, el laudo arbitral vincula la partes a su cumplimiento y produce efectos idénticos a la cosa juzgada; (d) la rapidez y simplicidad, el arbitraje se desarrolla sin formalidades especiales; y (e) el equilibrio entre las partes, la composición tripartita del Colegio Arbitral (un representante de la Administración Pública que será el Presidente, un árbitro representante de los consumidores y otro de los empresarios) garantiza una representación ecuaníme y equitativa en la defensa de intereses.

Así, se tiene que, a día de hoy, las columnas de sustentación de la protección normativa al consumidor en España son la Constitución de España, promulgada el 27 de diciembre de 1978, la Ley General para la Defensa de los Consumidores y Usuarios, del año 1984, y el Real Decreto n.º 231, del año 2008.

2.2. Normativa básica de consumo en Brasil

La Constitución de la República Federal de Brasil, promulgada el 5 de octubre de 1988, ha insertado entre sus disposiciones la que indica que "O Estado promoverá na forma da lei a defesa do consumidor" (Artículo 5.º, XXXII). En cuanto a la definición del plazo para que tal defensa normativa del consumidor se hiciese en la práctica, el Acto de las Disposiciones Constitucionales Transitorias (ADCT) de la *Magna Charta* brasileña, en su Artículo 48, determinó que el "Congresso Nacional, dentro de 120 dias da promulgação da Constituição, elaborará o código de defesa do consumidor".

Ante las disposiciones constitucionales mencionadas, en 1988 fue designada una comisión, presidida por la profesora Ada Pellegrini Grinover, que después de una incesante labor publicó en el Diario Oficial, con fecha de 4 de enero de 1989, el anteproyecto del código brasileño de consumo. En septiembre de 1990 fue promulgado el Código Brasileño de Protección del Consumidor (Ley n.º 8.078).

El Código Brasileño de Protección del Consumidor, en su Artículo 5.º, II y IV, definió como

³ GARCÍA-PABLOS, A. 35 millones de consumidos. Madrid: Mateu Cromo, 1975, pp. 127-128.

⁴ JUNTA DE ANDALUCÍA, Dirección General de Consumo. *Sistema Arbitral de Consumo*. Sevilla: Imprenta Trastámara, 2002, p. 5.

⁵ Ministerio de Sanidad y Consumo. *Sistema Arbitral de Consumo*. Madrid: Instituto Nacional de Consumo, 1993, p. 9.

dos de los instrumentos, entre otros, para la ejecución de la política nacional de relaciones de consumo, la creación de Fiscalías específicas de defensa del consumidor y, también, la creación de Juicios Rápidos –allí llamados comúnmente de “Juizados Especiais” (Juzgados Especiales)– para la solución de litigios de consumo. Los Juicios Rápidos en Brasil se encuentran regulados por las Leyes n.º 9.099, de 26 de septiembre de 1995 (Juicios Rápidos estaduais), y n.º 10.259, de 12 de julio de 2001 (Juicios Rápidos federales).

Los Juicios Rápidos estaduais y federales, a la sazón del Artículo 2.º de la Ley n.º 9.009/95, tienen igualmente por principios: (a) la predominancia de sustentaciones orales de las alegaciones de las partes, las cuales deberán obligatoriamente ser grabadas en medio magnético o, si esenciales para el procedimiento, ser transcritas a un acta u otro medio escrito; (b) la simplicidad del procedimiento en los Juicios Rápidos, compuestos básicamente por dos audiencias, una para la mediación del conflicto y otra para la instrucción del procedimiento y dictamen de sentencia o, caso las partes así decidan, el laudo arbitral; (c) la informalidad del procedimiento, con fin de que el rigor procesal no aleje al consumidor del ejercicio de sus derechos: las nulidades solamente serán pronunciadas si causan perjuicio al procedimiento; (d) la economía procesal, que envuelve la gratuidad del procedimiento y el rechazo a medidas que puedan generar un encargo excesivo al consumidor; (e) la celeridad, pues es de sentido común que la justicia lenta también es una injusticia; y (f) la mediación para que se logre acuerdo entre las partes.

Por lo tanto, se tiene que la normativa básica de amparo al consumidor en Brasil está compuesta por las disposiciones constitucionales y por el Código Brasileño de Protección y Defensa del Consumidor (Ley n.º 8.078/90). Pero esto, por supuesto, no significa inexistencia de otras normas relativas a las relaciones de consumo⁶.

2.3. Análisis comparativo entre los sistemas de protección al consumidor español y brasileño

Hay muchos aspectos en los que se diferencian – y en los que también son análogos – los dos

sistemas jurídicos y que exigen que se discorra sobre ellos, pero comentar todo esto no es algo que se logre en breves líneas como las aquí puestas, por eso se discutirá aquí apenas los aspectos divergentes y que se crea que sus análisis permitan, en la medida de lo posible, presentar algunas propuestas capaces de mejorar la protección al consumidor iberoamericano.

Lo que primero llama atención en el estudio de la normativa básica aplicable al área de consumo en España es, sin lugar a dudas, la falta de un código en el ámbito europeo y español que reúna las disposiciones que atañen a consumo en uno sólo cuerpo legal, como en Brasil.

En otro punto, llama la atención la elección prioritaria del Arbitraje para resolución de conflictos entre consumidores en España al paso que en Brasil la política de protección al consumidor se centra claramente en la mediación y, solamente si no hay acuerdo entre las partes, se partirá hacia la resolución judicial, a través de los Juicios Rápidos o la Justicia ordinaria – a depender principalmente del valor que involucra el conflicto–, o resolución extrajudicial por Arbitraje de consumo.

Por último – pero no menos importante –, se debe apuntar la poca relevancia en los textos legales brasileños de la resolución extrajudicial de los conflictos de consumo a través del Arbitraje, privando el sistema brasileño de protección al consumidor de una utilización más intensa de esta vía resolutoria, con la cual se podría evitar la saturación del actual modelo resolutorio brasileño en materia de consumo.

2.3.1. La importancia de la codificación

La elección por un código de defensa del consumidor en Brasil fue hecha por los legisladores constitucionales reunidos en asamblea. Así, el texto de la Carta Fundamental brasileña (art. 48 del Acto de las Disposiciones Constitucionales Transitorias) menciona taxativamente la elaboración de un código, reconociendo que la efectiva protección del consumidor no se puede dar con base en un modelo privado o en leyes dispersas, muchas veces contradictorias o con lagunas.

La promulgación de una norma general, de carácter sistemático, para regular el mercado de consumo, presenta muchas ventajas. Entre éstas,

⁶ PELLEGRINI GRINOVER, A. [et al]. Código brasileiro de defesa do consumidor Comentado pelos autores do anteprojeto. 7 Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, p. 18.

se puede relatar que el trabajo de codificación permite de una sola vez una amplia reforma de la normativa aplicable al consumidor, evitando así varias intervenciones legislativas para corregir las deficiencias del reglamento vigente. Otra prerrogativa de la codificación es la coherencia y homogeneidad que trae al Derecho de Consumo, favoreciendo su autonomía como ciencia, como rama jurídica autónoma, algo reclamado desde hace mucho como indispensable y urgente⁷.

Pero la ventaja que más se destaca es la simplicidad y aclaración del reglamento legal de la materia de consumo, permitiendo que una mejor comprensión de los que van a aplicar el Código y, por ende, de los destinatarios de éste. No será exagerado afirmar que el llamado Código del Consumidor fue, de hecho, recibido como tal y, de tal manera, "pertenece" al pueblo por haber sido asimilado por las personas y hacer parte del día a día de ellas. Es común encontrar consumidores brasileños, independientemente del nivel socio-educacional, al tanto de sus derechos y concienciados, por lo menos, de los principios que rigen la protección de sus intereses. Y, sin titubear, la amplia asimilación de la materia de consumo se debe a la unificación normativa en un código que permite la consulta directa e inmediata a sus directrices, sin que la persona tenga que "bucear" en todo un sistema jurídico en busca de orientación a sus dudas como consumidor.

Obviamente, el Código Brasileño de Protección del Consumidor no se constituye el caudal de las normas de consumo, hay otras disposiciones que atañen al consumidor en los Códigos Civil y Penal brasileños y también en otras leyes dispersas, visto que la materia "protección y defensa del consumidor" es por sí sola vasta y compleja, por lo que es imposible prever todo lo que diga respecto a los derechos y deberes de los consumidores y empresarios. Por eso, el Código brasileño vale mucho más por la perspectiva y directrices que fija para la efectiva protección del consumidor y por la armonía alcanzada en su texto que por la exhaustividad de las normas⁸.

Cumple destacar la importancia dada a la

armonización legal en Europa, en donde ya se propugnaba rotundamente la necesidad de armonizar los textos legales de consumo en el Programa Preliminar de la Comunidad Europea para una política de protección y de información de los consumidores, anexo a la Resolución del Consejo de las Comunidades Europeas, de 14 de abril de 1975, específicamente en su capítulo II (18; 20; 26; 35; 36)⁹. Se llegó, incluso, en la Carta de Protección al Consumidor aprobada por la Asamblea Consultiva del Consejo de Europa el 17 de mayo de 1972 a establecer que "las asociaciones responsables de fabricantes y comerciantes a nivel nacional e internacional en Europa Occidental, deberán ser impulsadas a elaborar sus propios códigos de prácticas comerciales".

Como remate, importa sopesar que en el contexto europeo se evidencia la necesidad de una codificación de consumo desde que tuvo origen la jurisprudencia *Cassis Dijon*, que empezó por una sentencia proferida por el Tribunal de Justicia de los Consumidores Europeos en 1979, la cual, a fin de mitigar el problema de la falta de una norma de consumo comunitaria o armonizada¹⁰, apuntaba como solución la creación de normas de consumo por cada Estado miembro, siempre que dichas normas no fueran contrarias al derecho comunitario.

2.3.2. La mediación de consumo como forma de resolución ciudadana

Desde este momento, se debe establecer como cuestión de fondo, a la materia de los litigios de consumo, que estos se caracterizan por la desproporción entre el volumen económico del asunto y el coste de su solución judicial¹¹. Queda claro que la intervención judicial en la resolución de los conflictos de consumo no es, *a priori*, recomendable. Mayormente cuando se sabe que el sistema judicial mundial no logra dar respuestas rápidas a la sociedad - tal problema es antiguo pues en la China del siglo VII el Emperador Hang Hsi determinó que las personas que presentasen demandas ante los tribunales fuesen tratadas de la peor forma posible a fin de que de este modo se desencantasen con la idea de

⁷ GARCÍA-PABLOS, A. Op. cit. p. 108.

⁸ PELLEGRINI GRINOVER, A. [et al]. Op. cit. p. 18.

⁹ GARCÍA-PABLOS, A. Opus cit. pp. 248/254.

¹⁰ RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ, A. [et al]. *La protección de los consumidores en las Comunidades Europeas*. Sevilla : Consejería de Salud, 1991, pp. 10/11.

¹¹ ARRIETA BENITO, C. *El Sistema Arbitral de Consumo: experiencia y futuro*. Ponencia en la "I Jornadas de Consumo de Extremadura", 4 de diciembre de 1996, Extremadura, Cáceres apud Ponencias sobre las I Jornadas de Consumo en Extremadura, Cáceres, Junta de Extremadura, 1996, p. 51.

litigar judicialmente, evitando que los procedimientos se multiplicasen¹². De ahí, se tiene que las formas alternativas de solución de conflictos desempeñan importante papel en la búsqueda de mecanismos capaces de ayudar a superar la llamada "crisis del proceso".

La mediación y el arbitraje, sin lugar a duda, significan posibilidades de ampliación del concepto de Justicia - más allá de del procedimiento judicial¹³-. Pero hay que destacar que la mediación es la vía en la cual el *intuitu* de satisfacción del deseo sustituye la aplicación coercitiva y ajena de una sanción legal¹⁴, y es que su ejercicio es una experiencia constructora de ciudadanía, pues aquí la resolución se da por obra de las partes interesadas que consienten en el sacrificio total o parcial de su propio interés (autocomposición) en beneficio del interés colectivo, puesto que el - casi siempre - bajo coste de las demandas de consumo es incompatible con los principios de la supremacía de los intereses públicos y de la economía procesal.

Conscientes de la necesidad de adoptar formas alternativas de resolución los jefes de Estado de varios países, entre los cuales España y Brasil, firmaron en marzo de 1997, en Venezuela, la Declaración de Margarita¹⁵, en la cual enfatizan la necesidad de garantizar de manera eficaz el acceso a la Justicia, reconociendo la importancia de promover la utilización de mecanismos alternativos de resolución de conflictos.

La mediación de consumo en España carece de una normativa específica que la regule. A falta de ésta, el Real Decreto 231/2008 prevé, en su artículo 38 y sus apartados, que "se intentará mediar para que las partes alcancen un acuerdo que ponga fin al conflicto". La conciliación aparece, pues, de forma tímida en el mencionado texto legal, que silencia indicaciones en relación al momento de proponer el acuerdo - el Secretario arbitral se obliga solamente a dejar constancia del inicio y fin de la propuesta de conciliación y del resultado de ésta - y, lo más relevante, no impone la mediación como obligación, pero sí como una posibilidad.

Como en España, no hay en Brasil una ley

específica de mediación, pero, se enfatiza que tal vía de resolución surge con énfasis en las leyes que regulan los Juicios Rápidos - establecidos, como ya visto aquí, por el Código Brasileño de Protección del Consumidor (artículo 5.º, II) como herramienta para la ejecución de la política nacional de relaciones de consumo -. La Ley 9.099/95 (artículo 21) determina que todo procedimiento sometido a los Juicios Rápidos brasileños esté compuesto por una audiencia previa de conciliación, en la cual el mediador, que puede ser un lego o un juez, deberá obligatoriamente intentar la autocomposición, advirtiendo de las ventajas de la conciliación y de los riesgos y consecuencias del litigio. Hay que subrayar que la comparecencia personal de las partes a dicha audiencia de conciliación es obligatoria (artículos 18, §1.º, 20, 23, 51, I), debiendo la persona física personarse y la persona jurídica enviar un representante legal con poderes para transigir y firmar acuerdo. En caso de que las partes no comparezcan, la consecuencia, para el demandante, será la extinción del procedimiento y la imputación de la obligación de pagar los costes del mismo, a no ser que la ausencia se haya dado por comprobado motivo de fuerza mayor (artículo 51, I, § 2.º) y, para el demandado, será la rebeldía, siendo reputados verdaderos los hechos descritos en las alegaciones iniciales del demandante.

En cuanto a la mediación en su fase extrajudicial en Brasil, cumple repetir que otro pilar básico de la aplicación de la política nacional de protección al consumidor es la creación de un Ministerio Fiscal específico en materia de consumo. De ésta determinación surgieron en Brasil los Servicios Especiales de Defensa Comunitaria (DECOM) y los Servicios de Protección al Consumidor (PROCON), los cuales cuentan con Fiscales - llamados en Brasil de Promotores de Justicia - especialmente designados para trabajar allí en tareas de protección al consumidor. Los dos órganos (DECOM y PROCON) se distinguen en muchos aspectos, pero se puede destacar la diferencia entre el alcance de sus servicios pues el primero admite todos los conflictos legalmente pasibles de mediación

¹² *Legal Institutions in Manchú China*, Van der Sprenkel, 1962, p. 77 apud "Formas alternativas de resolução de conflitos", Ponencia de la Ministra del Superior Tribunal de Justicia de Brasil, Fátima Nancy Andrihni, 3 de abril de 2003, disponible en la URL: <http://hdl.handle.net/2011/587>, acceso el 28 de noviembre de 2008.

¹³ WOLKMER, A. C. *Pluralismo jurídico - Fundamentos de uma nova cultura no Direito*. São Paulo : Alfa omega, 2001, p. 26.

¹⁴ WARAT, L. A. *Em nome do acordo. A mediação no Direito*. Buenos Aires : Angra Impresiones, 1998. p. 37

¹⁵ Disponible en la URL: <http://www.oei.es/viicumbre.htm#JEFES>, acceso el 28 de noviembre de 2008.

y el segundo acoge únicamente mediación de problemas derivados de relaciones de consumo. Además, el segundo servicio se destaca por tener poder -dada su especificidad- para aplicar las sanciones administrativas a los empresarios, previstas en los artículos 55 al 60 del Código de Protección y Defensa del Consumidor brasileño.

La característica principal de los dos órganos *ut supra* es la utilización de la mediación como vía resolutive. El mediar de las partes ya se inicia en la atención primaria, cuando la persona que recibe, después de oír las alegaciones del solicitante de mediación ya se pone en contacto telefónico para intentar un acuerdo entre las partes. Si en esta etapa no se logra un acuerdo, tendrá lugar una audiencia de conciliación. Obtenido un acuerdo ante la acción de un mediador lego o de un fiscal de consumo, éste último siempre firmará el acta en donde figura el acuerdo, concediéndole carácter ejecutivo. Sin embargo, si no hay acuerdo, el Fiscal, si se encuentra convencido de las razones del solicitante de la mediación, deberá emitir un parecer que no tiene fuerza vinculante, pero que servirá para formar el convencimiento del Juez en los Juicios Rápidos.

La mediación alcanza tal relevancia en Brasil que incluso en los Colegios Arbitrales es obligatorio intentar llegar a un acuerdo entre las partes, como se ve en artículo 21, § 4.º, de la Ley 9.099/95, *verbis*:

“Art. 21. A arbitragem obedecerá ao procedimento estabelecido pelas partes na convenção de arbitragem, que poderá reportar-se às regras de um órgão arbitral institucional ou entidade especializada, facultando-se, ainda, às partes delegar ao próprio árbitro, ou ao tribunal arbitral, regular o procedimento.

[...]

§ 4.º Competirá ao árbitro ou ao tribunal arbitral, no início do procedimento, tentar a conciliação das partes, aplicando-se, no que couber, o art. 28 desta Lei”.

2.3.3. El Arbitraje de Consumo: una vía más de resolución y el desahogo del sistema de protección al consumidor

El Arbitraje en Brasil es regulado por la Ley n.º 9.307, de 1996, pero dicha norma tiene carácter general, por lo que se puede afirmar que no hay en Brasil ley específica en materia de arbitraje de consumo. De ahí se nota que la

vía arbitral en Brasil está poco desarrollada en lo que concierne a conflictos de consumo, lo que significa que se deja de utilizar más una vía extrajudicial de resolución que podría - y debería - ser ampliamente utilizada significando, si así lo fuera, un desahogo a las vías usualmente utilizadas por el consumidor brasileño: la mediación y los Juicios Rápidos.

El Código Brasileño de Protección y Defensa del Consumidor (CBPDC), en su artículo 51, VII, determina la nulidad de las cláusulas contractuales que establezcan la utilización compulsoria del arbitraje¹⁶. En principio, se podría interpretar que tal dispositivo impediría la utilización del arbitraje en materia de consumo, pero se señala que la prohibición aquí se da únicamente en caso de que haya una estipulación contractual que obligue las partes a someterse exclusivamente al arbitraje, privando éstas de valerse de otros medios de resolución de conflictos. Aquí *la ratio legis* de la determinación de nulidad de la cláusula compulsoria de utilización del arbitraje es la falta de información previa al consumidor que le permita elegir, de forma libre y consciente, el procedimiento arbitral como la vía para solución de posibles conflictos que puedan surgir. Así, se vetó la elección previa y compulsoria del arbitraje en momento de la celebración de contratos que tengan sus términos puestos sin la participación del consumidor: los llamados contratos de adhesión. Sin embargo, se subraya que no está prohibida la opción posterior de las partes por el arbitraje.

Se vislumbra, pues, que no existe óbice legal a la utilización del arbitraje de consumo. No obstante, hay todavía dos obstáculos a la formación de una “cultura” del arbitraje de consumo: (1) coste; y (2) posibilidad del arbitraje de convertirse en un medio de opresión del consumidor¹⁷.

La Ley n.º 9.307/96 no estipuló los costes del procedimiento arbitral, correspondiendo a cada Cámara o Consejo arbitral definir los costes y los responsables por el pago. A diferencia del arbitraje de consumo en España, que tiene como una de sus características la gratuidad, el arbitraje en Brasil tiene costes. Y, así, para que se acceda a dicha vía resolutive extrajudicial se deberá cargar con las tasas de registro y de administración del

¹⁶ Dice el texto del CBPDC: “Art. 51. São nulas de pleno direito, entre outras, as cláusulas contratuais relativas ao fornecimento de produtos e serviços que: [...] VII - determinem a utilização compulsória de arbitragem”.

¹⁷ NANCY ANDRIGHI, F. *Arbitragem nas relações de consumo: uma proposta concreta*. Revista de Arbitragem e Mediação. Ano 3, n.º 9. Brasília, abr./jun. 2006, pp. 13-21.

procedimiento, además de los honorarios de los árbitros. Desde luego, las costas son de *per si* un motivo que aleja los consumidores del arbitraje de consumo, pues, como referido antes, casi siempre el valor de la causa es ínfimo, comparado con las costas del arbitraje. Para que se tenga un parámetro, la Cámara de Mediación y Arbitraje de São Paulo (CAESP) estipula que cada hora de trabajo de los árbitros equivale a 350 reales, lo que, a día de hoy, equivale a cerca de 106,32 euros¹⁸.

2.3.4. *Sugestiones de lege ferenda*

En lo que toca al sistema español de arbitraje de consumo, no sería demasiado plantearse conceder mayor énfasis a la mediación en el ámbito de la defensa del consumidor, ya que, como afirmado aquí antes, la resolución a través del consenso entre las partes no ocurre obligatoriamente en el procedimiento arbitral, sino que aparece como una facultad del árbitro que preside el Colegio arbitral proponer o no un acuerdo. Hay que resaltar que, aunque el sistema español cuente con mediadores que intentan algunas veces conciliar las partes previamente a la audiencia del Colegio Arbitral, se cree que no sería demasiado establecer en ley la obligatoriedad de realización de una audiencia destinada específicamente al intento de conciliación, hecho que se daría antes de la audiencia del Colegio Arbitral.

La labor normativa estaría justificada por el hecho de que la audiencia previa al arbitraje significaría en principio una reducción de los costes del sistema de resolución extrajudicial de conflictos de consumo, pues el acto puede ocurrir solamente con la presencia de un mediador y de un secretario, al paso que la audiencia arbitral demanda la asistencia de los tres árbitros y de un secretario. En otro punto, hay que subrayar que la consecución de un acuerdo significaría que el estado no tendría que pagar los costes de los honorarios arbitrales. Además, otra ventaja es que sí se estipula es que la audiencia conciliatoria deberá tener lugar con un plazo mínimo, a empezar del marco del procedimiento arbitral, y así se reduciría sensiblemente el tiempo de espera por una solución a una cuestión de consumo, lo que

aumentaría el grado de satisfacción y confianza del consumidor en el sistema.

Aunque se observen algunas propuestas interesantes para acercar el consumidor brasileño del procedimiento arbitral - un buen ejemplo es que el reglamento de la CAESP afirma que si se trata de conflicto de consumo el que va a cargar con los costes será siempre el empresario -, el arbitraje de consumo en Brasil es todavía poco utilizado y pide solución de *lege ferenda* para que el sistema nacional de protección al consumidor pueda valerse en mayor medida de esta importante vía resolutoria extrajudicial, actualmente capaz de dar respuestas mucho más rápidas que la vía judicial de los Juicios Rápidos - hoy se estima que las controversias sometidas a arbitraje en São Paulo son resueltas aproximadamente en treinta días, al tiempo que en los Juicios Rápidos se espera, muchas veces, dos meses para la realización de la primera audiencia de conciliación¹⁹.

En cuanto al segundo motivo de la baja utilización del arbitraje por los consumidores brasileños, se tiene, como medida contra la posible mala utilización del arbitraje por los empresarios - además de la información al consumidor, para que éste tenga suficiente conocimiento de lo que significa la opción por el procedimiento arbitral -, determinar que las Juntas Arbitrales sean instituciones públicas vinculadas a la Administración directa, como ocurre en España. Otra solución está en imponer que la formación del Colegio Arbitral siempre incluya un representante de las asociaciones de consumidores, a fin de asegurar la imparcialidad y la efectiva representación de la parte más vulnerable en la relación de consumo.

Además, para que el arbitraje de consumo en Brasil disfrute de más fiabilidad - factor decisivo para el éxito del arbitraje, ya que se trata de un procedimiento voluntario -, sería necesario evitar las decisiones dispares y la disgregación del sistema. De ahí que para conceder mayor seguridad jurídica de las partes y para dar más cohesión a los órganos arbitrales de consumo brasileños, se sugiere que sea criado por ley un sistema arbitral de consumo brasileño. Tal sistema sería regido por un órgano de rango superior, a ejemplo de lo que ocurre en España, que posee en el ápice

¹⁸ Cf. cotización del Euro divulgada por el Banco Central de Brasil el 15/03/2014. Disponible en la URL: <http://www4.bcb.gov.br/pec/conversao/conversao.asp>.

¹⁹ NANCY ANDRIGHI, F. *Arbitragem nas relações de consumo: uma proposta concreta*. Revista de Arbitragem e Mediação. Ano 3, n.º 9. Brasília, abr./jun. 2006, pp. 13-21.

de su sistema la Comisión de las Juntas Arbitrales de Consumo, y debería tener por lo menos las mismas atribuciones de la mencionada comisión española. El artículo 11.1 y 2 del Real Decreto 231/2008, que regula el Sistema Arbitral de Consumo en España, determina que la Comisión de Juntas Arbitrales tiene entre sus funciones: "1. La resolución de los recursos que planteen las partes sobre la admisión o inadmisión a trámite de una solicitud de arbitraje [...]; 2. La emisión de informes técnicos, dictámenes o recomendaciones que sirvan de apoyo a los árbitros en el ejercicio de sus funciones, en particular ante la existencia de laudos contradictorios que lleguen a pronunciamientos divergentes ante hechos, fundamentos y pretensiones sustancialmente iguales".

Cabe resaltar que, sin embargo la ley de arbitraje esté en vigor hace más de diez años en Brasil, su conocimiento se ha dado solamente por algunos determinados sectores sociales, no llegando a alcanzar ampliamente la sociedad, lo que da esperanza de que en un futuro próximo, desde que haya una difusión más amplia del arbitraje, esta forma de resolución pueda alcanzar una parte todavía mayor de los conflictos de consumo.

3. Cosideraciones finales

Mis experiencias anteriores en defensa del consumidor y el tiempo como becario en España del Instituto Gallego de Consumo demuestran que la intensidad de la labor de defensa del consumidor exige gente actuante, que acompañe el desarrollo de nuevas tecnologías y que esté en armonía con las dinámicas del mercado. Marcadamente, se hace necesario disponer profesionales al día con las diversas normas - internas y externas -. No es exagerado afirmar que las aportaciones de conocimientos ajenos a los sistemas jurídicos posee suma importancia para la renovación del Derecho en su eterno deber de acompañar a la sociedad en sus cambios.

En el ámbito específico de este estudio comparativo, el estudio de los dos sistemas enfocados se hizo verdaderamente interesante por el fuerte contraste que se verifica entre los sistemas brasileño y español. La elección por el arbitraje como modo preponderante de solución de los conflictos de consumo en España - hecho que no se repite

en la Comunidad Europea- queda muy lejos de la realidad brasileña. Por fin, hay que señalar que la actividad de defensa del consumidor, de manera general, es algo en que las personas suelen quedarse muy involucradas, por su alto grado de empatía, y es que luchar por los derechos de los demás consumidores es como luchar por los nuestros - no por menos el presidente John F. Kennedy afirmó en marzo de 1962: "Todos nosotros somos, por definición, consumidores" (GARCÍA-PABLOS, A. Op. cit., p. 25)

REFERÊNCIAS

ARRIETA BENITO, C. *El Sistema Arbitral de Consumo: experiencia y futuro*. Ponencia en la "I Jornadas de Consumo de Extremadura", 4 de diciembre de 1996, Extremadura, Cáceres apud Ponencias sobre las I Jornadas de Consumo en Extremadura, Cáceres, Junta de Extremadura, 1996.

BARRETO ROCHA, J. C. *O Código de Defesa do Consumidor e a arbitragem de consumo no Brasil*. In (obra coletiva): Carles E. Florensa i Tomás. *El Arbitraje de Consumo*. Valencia: Tirant lo Blanch; 2004; pp. 185-246.

GARCÍA-PABLOS, A. *35 millones de consumidos*. Madrid: Mateu Cromo, 1975.

JUNTA de Andalucía, Dirección General de Consumo. *Sistema Arbitral de Consumo* : Sevilla, Imprenta Trastamara, 2002.

MINISTERIO de Sanidad y Consumo. *Sistema Arbitral de Consumo*. Madrid: Instituto Nacional de Consumo, 1993.

NANCY ANDRIGHI, F. *Arbitragem nas relações de consumo: uma proposta concreta*. Revista de Arbitragem e Mediação. Brasília, Ano 3, n. 9, p. 13-21, abr./jun. 2006.

PELLEGRINI GRINOVER, A. [et al]. *Código brasileiro de defesa do consumidor: comentando pelos autores do anteprojeto*. Rio de Janeiro : Forense universitária, 2001.

RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ, A. [et al]. *La protección de los consumidores en las Comunidades Europeas*. Sevilla: Consejería de Salud, 1991.

SPRENKEL, Van der. *Legal Institutions in Manchú China, 1962*, p. 77 apud "Formas alternativas de resolução de conflitos", Ponencia de la Ministra del Superior Tribunal de Justicia de Brasil, Fátima Nancy Andrighi, 3 de abril de 2003, disponible en la URL <http://hdl.handle.net/2011/587>, acceso el 28 de noviembre de 2008.

WARAT, L. A. *Em nome do acordo. A mediação no Direito*. Buenos Aires: Angra Impresiones, 1998.

WOLKMER, A. C. *Pluralismo jurídico - Fundamentos de uma nova cultura no Direito*. São Paulo: Alfa Ômega, 2001.

Enviado para publicação: 15/03/2014

Aceito para publicação: 08/04/2014

Artigo 10

A UTILIZAÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS ALIADAS AO FORTALECIMENTO DA EAD E SUAS INFLUÊNCIAS NA ELEVAÇÃO DOS ÍNDICES DE FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR

THE USE OF NEW TECHNOLOGIES COMBINED WITH THE STRENGTHENING OF THE DISTANCE LEARNING AND THEIR INFLUENCES ON THE ELEVATION OF THE UPPER-LEVEL FORMATION INDICES

Michael Sterphaney Silva Santana¹

Resumo. Este artigo trata da constatação evidenciada no episódio do aumento gradativo dos índices de formação em cursos de nível superior no Brasil nos últimos anos, tendo essa eficácia percentual atrelada ao crescimento de oferta da modalidade de Ensino a Distância e o uso das novas tecnologias nesse processo educacional como razão desse avanço. A metodologia utilizada neste artigo tem como base a pesquisa bibliográfica, sendo que de forma sintética, foi de fato constatado, que o fator do aumento e progresso da modalidade EAD, imbuída das ferramentas das novas tecnologias foi a fonte geradora no aumento dos índices do número de formação em nível superior no Brasil de forma concreta, melhorando esses índices de forma substancial.

Palavras chave: Educação a distância; Novas Tecnologias; Formação em nível superior.

Abstract. This article deals with the verification evidenced in the episode of the gradual increase in the incidence of training in top level courses in Brazil in recent years, having this effectiveness percentage tied to growth mode offer distance learning and the use of new technologies in the educational process as this breakthrough. The methodology used in this article is based on the bibliographical research, being that of synthetic form, was in fact found that the factor of increase and progress of EAD mode, imbued with the tools of new technologies was the source generating the indices in increasing number of upper-level training in Brazil in a concrete way, improving substantially those indexes.

Keywords: Distance education; New Technologies; Higher level training.

¹ Licenciado em História pela Universidade Tiradentes e cursa pós-graduação Lato Sensu em Didática, Docência e Tutoria no Ensino Superior também pela Universidade Tiradentes. Atua profissionalmente como professor na Rede Estadual de Ensino de Sergipe (SEED-SE). Santo Amaro das Brotas-SE. E-mail: michaeldopt@hotmail.com

1. Introdução

Entre os sérios gargalos da educação brasileira, os baixos índices de graduados em nível superior sempre foi um fator negativo para a imagem nacional, de forma especial junto ao cenário internacional, em que esse indicador não é tão discrepante como aqui no Brasil. Ainda não é possível afirmar que esse problema foi solucionado como um todo ou que os índices atuais são satisfatórios. Segundo dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), divulgados em setembro de 2013, o Brasil está na 38ª colocação entre 40 nações quando o assunto é educação superior. Somente 11% da população entre 25 e 64 anos de idade atingiram esse patamar educacional, quando o recomendável é ao menos 31% da população com esse grau de estudo. (Fonte: Jornal Correio Braziliense)

Por mais alarmante que pareça, esses dados já podem ser considerados positivos se a comparação for feita com anos anteriores a 2003, por exemplo, quando o percentual de brasileiros com nível superior ficava inferior à casa dos 6%, de acordo com dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Ministério da Educação (MEC).

É justamente nesse viés, do aumento progressivo dos índices de formação em nível superior pelos brasileiros nos últimos anos, que se encaixa o objetivo central deste artigo, que é demonstrar que, por intermédio do fortalecimento e do crescimento da oferta de educação na modalidade a distância e suas tecnologias, seja nas IES públicas ou privadas, está havendo a inversão da situação supracitada e, conseqüentemente, a melhoria daqueles índices.

Para dar sustentação ao objetivo principal, faz-se necessário recorrer à pesquisa bibliográfica, especialmente as obras relacionadas à modalidade EAD e ao uso das novas tecnologias, bem como a análise de dados estatísticos destes entes governamentais e de instituições de ensino superior do país. Com o intuito de dar uma melhor dinâmica e compreensão do conteúdo desta pesquisa, faz-se necessário a abordagem acerca dos fatores históricos relativos à educação a distância no Brasil, tais como a origem, os conceitos básicos e as opiniões relevantes de pesquisadores do tema, bem como a análise do uso das novas tecnologias como ferramentas de usufruto da

modalidade EAD. Privilegiam-se, pois, opiniões e definições atuais sobre o assunto, além das abordagens específicas sobre a constatação do melhoramento dos índices de formação em nível superior no Brasil, conforme já explicitado, apontando-se como explicação para esse fato, dentre outros fatores, a colaboração da modalidade EAD e das novas tecnologias, as quais permitem parte do avanço no sistema educacional brasileiro.

2. O processo histórico da educação a distância no Brasil

A modalidade de Educação a Distância (EAD) e sua oferta no Brasil não é algo tão recente como muitos podem imaginar. Há relatos de anúncios em jornais de circulação no Rio de Janeiro um pouco antes de 1900, oferecendo cursos de profissionalização por correspondência. Portanto, a trajetória da EAD no Brasil possui pouco mais de cem anos de existência e (por que não) de sucesso. Conforme nos diz Alves (2007), educação a distância no Brasil é marcada por uma trajetória de sucessos, não obstante a existência de alguns momentos de estagnação, provocados por ausência de políticas públicas para o setor.

Nos primórdios da EAD no nosso país, o ensino de datilografia foi o curso abre-alas, era o anseio máximo daquele momento histórico, e as instituições pioneiras eram de origem americana, com filiais instaladas no Brasil, especialmente no Rio de Janeiro.

Em um segundo momento no processo histórico e evolutivo da EAD, no ano de 1923, com a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, passa-se para a nova era da modalidade de ensino a distância, agora via rádio. Essa rádio, de iniciativa privada, começou a veicular em sua grade de programação, programas que visavam à profissionalização em determinadas profissões de caráter técnico, por isso alavancou enorme sucesso, e esse tipo de programas se multiplicou por todo o Brasil, porém não agradou tanto o governo, especialmente nos idos de 1930, pois era visto como de caráter subversivo à ordem nacional.

Portanto, a educação a distância via rádio foi a segunda forma desse método de ensino, sendo precedida apenas pela modalidade por correspondência, conforme já visto. O sucesso da modalidade EAD via rádio foi tamanho que, em

1937, surge o Serviço de Radiofusão Educativa do Ministério da Educação. Dentro desse contexto, surgiram programações radiofônicas patrocinadas também pela Igreja Católica, Igreja Adventista, SENAI entre outros, além do MEC é claro.

Nos anos de 1960 a 1970, surge a perspectiva de educação a distância via televisão. Houve inclusive determinação legal para que houvesse na grade de programação dos canais de televisão do Brasil, programações voltadas para fins educativos. Isso foi previsto no Código Brasileiro de Telecomunicações, editado no ano de 1967. Foram vários os canais de televisão e programas educacionais no decorrer de todo esse tempo. Ganhou notoriedade, o Telecurso 2000, parceria entre a Fundação Roberto Marinho, TV Educativa e demais parceiros, que gerou a formação de milhares de brasileiros, seja via educação de nível fundamental e médio e também de forma profissionalizante.

Partindo para a era da modernidade, assim que os computadores chegam ao Brasil por volta da década de 1970, começa também a ser usada essa nova tecnologia para o processo de educação na modalidade a distância. Por seu caráter mais privativo e dinâmico, ganhou muitos adeptos. A dificuldade inicial era justamente o fato da dificuldade de acessibilidade aos computadores, visto que ainda eram poucos no país, o custo era alto para adquirir uma unidade e havia poucos instrutores para treinarem o uso dessas máquinas no Brasil. Foi necessário o passar de muitos anos para a modalidade de ensino EAD via computadores ganhasse força no Brasil.

Enfatizado resumidamente todo esse processo histórico e evolutivo da modalidade ensino a distância no Brasil, passemos a explorar a partir desse momento sobre as instituições de ensino que focam sua oferta de cursos via a modalidade EAD no país. No primeiro momento desse viés, as instituições estrangeiras monopolizaram essa prática nos idos de 1904. Naquela altura, seu sucesso não foi tão grande devido às dificuldades corriqueiras da época. O momento de sucesso urge a partir de 1939 com o Instituto Monitor e em 1941 com o famoso até hoje, Instituto Universal Brasileiro, entidade que mais formou no Brasil via correspondência em toda a história.

Uma nova fase surge quando em 1980, o Governo Federal via CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Ensino Superior),

credenciou instituições para ministrar cursos de pós-graduação Lato Sensu de forma não convencional, através de tutorial. A partir desse momento, começa o fenômeno que hoje se transformou a modalidade EAD no Brasil, especialmente no nível de ensino superior.

Segundo Mariângela Dias Santos (2013, p. 58):

Deve-se considerar que a EAD é parte de um amplo e contínuo processo de mudança, que envolve não só a democratização do acesso a níveis crescentes de escolaridade e atualização permanente como também a adoção de novos paradigmas educacionais, em que a aprendizagem está voltada para a formação de sujeitos autônomos, capazes de buscar, criar e aprender ao longo de toda vida e de realizar intervenções no mundo o qual está inserido.

A visão de Santos é bastante perspicaz, dentro do que se propõe o objetivo da educação a distância e os seus conceitos. Por outro lado, vejamos o conceito de EAD na visão de Gustavo Cirigliano (1983): "Educação a distância é um ponto intermediário de uma linha contínua em cujos extremos se situam de um lado, a relação presencial professor-aluno e de outro, a educação autodidata, aberta, em que o aluno não precisa da ajuda do professor" (*apud*, LANDIM, 1997, p. 28).

Porém, toda essa temática precisa de uma legislação sistemática, específica e eficaz. Devido à importância da EAD, vale ressaltar que esta é parte de um amplo e contínuo processo de mudança, tendo respaldo legal na própria LDB 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), que, nos artigos de número 80 e 87, incluem-se não só a democratização de acesso a níveis de escolaridade, como também a adoção de novos paradigmas educacionais. Esses artigos foram regulamentados posteriormente pelo Decreto nº 5.622/2005, este decreto regulamentou a educação a distância no Brasil, nos detalhes que concernem a operacionalização do paradigma educacional em diversos níveis de ensino. Podemos afirmar que os referidos artigos da LDB, bem como o decreto anteriormente citados, tornaram-se um referencial norteador para subsidiar os atos legais dos cursos na modalidade EAD no Brasil.

Outro marco legal importante no contexto da educação a distância foi o Decreto nº 5.800 de 08 de julho de 2006, aonde explicitou que os cursos desta modalidade devem ter o mesmo tempo de oferta dos cursos presenciais e suas disciplinas com a mesma carga horária. Há de se observar, que nos diplomas de formados via EAD,

não distinções em comparação com os formados de forma presencial, é o mesmo teor e mesmas prerrogativas, portanto, um avanço.

Analisada as questões sobre o regramento legal da modalidade de educação a distância, e focando na prática do ensino superior via EAD dentro da continuidade do processo histórico aqui evidenciado, percebe-se que, a partir da década de 1980, a massificação da oferta dos cursos nesta modalidade começa a ganhar a corpo, vindo a chegar ao patamar da atualidade. Segundo dados da ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância), na atualidade mais de 200 instituições credenciadas junto à associação e já legalizadas, oferecem cursos EAD, para um público de mais de cinco milhões de estudantes, com uma média de crescimento anual de 58% entre os anos de 2011 a 2013. Os números falam por si próprios, e numa breve escala comparativa com os idos de 1900 (início da EAD no Brasil), pode-se chegar à conclusão que esta modalidade educacional só cresceu, em termos quantitativos e qualitativos, contribuindo significativamente com a melhora dos índices de brasileiros que concluem o nível superior no país. É provável que ainda haja preconceitos quanto à funcionalidade e eficácia da EAD, mas é inconteste que sua capacidade de romper barreiras, paradigmas e proporcionar a democratização e universalização do ensino superior, como também de outros níveis como nos idos primordiais, é uma dádiva, um sucesso tremendo que se mostrou através desse breve resumo histórico o quanto a EAD é sólida e benéfica para a historiografia educacional brasileira.

3. A importância das novas tecnologias no contexto da EAD

Não seria absurdo afirmar, que no contexto da atualidade, sem o incremento das novas tecnologias o sucesso da EAD não seria tão forte e eficaz. É importante em um primeiro momento, entender o significado da palavra tecnologia. Dentre tantas definições, a de Santos (2013, p. 29) é a mais enfática: "A palavra tecnologia é a junção em grego de duas outras palavras (tekne que representa arte, técnica ou ofício) e a palavra logos (que representa o saber ou um conjunto de saberes)". Entendido o termo, façamos então a análise que se segue: No contexto atual, da era digital, seria possível pensar em educa-

ção a distância somente se utilizando da forma arcaica para a atualidade que é o aprendizado por correspondência? É óbvio que não. O mundo globalizado moldou nossa forma de ver, viver e aprender. As tecnologias mudam diuturnamente, numa velocidade gigantesca e é exigido de nós que acompanhem essa evolução paulatina.

A evolução trazida com o advento da rede mundial de computadores (internet) possibilitou a simultaneidade das informações e das telecomunicações. Barreiras globais foram derrubadas, distâncias foram encurtadas e tudo se tornou mais fácil e acessível.

Fazendo a interlocução entre metodologia de ensino a distância e as novas tecnologias, é possível assim constatar que ferramentas disponibilizadas nesse novo contexto, fazem da EAD uma caixa de surpresas recheadas de facilidades. Temos por exemplo como contribuição das novas tecnologias para o sistema EAD, os ambientes virtuais de aprendizagem, espaços on-line aonde ocorre a interatividade em massa, aonde parece que a presença física ocultada pela forma virtual fica mais próxima, numa linha tênue, quase que real. Nesses ambientes, denominados AVA, o aprendizado prático ocorre de forma simultânea e muito prática. Outro advento da parceria das novas tecnologias com a EAD são os chats, mecanismo pelo qual professores, tutores e alunos se comunicam e trocam dúvidas, experiências e diálogos diversos de forma instantânea, com encontros previamente agendados e com temáticas variadas. Existem também os fóruns, nesse mecanismo, temas anteriormente postados são debatidos a contento, via postagens de seus comentários, enaltecendo a prática do debate e porque não da interdisciplinaridade, já que as interpretações são pessoais e podem evocar quaisquer das áreas das ciências. Os podcast's são outra forma de interatividade ofertada das novas tecnologias para a modalidade EAD. Nesse mecanismo, os alunos podem baixar um aplicativo em seus telefones celulares e visualizar arquivos utilizados nas aulas virtuais, bem como ouvir o áudio gravado nas aulas via satélite, aliás, o meio de assistir aulas via satélite é também um grande advento das novas tecnologias.

Tamanha a praticidade que as novas tecnologias ofertam para a educação a distância, foi necessário haver outra adequação desta modalidade. Hoje, já existem verdadeiros polos de apoio EAD, aonde os alunos destinam uma parte

do aprendizado para fazer em uma sala de aula (polo) com os demais colegas e intermédio de tutores, vendo aulas via satélite, interagindo com os professores via mensagens ou e-mail formando um verdadeiro campus universitário virtual. Para melhor ilustrar e entender as contribuições dessas novas tecnologias, Santaella (2004), denomina essas novas tecnologias de TIC's (Tecnologias Informacionais e Computacionais) e afirma: "Fica mais nítido para nós sabermos como estes nativos digitais constroem a sua leitura de mundo e aprendizagem nas arquiteturas líquidas da hipermídia, isso é um desafio nosso como docente e muitas vezes discente, pois aprendemos cada vez mais com o outro, a cada dia compartilhar, construir, cocriar, colaborar e tecer o conhecimento em rede, por isso temos que estar atentos as TIC's". (*apud*, SANTAELLA, 2004, p. 108).

Portanto, são incontáveis as formas de contribuição das novas tecnologias para a educação a distância, agindo em profunda sintonia e extrema articulação e intercâmbio. É possível afirmar que essa nova fase é produto da globalização, mas também é uma ímpar mudança significativa e de alto nível de avanço e progresso, atribuindo enorme valor agregado a EAD como um todo, sendo talvez um dos fatores que fazem da educação a distância da atualidade, um dos fatores que vêm colaborando para a melhora do índice de formação em nível superior no Brasil, que o objeto deste artigo em termos de busca de constatação.

4. A melhora dos índices de formação em nível superior no Brasil vinculado ao crescimento da educação a distância no país

Pode gerar estranheza e desconfiança a constatação enunciada no subtítulo acima, mas creiam, é a mais pura verdade. Não queremos aqui afirmar ser este o único fator para essa elevação nos índices supracitados, mas sim um dos principais fatores senão o principal deles.

Não é novidade para ninguém que o Brasil figurou por anos entre os países que tinham na educação um péssimo rendimento. Esse cenário ainda não é confortável, há muito que se fazer no Brasil para que a melhora nos índices educacionais, especialmente no quantitativo de pessoas que concluem o nível superior seja mais intenso e aceitável. Quando analisamos alguns dados

em especial, nos deparamos com uma triste realidade. Conforme já citado na introdução deste artigo, segundo dados da OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, divulgados em setembro de 2013, o Brasil está na 38ª colocação entre 40 nações quando o assunto é educação superior. Somente 11% da população entre 25 e 64 anos de idade atingiram esse patamar educacional, quando o recomendável é ao menos 31% da população com esse grau de estudo. (Fonte: Jornal Correio Braziliense). Mas em um comparativo com anos anteriores, já se percebe uma significativa melhora nestes números. E nesse apontamento, um fator é crucial, devido ao crescimento da oferta de cursos a distância (modalidade EAD), está começando a haver a melhora percentual destes índices e mais brasileiros concluem seus estudos no nível superior. Um dos fatores que com certeza mais dificultavam a participação de brasileiros em cursos de graduação no nível superior, era o fato de por sermos um país de população de origem pobre, entre trabalhar para sobreviver e estudar, a primeira opção de maneira óbvia era a que prevalecia. A dificuldade de conciliar trabalho e estudos era outro fator negativo. A dificuldade ingresso nas universidades públicas, que têm em seus processos de admissão um vestibular altamente disputado e dificultoso, e por isso seria necessário que, desde o ensino fundamental e médio, ambos falhos no Brasil, houvesse uma metodologia de preparo para essa verdadeira batalha que são os vestibulares ou o próprio ENEM, hoje um vestibular indireto, mas isso não ocorre, portanto os alunos oriundos das escolas públicas, de modo especial, têm dificuldades em se obter boas pontuações no processo de admissão das instituições de ensino superior. A segunda opção é, portanto, partir para as universidades privadas, porém surge o segundo entrave: o alto custo das mensalidades. Nesse cenário de inúmeras dificuldades e obstáculos, ter nível superior no Brasil era um privilégio de poucos.

Como dito anteriormente, outros fatores estão colaborando para dirimir as dificuldades, novas políticas públicas colaboram nesse processo, como as cotas para negros e indígenas, a reserva de vagas para egressos de escolas públicas pela nota do ENEM, os financiamentos públicos como o FIES e o PROUNI, enfim, diversos fatores realmente. Mas é inegável, a modalidade a distância é o carro chefe dessa ascensão. Senão vejamos,

pela EAD, o fator conciliação com o trabalho ou atividades profissionais ficam mais fácil devido à facilidade de aproveitamento do tempo, visto que depende do aluno fazer sua agenda e montar seu horário, pois geralmente é necessário sua presença física ao polo somente uma vez por semana, inclusive pode ser até nos finais de semana, dando uma elasticidade e flexibilização de horários muito boa, conciliando tranquilamente com as atividades laborais. O problema dos custos também é mais maleável. Por exemplo, um curso de licenciatura na modalidade presencial tem uma mensalidade em média no valor de R\$ 449,00 (quatrocentos e quarenta e nove reais), enquanto que o mesmo curso na modalidade EAD tem um custo de R\$ 219,00 (duzentos e dezoito reais), sendo ainda que na modalidade EAD, geralmente o material impresso para estudos é gratuito, outra vantagem, portanto.

Antes que porventura algum crítico ou cético sobre o tema questione sobre a qualidade dos cursos EAD em comparação com o presencial, acreditamos ser essa uma tese altamente ultrapassada. Vários autores e especialistas emitem opiniões desmitificando isso. Sathler (on line), por exemplo, afirma que na atualidade, é o modo presencial que se utiliza do EAD para melhorar seu desempenho:

O presencial atualmente precisa incorporar metodologias e novas tecnologias já utilizadas na EAD, como por exemplo, em um curso de física ou matemática, quando se precisa trabalhar com programas de realidade aumentada.

Ainda sobre critérios da qualidade da EAD, o coordenador de EAD da UNB- Universidade de Brasília, Athail Paulino (2008, p. 49), comenta:

O EAD permite uma maior personalização no ensino que a educação presencial porque o aluno recebe orientação individualizada. Acredito que o professor tradicional não tem condições para comentar uma prova e dar retorno de rendimento para cada um de seus alunos em apenas 50 minutos de aula. Já no EAD, o aluno tem a supervisão do professor e de tutores.

Já para o presidente na Associação Brasileira dos Estudantes de Educação a Distância- ABEED, Ricardo Holz, preconceito seria a palavra chave, pois "há muita falta de conhecimento sobre a EAD devido ao medo do desconhecido, gerando preconceito. Posso afirmar que tive mais interação com o professor no curso EAD do que no presencial".

Expostas essas opiniões, voltemos aos números. Segundo dados da ABED, até o início do

ano de 2003, o percentual de brasileiros concluintes do ensino superior somava apenas 6% da população, atualmente houve o acréscimo de um percentual de 3,3% a mais, totalizando 9,3 % da população detentora de diploma de nível superior. Nesse universo de quase dez anos, é significativo esse índice, já que anteriormente a média de acréscimo por década ficava abaixo de 1,2 %. É fato que esse acréscimo indicativo está intrinsecamente ligado ao crescimento e fortalecimento da oferta de curso na modalidade EAD. Existem atualmente cerca de 200 instituições credenciadas e legalizadas junto ao MEC para ofertar cursos EAD e a taxa de crescimento entre o número de matriculados nestes cursos chegou, por exemplo, ao patamar de 58 % de crescimento entre 2011 a 2013 e tem uma perspectiva de ficar em um índice igual ou superior no triênio 2013 a 2016. O crescimento de cursos e matriculados na modalidade presencial representou no mesmo período crescimento inferior, ficando no percentual de 14,5 % sua taxa de crescimento. O universo de alunos matriculados em cursos EAD é de algo em torno de cinco milhões, um número bastante expressivo. A matemática para afirmar o enunciado problemático que se propõe este artigo é muito simples: Já que está havendo uma melhora significativa no índice de brasileiros detentores da formação em nível superior, a partir do momento que concomitantemente há um aumento gigantesco da oferta e matrícula dos cursos EAD, e esse foi a princípio o fato novo mais relevante, portanto chega-se a conclusão de ser este um fator decisivo e de suma e inequívoca importância para que houvesse a melhora substancial desses índices quantitativos. Reiteramos aqui num caráter de total responsabilidade sem o intuito de querer ser repetitivo, apenas para serem justos e taxativos outros fatores colaboraram sim como já enunciados, mas o fator EAD, é o mais expressivo e de um poder de colaboração decisivo. Há de se afirmar que preconceitos e desconfianças sempre existirão, embora não seja salutar sua manifestação, mas a perspectiva de crescimento é imensa, a seara é vasta. Não é objetivo desse artigo criar um embate entre o ensino presencial e a EAD no campo das modalidades de curso. Jamais. Pelo contrário, tanto na modalidade EAD como na presencial foram registrados crescimentos, e isso é ótimo. O intuito foi de fato demonstrar a importância da EAD dentro deste contexto evo-

lutivo. A esperança é que haja a continuidade do crescimento dos índices educacionais em todos os cenários e que o país torne-se um dos grandes no aspecto educacional, pois sem educação não é possível haver o verdadeiro crescimento e o progresso tão propagado pelas autoridades. Portanto, que o Brasil se desenvolva e que a educação seja um lema a ser seguido na teoria e especialmente na prática.

5. Considerações finais

Do que foi discutido e mostrado, algumas conclusões podem ser elencadas com segurança. Percebe-se de fato que via os inúmeros indicadores e dados aqui apresentados, vêm ocorrendo sim o aumento percentual nos índices que indicam que o número de brasileiros portadores de diploma em nível superior está subindo e melhorando a situação brasileira no cenário internacional e a condição sócio-educacional do país internamente falando. Por diversas vezes, foi reiterado que fatores como os novos incentivos governamentais como os financiamentos estudantis como o FIES e o PROUNI, a criação da política de cotas e a reserva de vagas para alunos egressos de escolas públicas no ENEM, entre outras ações, tem participação efetiva na construção vitoriosa dessa melhora de índices já citados, porém, está no fator fortalecimento e aumento das ofertas em cursos na modalidade a distância, agregada é claro a significativa participação das novas tecnologias no processo de construção do ensino na modalidade EAD, o grande triunfo dessa melhora de índices na forma positiva. Foi elencada uma série de dados, opiniões de especialistas e informes, que se não alcançaram o objetivo de evidenciar a tese aqui explicitada, mas que pelo menos foi o intuito e meta a serem perseguidos no decorrer de todo este trabalho.

Aproveitando o ensejo, foi relatado brevemente um histórico da evolução do sistema de ensino a distância no Brasil, bem como definições sobre as novas tecnologias numa coalizão efetiva com a modalidade EAD.

Portanto, a formação em nível superior e o sistema educacional com sua acessibilidade no Brasil ainda não atingiram o patamar da perfeição, mas no que já houve de sucesso a colaboração da educação a distância e das novas tecnologias tem um papel colaborativo importante e

inequívoco, uma parcela especial e fundamental de apoio e, sem ela, os avanços de agora com certeza não seriam possíveis.

REFERÊNCIAS

ALVES, João Roberto Moreira. *A história da Ead no Brasil*. Revista do Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação. Rio de Janeiro: Ano 16, v. 11, n.82, jun, 2007.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 5.622 de 19/12/2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf. Acesso em: 30 abr 2013.

_____. Presidência da República. Decreto nº 5.800 de 08/06/2006.

Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>.

CARDOSO, Vicente Santarém. *Educação a distância cresce cada vez mais*. Correio Braziliense. Brasília. 17 set.2013. Capa, p. 1.

HOLZ, Ricardo. *Preconceitos e mitos da Ead*. Disponível em: <<http://www.abeed.com.br/editorial>>. Acessado em 30 de abril de 2013.

LANDIM, C.M.F. *Educação a distância: algumas considerações*. Rio de Janeiro: 1997, p. 28.

LINHARES, Ronaldo Nunes; FERREIRA, Simone de Lucena (Organizadora). *Educação a Distância e as tecnologias da inteligência: novos percursos de formação e aprendizagem*. Aracaju: EDUFAL, 2011.

MEIRELLES, Claudia de S. Cardoso; Oliveira, Valéria Maria Santana. *Didática, docência e tutoria no Ensino Superior*. Aracaju: Unit, 2013.

OLIVEIRA, Ana Claudia Mei Alves de; BRITO, Yvana Carla Fchine de (Org.). *Imagens técnicas*. São Paulo: Hackers Editores, 1998, p. 167-178.

PAULINO FILHO, Athail R. *Metodologia de Aprendizagem em Ead*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SATHLER, Luciano. *Mitos sobre a Ead*. Disponível em: <<http://www.unesp.com.br/noticias>>. Acessado em 30 de abril de 2013.

SANTAELLA, Lúcia. *Três paradigmas da imagem: gradações e misturas*. São Paulo: Editora Villar, 1997.

SANTOS, Mariângela Dias. *Políticas públicas de EAD nos cursos de ensino superior*. Didática Docência e Tutoria no Ensino Superior. Aracaju. Vol. 1, nº 1, p. 57- 68. Ago, 2013. LDB nº 9.394/ 1996.

Sítios consultados:

<http://ibge.gov.br/estatisticas/educacao>
<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>

Enviado para publicação: 07/02/2014

Aceito para publicação: 10/03/2014

Artigo 11

CRENÇAS DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE O ENSINO DA ORALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL

BELIEFS OF PORTUGUESE TEACHERS ABOUT THE TEACHING OF SPOKEN LANGUAGE IN THE ENSINO FUNDAMENTAL (ELEMENTARY SCHOOL)

Regina Cláudia Figueiredo¹

Resumo. Estudar crenças do professor de língua portuguesa a respeito do ensino da oralidade é de extrema importância, já que isso possibilita compreender determinadas práticas de ensino que não condizem com o discurso do professor. Esse estudo teve por objetivo verificar quais as crenças dos professores de língua portuguesa a respeito da oralidade. Para isso, foi aplicado a sete professores do ensino fundamental II um instrumento com questões abertas, semiabertas e fechadas. Os sujeitos participantes desse estudo-piloto são da escola pública, sendo dois de cada ano escolar e apenas um do 7º ano. Esta pesquisa teve por base teórica sobretudo Bakhtin [1992(2011)] e Dolz&Schneuwly (1997) no tocante a gêneros; e Kudiess (2005) e Barcelos (2006) no que diz respeito a crenças. Os resultados obtidos revelam que a maioria dos professores possui crenças como: a oralidade é uma valorização da materialidade da fala; é uma realização espontânea; é uma norma a ser aprendida, uma vez que está subordinada ao ensino prescritivo de normas no tocante a aspectos fonéticos, morfológicos e gramaticais. Conclui-se que se faz necessária uma reflexão do que realmente se entende por uma abordagem produtiva, previamente planejada e organizada, da oralidade em sala de aula, uma vez que as crenças dos atores do ensino-aprendizagem definem as práticas e metodologias adotadas.

Palavras chave: Crenças. Oralidade. Ensino. Gêneros orais.

Abstract. Studying beliefs of the Portuguese teacher about the teaching of spoken language is extremely important, since it provides the means for the understanding of some teaching practices that do not comply with the teacher's discourse. This study aimed at verifying the existing beliefs of Portuguese teachers about the teaching of spoken language. For that end, a questionnaire including open, semi-open, and close-ended questions was applied to seven teachers of the Ensino Fundamental II. The group of subjects participating in this pilot study was formed by public school teachers including two teachers of each grade, and one seventh-grade teacher. The theoretical basis of this research was mainly the studies of Bakhtin [1992(2011)] and Dolz&Schneuwly (1997) in respect to genres, and Kudiess (2005) and Barcelos (2006) regarding beliefs. The results reveal that the majority of the teachers have beliefs such as: the teaching of spoken language values the materiality of speech; it is a spontaneous realization; it is a norm to be learned, for it is subordinate to the prescriptive teaching of rules involving phonological, morphological, and grammatical aspects of the language. Through this study, it has been concluded that it is necessary to reflect on what is really understood by a planned and organized productive approach for the teaching of spoken language in the classroom, because the beliefs of the ones involved in the teaching and learning process define the practices and methodologies they adopt.

Keywords: Beliefs. Spoken language. Teaching. Oral genres.

¹ Mestra em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Portuguesa – UFC, professora de Língua Portuguesa do Colégio Militar de Fortaleza, claudiafig25@yahoo.com.br.

1. Introdução

Os documentos oficiais enfatizam que o ensino da língua portuguesa na escola deve explorar todos os modos de realização da língua nas situações de comunicação, ou seja, a oralidade, a escuta, a leitura e a escrita. No tocante à oralidade, ressaltam que esta assume formas nas situações de comunicação que não são espontâneas, precisando então ser ensinadas e aprendidas, pois são manifestações culturais que necessitam de planejamento e organização prévios.

Embora essas orientações já sejam conhecidas dos professores e as reflexões sobre ensino de língua tenham se aprofundado e se espalhado pelo país, como podemos conferir, dentre outros, em Belintane (2000), Marcuschi (2001), Antunes (2003, 2009); as práticas de ensino de oralidade realmente planejadas estão pouco presentes na sala de aula.

Isso foi constatado por meio de um estudo piloto realizado na escola onde trabalhamos, pois, apesar de o plano de conteúdo programático prever a prática de produção e escuta de textos orais em todos os bimestres, percebemos que, no ensino fundamental, não há a execução de um trabalho sistematizado, explorando gêneros textuais orais, com previsão de oportunidades, para que se dê o planejamento e a organização prévias. Testemunhamos o uso da modalidade oral como instrumento para permitir o estudo dos diversos conteúdos ou, em vez disso, simplesmente deixado de lado. Reconhecemos que uma aula dialogada e com discussões em pequenos grupos ou no grupão é uma prática facilitadora de uma boa apreensão do conteúdo abordado, mas não é suficiente para se alcançar o objetivo previsto nos documentos oficiais ou institucionais.

Se é preconizado pelos documentos oficiais e determinado pela referida escola que seja trabalhado o domínio da oralidade, será que os professores de língua portuguesa acreditam na necessidade de se ensinar e aprender a oralidade na escola? Quais são de fato as crenças a respeito da oralidade? Se acreditam na validade desse ensino, será que estão executando um trabalho que vise realmente a esse fim?

Para responder essas perguntas, aplicamos um questionário a sete professores que lecionam no fundamental II, para verificar como a orali-

dade é compreendida pelos professores e se de fato é trabalhada como prevêem os documentos oficiais. Então, o instrumento elaborado teve como objetivos verificar: quais as crenças dos professores de língua portuguesa a respeito da oralidade, que espaço esta ocupa nas aulas dessa disciplina, com que gêneros orais os professores já trabalham e se o livro didático adotado oferece suporte para tal trabalho.

A organização deste artigo se dá da seguinte forma: primeiro, elencamos alguns estudos que dão suporte teórico à nossa discussão acerca da oralidade, ensino e crenças; em seguida, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados para realizar a investigação; e depois analisamos e discutimos os dados sobre as crenças comuns a respeito da oralidade e seu ensino.

2. Oralidade, ensino e crenças

Até a década de 1980, a língua falada e a língua escrita eram consideradas opostas. Enquanto a primeira aparecia como contextualizada, dependente, implícita, redundante, não-planejada, imprecisa, não-normatizada e fragmentária, a segunda simbolizava formalismo e planejamento, pois era descontextualizada, autônoma, explícita, condensada, planejada, precisa, normatizada e completa.

Observemos que essa visão dicotômica é oriunda de observações que levam em conta o planejamento e a verbalização, desconsiderando os usos discursivos e as características dos textos produzidos. Tal perspectiva incorre na crença que deve ser rejeitada de que a fala é o lugar do erro, do caos gramatical, da incompletude e imprecisão, e a escrita é o lugar da norma e do bom uso da língua (MARCUSCHI, 2001).

Essa visão dicotômica começa a ser ameaçada nos anos 80 com estudos que sugerem uma relação de *continuum* entre letramento e oralidade, evitando a noção de autonomia e supremacia da escrita. Ao mencionar a ideia de *continuum*, faz-se necessário esclarecermos que, concordando com Marcuschi (2001), consideramos aqui duas dimensões de relações na abordagem da língua falada e escrita: de um lado, oralidade e letramento; de outro, fala e escrita. Oralidade e letramento seriam uma distinção entre práticas sociais; fala e escrita seriam entre modalidades de uso da língua.

Assim, oralidade seria uma prática social interativa, com fins comunicativos, apresentada sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora e passível de variação, indo desde uma realização mais informal a uma mais formal nos mais variados contextos de uso.

Já o letramento envolve as mais diversas práticas da escrita na sociedade e pode ir de uma aproximação mínima até uma apropriação mais profunda, uma vez que consideramos letrado todo aquele que participa de forma significativa de eventos de letramento e não somente aquele que faz um uso formal da escrita. Dessa forma, poderíamos ter, por exemplo, um analfabeto letrado, pois este, mesmo sem saber ler, poderia identificar os produtos pela marca em uma prateleira, fazer cálculos complexos, identificar o ônibus que quer tomar, dentre outras práticas cotidianas que envolvem o contato com a escrita.

A fala seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral que, para tal, vale-se apenas do aparato disponível no próprio ser humano. Estão envolvidos, nesse uso, os sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos (entoação, gestualidade, movimentos do corpo e mímica).

A escrita seria também um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos, porém com certas especificidades materiais e caracterizar-se-ia por sua constituição gráfica. Do ponto de vista de sua tecnologia, pode manifestar-se por unidades alfabéticas, ideogramas, ou unidades iconográficas, lembrando que, de uma maneira geral, essas escritas não ocorrem de forma pura.

Chamamos atenção, então, para o aspecto textual-discursivo presente nas modalidades fala e escrita, pois, considerando tal aspecto, vemos que, a exemplo de Marcuschi (2001), não restringimos a fala e a escrita ao plano do código. Reconhecemo-las como formas e atividades comunicativas, tratando-se muito mais de processos e eventos do que de produtos.

Somos cientes que discorrer sobre as relações entre oralidade/letramento e fala/escrita é tratar de algo não consensual nem mesmo como objeto de análise. São fenômenos de fala e escrita que estão fortemente imbricados tanto na relação entre fatos linguísticos (fala x escrita), quanto entre práticas sociais (oralidade x letramento). As relações entre fala e escrita dizem respeito a um constante dinamismo fundado no

continuum que se manifesta entre duas modalidades de uso da língua, em que se encontram os gêneros textuais.

... o *continuo dos gêneros* textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o *continuo das características* que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num *continuo de variações*, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de *continuos sobrepostos*. (MARCUSCHI, 2001, p. 42)

É graças a essa noção de contínuo que conseguimos abordar as relações supracitadas sem incorrer na visão equivocada de considerá-las domínios estanques e dicotômicos.

Nesse ponto e na perspectiva de trabalho apresentada nos PCN, o gênero tem um papel bastante importante, uma vez que há o objetivo de usar o texto como unidade de ensino, o qual pertence a um determinado gênero.

É nesse contexto que é colocado nos PCN que:

(...) as propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidaram-se em práticas em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem. Pode-se dizer que hoje é praticamente consensual que as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita, sempre considerando que: a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio; a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva e não a produção de textos para serem objetos de correção; as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos. (BRASIL, 1998. p.18-19)

Para concretizar essa situação, é proposto, nos PCN, que o texto enquanto pertencente a um gênero seja a unidade básica de ensino e é recomendado que o ensino leve o aluno a dominar as situações de comunicação e, portanto, os gêneros necessários para estas situações, a fim de que se torne realmente um cidadão na sociedade letrada. Considerando ainda a presença de diferentes tipos de textos em nossa sociedade, é necessário um trabalho que contemple a diversidade textual e atividades que levem o aluno tanto a ler quanto a produzir os diferentes gêneros, quer escritos, quer orais.

Devido a esse lugar de destaque, há a necessidade de registrarmos um conceito de gênero. Um que dá suporte ao que é proposto pelos PCN e tem servido de base para outros estudos é o de

Bakhtin ([1992] 2011), ao colocar que cada esfera de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, isto é, de gêneros de discurso. Tais gêneros se caracterizam pelos seus conteúdos temáticos, estilo e construção composicional, bem como são determinados pela esfera, pelas necessidades da temática, pelo conjunto dos participantes e pela vontade enunciativa ou intenção do locutor.

Partindo da concepção de gênero adotada por Bakhtin, encontramos o trabalho de pesquisadores como Schneuwly e Dolz (2004), que articulam uma abordagem sobre o gênero com uma metodologia de ensino de língua materna, embora da língua franco-suíça, em que apresenta orientações pedagógicas de como podemos trabalhar com o gênero na sala de aula.

Do ponto de vista da aprendizagem, os autores consideram o gênero como uma importante ferramenta que oferece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes. Contudo, reconhecem que, ao entrar na escola e tornar-se um objeto de ensino, o gênero sofre uma modificação, ao menos parcial, para atender aos objetivos didáticos: simplificação no tratamento do gênero, ênfase em certas dimensões, etc. Desta forma, o gênero na escola será sempre uma variação do gênero de referência.

Cientes disso, os autores sugerem um trabalho com modelos didáticos de gêneros. Um modelo didático apresenta, então, em resumo, duas grandes características:

- 1) ele constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores;
- 2) ele evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.82)

As dimensões ensináveis são as características dos textos de um dado gênero nos níveis do contexto de produção, da organização textual (do conteúdo temático, dos tipos de discurso e de suas articulações no interior de um texto desse gênero, formando a sua infraestrutura textual) e da linguagem. No interior dessas dimensões, é possível se traçar uma progressão de complexidade considerando o nível dos alunos, o gênero a ser aprendido e as tarefas necessárias para isso.

A concretização de tal trabalho em sala de aula pressupõe intervenções escolares organiza-

das em sequências didáticas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), um conjunto de atividades elaboradas a partir de um modelo didático, visando levar o aluno ao domínio de um gênero. Os PCN de Língua Portuguesa sugerem a construção dessas sequências didáticas no ensino de língua portuguesa.

Para que o professor esteja apto a construir adequadamente sequências didáticas para o ensino, faz-se necessário entender quais as crenças dele a respeito do objeto de estudo, pois concordamos com Kudiess (2005) quando afirma que a forma de pensar do professor irá refletir nas suas atitudes e decisões na prática de ensino. As crenças e os valores dos professores formam sua "cultura de ensinar". Assim, suas atitudes em sala de aula são resultados de suas crenças e acabam se transformando em um tipo de "cultura" adotado e aplicado no ensino. A autora ainda coloca que as crenças afetam a tomada de decisão do professor, influenciam a forma de planejar e tomar decisões curriculares e de ensino.

As crenças podem ser concebidas também como ideias a respeito daquilo que ainda não temos conhecimento, do que desconhecemos. Isso fica evidente quando Barcelos (2004) cita Dewey (1933), defendendo que as crenças cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como aceitarmos tais assuntos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro.

Com base nessas concepções, consideramos muito significativa a afirmação de Kalaja e Barcelos (2003) quando dizem que não apenas as crenças guiam ações, mas ações e reflexos de experiências podem nos levar a modificar ou criar outras crenças. O que fica reforçado quando, em Barcelos (2006), vemos crenças reconhecidas como uma forma de pensamento reveladora de maneiras de se perceber o mundo e seus fenômenos. São co-construídas em nossas experiências, resultantes de um processo de interação e de (re)significação. Elas são construídas socialmente, mas também *individualmente*, sendo *dinâmicas*, *contextuais* e *paradoxais*. São ditas dinâmicas e contextuais por se modificarem através de um período de tempo ou até mesmo dentro de uma situação; e ditas também *paradoxais* porque, ao mesmo tempo em que são amplamente influentes no processo de ensino-aprendizagem, podem também funcionar como obstáculos, impedindo

que o aprendizado aconteça.

Eis a razão de reconhecermos que as crenças exercem um papel fundamental na formação do professor, pois afetam diretamente suas ações em sala de aula.

Para elaborar um agrupamento das respostas dadas no instrumento aplicado neste trabalho, tomamos como base um estudo realizado por Schneuwly (2004), com cerca de 50 professores-estudantes de Ciências da Educação, cujo objetivo era verificar quais as concepções habituais sobre oralidade e ensino desses informantes.

Embora o autor não aborde explicitamente a noção de crenças, para efeitos de adequação ao suporte teórico deste estudo, tentamos aproximar a noção de crenças do que ele denomina concepções. As respostas que ele obteve para a pergunta apresentada aos professores-estudantes sobre o que é oral para eles, foram agrupadas em três diferentes grupos de crenças: a) *oral como materialidade*, em que se define o oral a partir de uma descrição de como este se realiza (efetua-se por meio da voz, emissão que se faz pela boca, dentre outras); b) *oral como espontaneidade*, em que o aluno se exprime espontaneamente, expressa seus sentimentos em relação ao mundo, aprende naturalmente, na própria situação de uso; e c) trabalho sobre *o oral como norma*, em que se leva em conta as dimensões fonológicas, sintáticas e, eventualmente, lexicais da expressão oral, excluindo as dimensões mais propriamente discursivas, como, por exemplo, as estratégias argumentativas, a estruturação dos textos e o encadeamento de frases.

No presente estudo, utilizamos a categorização desses três tipos de “crenças” empregadas por Schneuwly (2004) em sua pesquisa, massentimos necessidade de acrescentar uma quarta crença, que contemple a visão de quem está em consonância com o que é previsto nos documentos oficiais a respeito do ensino da oralidade: *oral como objeto de estudo previamente planejado e organizado*, desenvolvido por meio de sequências didáticas, visando a um estudo com gêneros orais.

3. Procedimentos metodológicos

Para atingirmos o nosso objetivo, aplicamos um questionário a sete professores de escola

pública, sendo dois de cada ano escolar do ensino fundamental II, exceto no 7º ano, pois foi aplicado apenas a um professor. O instrumento tinha como objetivos verificar: quais as crenças dos professores de língua portuguesa a respeito da oralidade, que espaço esta ocupa nas aulas dessa disciplina, com que gêneros orais os professores já trabalham e se o livro didático adotado oferece suporte para tal trabalho.

O questionário ficou, então, dividido em duas partes: a primeira com uma questão aberta e as demais semiabertas e fechadas, abordando as crenças a respeito do que é oralidade para eles; a atribuição de grau de importância, numa escala de 1 a 5, para as atividades relativas à leitura, escrita, gramática e oralidade; e a explicitação das atividades orais que os professores já desenvolvem em suas turmas, valendo-se ou não do livro didático para essa prática. A segunda parte tinha apenas uma questão fechada de verdadeiro ou falso, com 16 afirmações, a fim de confirmar as crenças do professor a respeito do ensino/aprendizagem da oralidade em sala de aula. Para tanto, os itens a serem analisados pelos professores foram agrupados em quatro grupos de crenças a respeito do oral, a saber: a) entendido como descrição da materialidade da fala; b) como realização espontânea; c) como norma a ser aprendida, ou seja, como subordinado a normas prescritivas (fonéticas, morfológicas e gramaticais); e d) como objeto de estudo previamente planejado e organizado.

4. Crenças comuns sobre a oralidade e seu ensino

Como já anunciamos na metodologia, comecemos a análise pela pergunta aberta: O que é oralidade para você? As respostas recebidas contemplaram apenas dois dos grupos de crenças:

a) *Oralidade como realização espontânea*

- Transmissão oral dos conhecimentos armazenados na memória humana. (P7.1)²
- Capacidade de se comunicar nas diversas situações, tornando-se capaz de entender o outro e de fazer-se entender. (P9.2)
- Uso da linguagem oral nas diferentes situações comunicativas. (P6.1)

² P = Professor, seguido do ano escolar: 6, 7, 8 e 9; e a identificação do professor: 1 e 2.

- Expressão linguística sem preocupação com os critérios considerados o padrão da norma culta, escrita. (P8.1)

- Modalidade de realização da língua, caracterizada pelo uso de diálogos e de vocabulário informal, com a finalidade de transmitir ensinamentos armazenados e adquiridos ao longo de uma vida, por um determinado indivíduo. (P8.2)

b) Oralidade como objeto de estudo previamente planejado e organizado

- Modalidade da língua que apresenta os mesmos princípios gerais da modalidade escrita, embora tenha as suas especificidades. Tais princípios dizem respeito à interação social, considerando uma situação de comunicação específica. (P9.1)

- Fala oportuna, coerente, segura; portanto, deve ser praticada por todas as disciplinas, a fim de que o aluno construa habilidades e competências para escolher formas argumentativas adequadas aos propósitos de cada discurso. Assim, a escola se faz necessária, já que a oralidade não corresponde à fala do indivíduo adquirida nos anos iniciais de sua vida. Essa fala precisa ser “aprimorada” no sentido de a pessoa “escolarizada” saber aplicar seu discurso de acordo com a finalidade pretendida e de acordo com o receptor dessa mensagem. (P6.2)

Podemos analisar que 80% das respostas do primeiro grupo versaram sobre a sedimentação da oralidade como a forma de o aluno exprimir-se

espontaneamente, na qual expressa seus sentimentos em relação ao mundo e através da qual se comunica no cotidiano. Há uma unanimidade entre os professores em afirmar que trabalham a oralidade em sala de aula, contudo o que acreditam ser o ensino do oral, não é suscetível de se tornar objeto de ensino, pois foge a qualquer intervenção sistemática e aprende-se naturalmente na própria situação do dia a dia.

Já as do segundo grupo (20%) sinalizam a oralidade como um caminho para as dimensões comunicativas, em que o aluno tem consciência da finalidade, do destinatário, das interações entre os interlocutores, ou, de maneira mais geral, da necessidade de adaptação das dimensões comunicativas ao contexto social. Visão, portanto, passível a ser objeto de ensino e consonante com a finalidade geral do ensino de língua materna, tal como expressa nos documentos oficiais.

Para verificar com que frequência as atividades de leitura, escrita, gramática e oralidade são distribuídas pelo currículo e, por sua vez, integrada prática do professor em sala de aula, solicitamos que, tomando como base uma escala crescente de 1 a 5 (em que 1 e 2 correspondem a pouco, 3 a uma afirmação intermediária (nem muito, nem pouco), 4 e 5 correspondem a muito), indicasse com que frequência as atividades mencionadas acima eram trabalhadas em sala de aula. A partir das respostas, elaboramos a Tabela 1, que segue.

Tabela 1: Frequência de atividades conforme currículo e prática pedagógica

Ano escolar \ Atividades	P6.1	P6.2	P7.1	P8.1	P8.2	P9.1	P9.2
Leitura	4	4	4	3	3	5	4
Escrita	3	5	3	3	3	4	4
Gramática	1	3	2	3	3	4	3
Oralidade	2	3	5	4	3	1	4

Fonte: Figueiredo (2014)

Conforme os dados da Tabela 1, podemos constatar que os professores acreditam, de fato, trabalhar a oralidade, pois, três sujeitos (P6.1, P6.2 e P9.1) informam que a oralidade em sua prática escolar aparece em terceiro lugar, após leitura e escrita; outros três (P7.1, P8.1 e P9.2), que esta ocupa o primeiro lugar, e um outro (P8.2), que o tempo destinado às atividades em questão aparece distribuído de forma equilibrada.

Chamou-nos a atenção o fato de P9.2 dizer que a oralidade é muito trabalhada em sala de aula e P9.1 dizer que é pouco, revelando assim abordagens metodológicas diferentes ao extremo, quando o previsto na escola é que as atividades têm que ser desenvolvidas o mais uniforme possível. Numa análise mais refinada, cruzando dados, identificamos que o professor que afirma trabalhar muito a oralidade é pertencente ao grupo a, da oralidade como realização espontânea, que acredita no fato de que oportunizar qualquer manifestação oral é estar trabalhando

a oralidade em sala. Já o professor que afirma trabalhar pouco é do grupo b, da oralidade como objeto de estudo previamente planejado e organizado, que afirma que esta é “uma modalidade da língua que apresenta os mesmos princípios gerais da modalidade escrita, embora tenha as suas especificidades. Tais princípios dizem respeito à interação social, considerando uma situação de comunicação específica.” (P9.1)

Entendemos, então, que a discrepância nas respostas dadas se deva à crença diferenciada do que é oralidade para cada um. O que confirma a afirmação de Kudiess (2005), ao dizer que a forma de pensar do professor irá refletir nas suas atitudes e decisões na prática de ensino.

No tópico seguinte do questionário, foi perguntado se o professor trabalha a oralidade em suas turmas e com quais atividades. Os professores foram unânimes em responder afirmativamente. A Tabela 2 a seguir revela as atividades que eles dizem já trabalhar.

Tabela 2: Atividades de oralidade trabalhadas conforme depoimento dos professores

Atividades	Ano escolar							
	P6.1	P6.2	P7.1	P8.1	P8.2	P9.1	P9.2	TOTAL
Leitura oralizada	x	x	x			x		04
Debates		x	x		x	x		04
Participação (opiniões, questionamentos)	x	x		x	x			04
Roda de leitores			X					01
Seminário	x		X			x		03
Recitação de poemas	x					x		02
Contação de histórias	x							01
Dramatização	x							01
Júri simulado	x							01
Correção de exercícios	x							01

Fonte: Figueiredo (2014)

Das dez atividades citadas ao longo das respostas, três merecem destaque porque empatarem como as mais recorrentes, a saber: leitura oralizada, debate e participação (opiniões, questionamentos) dos alunos.

Contudo, faz-se necessário ressaltar que, dessas três atividades, apenas uma (o debate) é um gênero oral público, já as outras, uma é com base na escrita (leitura oralizada) e a outra é fundada na crença do oral como algo espontâneo, portanto, não passível de ser ensinado.

Nesse tópico, gostaríamos ainda de comentar duas respostas que nos chamaram atenção, novamente a de P9.1 e a de P9.2.

P9.1, ao mencionar as atividades orais com as quais trabalha, cita: "Recitação e análise de poemas, leitura em voz alta, seminários, debates". Já P9.2, em vez de citar atividades, informa: "Em todas as atividades, coloco em prática a oralidade dos alunos, aproveitando para fazer as correções necessárias e incentivar os acertos". Tais respostas revelam novamente a crença do professor refletindo em sua prática, pois a primeira resposta está vinculada à crença da oralidade como objeto de ensino, já a segunda, associada à crença da realização espontânea, abordada de forma casual, sem necessidade de planejamento.

Nesse depoimento de P9.2, percebemos ainda

a crença da oralidade como norma a ser aprendida, ou seja, como subordinada a normas prescritivas (fonéticas, morfológicas e gramaticais), quando o professor diz aproveitar para fazer as correções necessárias.

O que reforça a interferência das crenças dos professores nas práticas adotadas, pois, quando P9.2, por exemplo, afirma que trabalha muito a oralidade, interpretamos que ele afirma algo em que acredita que faz e não que esteja tentando manipular informação ou afirmando algo que não faz. Na realidade, ele está revelando sua prática de acordo com suas crenças, o que, segundo a avaliação dele, está realizando-ae muito bem.

Em seguida, foram listadas dezoito atividades para que o professor, valendo-se novamente da escala crescente de zero³ a cinco (especificada anteriormente), informasse quais ele acreditava ser as mais importantes para desenvolver o domínio da oralidade em sala de aula.

Nessa lista, buscamos apresentar atividades correspondentes às quatro crenças apresentadas anteriormente a respeito do oral (como descrição da materialidade da fala, como realização espontânea, como norma a ser aprendida e como objeto de estudo previamente planejado e organizado), como podemos ver na Tabela 3, que demonstra essa escolha dos professores por série.

³ Achamos por bem dessa vez acrescentar o zero na escala, porque o professor poderia julgar desnecessário trabalhar determinada atividade; como de fato foi registrado.

Tabela 3: Atividades importantes para o domínio da oralidade conforme crença dos professores por ano escolar

Ano escolar Atividades	P6.1	P6.2	P7.1	P8.1	P8.2	P9.1	P9.2
Correção dos modos de falar ("não é pra mim fazer, é pra eu fazer", "não se diz mais bom, se diz melhor" ...)	3	3	5	3	4	1	3
Recitação de poemas	2	2	4	3	2	5	4
Solicitação de leitura em voz alta	3	2	5	4	3	5	5
Apresentação de peças de teatro	2	3	1	3	5	5	3
Realização de palestras	0	0	4	1	3	5	3
Realização de seminários	3	3	4	2	3	5	3
Aulas expositivas	1	3	4	4	1	1	3
Promoção de peças de argumentação em júri simulado	4	1	4	1	5	5	2
Simulação de reportagens de TV	0	0	3	3	5	5	2
Promoção de entrevistas	0	2	3	2	5	5	2
Contação de histórias da tradição oral	5	5	3	2	5	5	2
Realização de sarau de poemas	2	3	3	2	3	5	5
Produção de comentário radiofônico	0	0	3	1	3	5	2
Criação de propaganda	0	2	2	4	2	1	3
Promoção de debate	2	5	5	4	3	5	4
Exploração de cordel, causos e similares	0	3	5	4	3	5	5
Respostas opinativas, depoimentos	3	5	4	5	4	5	5
Exploração de canções	0	4	3	4	3	4	4

Fonte: Figueiredo (2014)

Como mostra a Tabela 3, as atividades reconhecidas como mais importantes para desenvolver o domínio da oralidade em sala de aula foram: contação de histórias da tradição oral (04), respostas opinativas, depoimentos (04), solicitação de leitura em voz alta (03), promoção de debate (03), exploração de cordel, causos e similares (03).

Observamos, então, que das atividades mais reconhecidas, três são com base no texto escrito (contação de histórias da tradição oral, solicitação de leitura em voz alta, exploração de cordel...), uma forma espontânea de comunicar (respostas opinativas, depoimentos) e apenas uma é essencialmente oral e passível de ser ensinada (debate). Essa escolha dos professores revela uma certa fragilidade no conhecimento deles a respeito de como preparar o aluno para vir a ter o domínio da oralidade e reforça a crença indevida de que, para ter tal domínio, basta o aluno estar exposto a atividades orais, ocorrendo, portanto, um aprendizado natural, espontâneo.

Outro ponto questionado foi em relação ao livro didático adotado. Perguntamos se esse previa a exploração da oralidade e se os professores faziam uso de tais atividades. Dos sete informantes, dois entenderam que estávamos perguntando sobre atividades com o livro paradidático, dois disseram utilizar as atividades propostas no livro e os outros três afirmaram que, às vezes, utilizavam-nas. É significativo o depoimento dos professores quanto à utilização das atividades orais do livro didático, pois reforça a nossa defesa quanto à relevância desse suporte para a prática do professor. Contudo, merece darmos uma atenção especial à afirmação dos professores quando dizem que utilizam as atividades de oralidade presentes nos livros da coleção adotada no colégio.

Justificamos a necessidade dessa atenção porque o que o professor acredita estar usando no livro didático⁴ como atividades de oralidade, sob o título "Trocando idéias", são, na realidade, atividades em que os autores da coleção adotada

objetivam apenas desenvolver a capacidade de expressão e de argumentação oral do aluno. A partir de ideias suscitadas pelo tema e pelos textos estudados no capítulo, eles propõem algumas questões que levam o aluno a transferir essas ideias para a sua realidade concreta e posicionar-se diante delas. Com essa atividade, os autores dizem explicitamente esperar desenvolver certas operações, comportamentos e valores, tais como: "capacidade de extrapolar; de generalizar e particularizar as ideias; de ouvir e respeitar as opiniões alheias; de negociar; de saber como se situar numa discussão pública e selecionar a variedade linguística mais adequada àquela situação; de desenvolver técnicas de contra-argumentação e persuasão" (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 6)

Os próprios autores afirmam que as atividades referentes a tal seção são discussões decorrentes naturalmente do trabalho de leitura e constituem apenas um espaço a mais no desenvolvimento da expressão e da argumentação oral. Reafirmam categoricamente que não cabe a ela, portanto, o estudo sistematizado de gêneros orais, que é feito em uma seção específica intitulada "Produção de texto".

Esse mal-entendido dos professores em acreditar que o livro está trabalhando algo, quando, na realidade, o propósito do autor é outro, mostra mais uma vez a interferência da crença dos professores em sua prática docente, determinando suas escolhas, afetando a sua tomada de decisão, influenciando a forma de planejar e tomar decisões curriculares e de ensino.

Ao analisarmos a seção do livro didático destinada a trabalhar os gêneros orais, constatamos que os livros da coleção adotada são divididos em quatro unidades e em cada unidade é estudado um gênero, dependendo do ano e dos gêneros pode ser estudado mais de um na unidade.

No caso específico dos gêneros orais, presentes na seção "Produção de texto", demonstramos, na Tabela 4, a quantidade de gêneros orais e escritos trabalhados nessa seção em todos os livros da coleção.

⁴ CEREJA, W. R. ; MAGALHÃES, T. C. (2012).

Tabela 4: Quantidade de gêneros orais e escritos propostos nos livros da coleção adotada

Gênero Ano escolar	ORAIS	ESCRITOS	TOTAL
6º	-	09	09
7º	04	07	11
8º	01	08	09
9º	01	05	06

Fonte: Figueiredo (2014)

Conforme constatamos na Tabela 4, a quantidade de atividades explorando o gênero escrito se sobrepõe às referentes ao gênero oral em todos os anos escolares, com exceção do 6º ano, em que o gênero oral não é contemplado.

O que nos leva a constatar que, mesmo em uma coleção que se declara afinada com a abordagem da língua por meio de uma diversidade de gêneros textuais que circulam socialmente, que diz trabalhar visando a uma aprendizagem em espiral e que os aborda em sequências didáticas que viabilizam aos alunos o contato, o estudo

e a apropriação dos gêneros; a supremacia dos gêneros escritos sobre os orais públicos ainda é muito marcante.

Na segunda parte do instrumento, apresentamos afirmações a respeito da oralidade englobadas em quatro grupos de crenças, a saber: a) como materialidade da fala; b) como realização espontânea; c) como norma; e d) como objeto de estudo previamente planejado e organizado. Pedimos, então, para o professor analisar se tais afirmações eram verdadeiras ou falsas, obtivemos os dados demonstrados na Tabela 5.

Tabela 5: Crenças reveladas pelos professores ao analisar afirmações sobre oralidade

Professores Crenças sobre oralidade	P6.1	P6.2	P7.1	P8.1	P8.2	P9.1	P9.2
a) como materialidade da fala	x		x	x	x		
b) como realização espontânea			x			x	
c) como norma	x		x	x	x		
d) como objeto de estudo previamente planejado e organizado		x				x	

Fonte: Figueiredo (2014)

Analisando a Tabela 5, podemos observar que: 1) os dois tipos de crenças que não foram evidenciados nas respostas à primeira pergunta do instrumento, quando os sujeitos apresentaram subjetivamente as crenças a respeito do que é trabalhar a oralidade, agora se manifestaram (crenças a e c) como as mais recorrentes entre os professores, o que legitima a nossa decisão em oferecer duas oportunidades no instrumento (subjetiva e objetivamente) para apreender a crença do professor sobre o tema em estudo; 2) a crença b, que na resposta subjetiva foi maioria, em uma análise mais atenta (policiada), foi, de certa forma, rejeitada, apenas um informante (P8.1) reconhece concebê-la; e 3) a crença d se manteve, apenas dois (P6.2 e P9.1) identificaram as afirmações que reconheciam essa possibilidade, confirmando-se, então, as crenças do professor a respeito do ensino/aprendizagem da oralidade em sala de aula.

5. Conclusões

Neste estudo, buscamos descrever as crenças de sete professores do ensino fundamental acerca do ensino da oralidade na escola. A análise do instrumento aplicado, abordando as crenças, a prática do professor, as atividades empregadas o livro didático adotado, sinaliza para os seguintes resultados: 1) 80% dos atores da pesquisa afirmam trabalhar a oralidade em sala de aula. Contudo, o que acreditam ser uma especificidade do oral é, na realidade, uma valorização da materialidade da fala, ou/e uma norma a ser aprendida, uma vez que está subordinada a normas prescritivas (fonéticas, morfológicas e gramaticais), ou/ e uma realização espontânea, o que, conforme foi visto, é algo não ensinável. 2) No que diz respeito a sua prática, todos os professores responderam afirmativamente que trabalham a oralidade em suas aulas. Entretanto, observamos que, quando fazem tal afirmação, não estão tentando manipular informação ou afirmando fazer algo que não fazem. Estão, de fato, revelando a sua prática conforme suas crenças a respeito do tema. 3) Quanto às atividades selecionadas para trabalhar a oralidade, elas demonstraram uma estreita relação com as crenças do professor, reforçando o que defendemos anteriormente: as crenças afetam a tomada de decisão do professor, influenciando-o na forma de planejar e de tomar decisões

curriculares e de ensino. 4) No tocante ao livro didático, novamente as crenças do professor o direcionaram para uma interpretação, no caso, equivocada do que seria o trabalho com oralidade oferecido no livro, pois consideram a seção "Trocando ideias", como atividades de ensino/aprendizagem da oralidade. O que não deveria ocorrer porque os autores esclarecem no Manual do professor que não cabe a tal seção o estudo dos gêneros orais. O equívoco dos professores ocorre, então, porque estes associam a crença de que trabalhar a oralidade é proporcionar aos alunos oportunidade de falar, expressar o que sentem... (como realização espontânea) aos propósitos dos autores de desenvolver a capacidade de expressão e de argumentação oral do aluno. É uma seção com atividades referentes a discussões decorrentes naturalmente do trabalho de leitura e constituem apenas um espaço a mais no desenvolvimento da expressão e da argumentação oral. 5) Ainda no que diz respeito ao livro didático adotado, observamos que, a despeito de os autores apresentarem um embasamento teórico coerente e abalizado a respeito de como conduzir o ensino/aprendizagem da oralidade, não exploram na mesma proporção os gêneros orais públicos e os gêneros escritos, havendo uma supremacia significativa dos gêneros escritos em relação aos gêneros orais e um distanciamento do discurso teórico para a prática.

Isso implica que o ensino/aprendizagem está estreitamente relacionado às crenças do professor. O que por um lado nos preocupa, pois, paradoxalmente, ao mesmo tempo em que são amplamente influentes no processo de ensino-aprendizagem, podem também funcionar como obstáculos, impedindo que o aprendizado aconteça. Esse aspecto sinaliza a necessidade de se partir da capacitação do professor, para que ele adquira a concepção adequada, real, do seu objeto de trabalho. Por outro lado nos tranquiliza, porque as crenças podem ser revistas e modificadas, a partir de ações e de reflexos de experiências. O que nos faz crer que a mudança é uma questão de tempo, de oportunidade.

Destacamos ainda a importância de o livro didático estar alinhado com as teorias recentes e com o que preconizam os documentos oficiais, pois, assim, ele pode cumprir o seu papel de auxiliar no processo ensino-aprendizagem. Não para o professor ser adotado por ele e ficar dependente,

mas para que o livro didático sirva de apoio para uma prática efetiva ao ser adotado.

Constatamos ainda que são poucos os trabalhos abordando uma análise sobre o que é o oral para um dos principais atores do sistema escolar: o professor. Faz-se necessária, portanto, mais investigação na área, uma vez que a forma de pensar do professor irá refletir nas suas atitudes e decisões na prática de ensino.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. Aula de português: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BARCELOS, A. M. F. *Crenças sobre a aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas*. *Linguagem e Ensino*, v.7, n.1, 2004 (123-156).
- _____. *Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas*. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- BAKHTIN, M. M. *Os gêneros do discurso*. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, ([1992] 2011).
- BELINTANE, C. *Linguagem oral na escola em tempos de rede*. *Educ.Pesqui.*, vol.26, n.1, Jan/Jun 2000.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental: *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília, 1998.
- CEREJA, W. R. e MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens. 6º-9º anos*. São Paulo: Seara, 2012.
- KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs) *Beliefs about SLA: New research approaches*. Kluwer Academic Publishers. Netherlands, 2003.
- KUDIESS, E. *As crenças e os sistemas de crenças do professor de inglês sobre o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças*. *Linguagem e Ensino*, vol. 8, n.2, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita - atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. In: ROJO, R. e CORDEIRO, G. S. (trad./org.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- SCHNEUWLY, B. *Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral*. In: ROJO, R. e CORDEIRO, G. S. (trad./org.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

CHAMADA PARA A REVISTA EDUCARE E REGRAS DE SUBMISSÃO

Os critérios para elaboração e submissão dos artigos da revista Educare estão disponíveis neste número e no site do CMF: www.cmf.ensino.eb.br

E-mail da Revista EDUCARE: revistaeducarecmf@gmail.com

Calendário permanente de submissão de artigos:

ATIVIDADE	PERÍODO
Recebimento de artigos	Durante todo o ano
Aprovação e aceite do artigo	Até 3 meses após recebimento do artigo
Periodicidade da revista	Semestral (mar e out)

ATENÇÃO!

SOMENTE SERÃO AVALIADOS OS ARTIGOS QUE SEGUIREM AS SEGUINTE NORMAS DE PUBLICAÇÃO

Autoria: acrescentar, em nota de rodapé, a partir do nome completo do autor, titulação acadêmica por extenso, instituição a que está filiado profissionalmente, cidade, link para o currículo da Plataforma Lattes e e-mail para contato. No máximo dois autores por artigo.

O título deve ser conciso, porém informativo, não ultrapassando 15 palavras, inclusive subtítulo, se houver. Deve também ser vertido em inglês.

Resumo e Palavras-chave: indicar objetivos, abordagem, metodologia e conclusão, no resumo. **MÍNIMO de 150 e MÁXIMO de 200 palavras**, precedido da indicação "Resumo." em negrito, seguido de "Palavras-chave." (em outra linha) em negrito, com no mínimo três e no máximo cinco palavras-chave. O mesmo vale para **Abstract** e **Keywords**, que devem ser totalmente fiéis ao resumo e às palavras-chave. Esses descritores (palavras-chave/keywords) devem refletir da melhor maneira possível o conteúdo abordado no artigo, de forma a facilitar a pesquisa temática dos leitores.

Notas de rodapé: no final da página, numeradas em algarismos arábicos, devem ser sucintas e usadas somente quando estritamente necessário.

Referências bibliográficas: devem, obrigatoriamente, seguir as normas da ABNT, com tamanho de fonte 12, entrelinhamento simples, sem recuo, com os **nomes das obras em negrito**. A exatidão das referências é de responsabilidade dos autores. Lembramos que devem ser arroladas apenas as obras que efetivamente sofreram referência no artigo.

Exemplos:

SOBRENOME, Nome. *Título*: subtítulo. Edição (a partir da 2ª). Cidade da editora: Nome da editora, ano.

SOBRENOME, Nome. Título do capítulo ou parte do livro. IN: *Título do livro em itálico*. Cidade da editora: Nome da editora, ano, p.

SOBRENOME, Nome. Título do artigo. *Título do periódico em itálico*. Cidade da editora: Nome da editora, vol, fascículo, ano, p.

SOBRENOME, Nome. Título do artigo. *Jornal ou Revista onde foi publicado*, data (dia, mês, ano). Disponível em:

<<http://www.enderecoeletronico.com.br>>. Acesso em: (dia, mês, ano).

Formatação

Folha: A4 (21 x 29,7 cm).

Margens: esquerda e superior de 3 cm; direita e inferior de 2 cm.

Entrelinha:

- 1,5 para o texto;

- Simples para citações destacadas, notas de rodapé, referências e resumo.

Fonte: Times New Roman.

Corpo:

- 12 para o texto;

- 11 para citações recuadas, resumo, referências.

- 10 para notas de rodapé.

Número de página: numere a partir da primeira página, no canto superior direito.

Total de páginas: mínimo de 10 e máximo de 15, incluindo referências bibliográficas, anexos, figuras e tabelas. Figuras e tabelas devem ser numeradas sequencialmente à medida que aparecerem no texto. Figuras comuns, fotografias e gráficos do Word ou Excel devem obrigatoriamente ser apresentados em .jpg com definição mínima de 300 DPI.

Citações no texto: citações com mais de três linhas devem vir em destaque no texto, com recuo de 3 cm à esquerda e de 1 cm à direita.

Nome do autor fora dos parênteses: caixa baixa.

Nome do autor dentro dos parênteses: caixa alta.

Exemplo: Segundo Fulano (2007, p. 51), "xxxxxxxx" ou "xxxxxxxx" (FULANO, 2007, p. 51).

Importante: apenas o título do artigo deve vir em CAIXA ALTA. O subtítulo, se houver, deve vir em caixa baixa.

Envio do artigo

Enviar uma cópia do artigo em formato "docx" para o e-mail: revistaeducarecmf@gmail.com