

Práxis

Educacional

v. 12, n. 23, set./dez. 2016

Dossiê Temático: Esporte, Lazer e Educação

ISSN 1809-0249 (versão impressa)

ISSN 2178-2679 (versão *online*)



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd)

PRÁXIS EDUCACIONAL



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)

Prof. Dr. Paulo Roberto Pinto dos Santos - *Reitor*

Prof. Dr. Fábio Félix Ferreira - *Vice-Reitor*

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

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

Profª Drª Nilma Margarida de Castro Crusóe

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Dr. Cláudio Pinto Nunes

Vice-Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Maria Dalva Rosa Silva - *Diretora da Edições Uesb*

Jacinto Braz David Filho - *Editor da Edições Uesb*

Prof. Dr. Cláudio Pinto Nunes

Editor

Organização do Dossiê Temático

Drª Berta Leni Costa Cardoso, Universidade do Estado da Bahia (UNEB)- Brasil

Revista indexada nas seguintes bases de dados:

Latindex – Sistema regional de información en línea para revistas científicas de América Latina,

el Caribe, España y Portugal - <http://www.latindex.unam.mx/>

Sumários de Revistas Brasileiras – <http://www.sumários.org/>

DOAJ – Directory of Open Access Journals – <http://www.doaj.org/>

Periódicos Capes - <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis>

Diadorim - Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras - <http://diadorim.ibict.br/handle/1/989>

REDIB - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico - https://www.redib.org/recursos/Record/oai_revista2062-revista-praxis-educacional

SEER - Sistema Eletrônico de oração de Revistas - seer.ibict.br/index.php?option=com_mtrec&task=viewlink_id=1864&Itemid=109

Catálogo na Publicação: Biblioteca Central da Uesb

P929p Práxis Educacional/Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – v. 12, n. 23 (set./dez., 2016). – Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2016.

Início: novembro de 2005

Periodicidade: Semestral a partir do v. 4, n. 4. Numeração alterada.

Quadrimestral a partir do v. 11, n. 18.

ISSN da versão impressa: 1809-0249. ISSN da versão on-line: 2178-2679

Tiragem: 500 exemplares

1. Educação – Periódicos. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD: 370



Campus Universitário – Caixa Postal 95 – Fone/fax: 77 3424-8716

Estrada do Bem-Querer, km 4 – Módulo da Biblioteca, 1º andar – 45083-900 – Vitória da Conquista-BA

Acesso eletrônico: <http://periodicos.uesb.br>; <http://www.uesb.br/editora>

E-mail: editoraesb@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

PRÁXIS EDUCACIONAL

DOSSIÊ TEMÁTICO:
ESPORTE, LAZER E EDUCAÇÃO

THEMATIC DOSSIER:
SPORT, LEISURE AND EDUCATION

DOSSIER TEMÁTICO:
DEPORTE, OCIO Y EDUCACIÓN



ISSN 1809-0249 (versão impressa)
ISSN: 2178-2679 (versão eletrônica)

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 23	p. 1-436	set./dez. 2016
--------------------	----------------------	--------------	----------	----------------

Copyright©2016 by Edições Uesb

Práxis Educacional

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
v. 12, n. 23 – set./dez. 2016

Editor

Dr. Claudio Pinto Nunes

Editores Assistentes

Drª Isabel Cristina de Jesus Brandão
Dra. Maria Cristina Dantas Pina
Drª Nilma Margarida de Castro Crusodé
Drª Núbia Regina Moreira
Drª Sheila Cristina Furtado Sales

Revisão de Linguagem

Dr. Jorge Augusto Alves da Silva (Português)
Drª Valéria Viana Sousa (Português)
Mestranda Teresa Cristina Negreiros Teixeira da Rocha (Inglês e Espanhol)

Secretário estagiário

Claudio Henrique Lima Oliveira

Política Editorial

A Revista Práxis Educacional é um periódico quadrimestral, impresso e eletrônico, do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Publica artigos inéditos resultantes de pesquisas científicas, além de resenhas de livros. Os trabalhos publicados podem ser reproduzidos, total ou parcialmente, desde que citada a fonte. As ideias apresentadas em cada matéria publicada são de responsabilidade dos respectivos autores e não representam os conceitos e opiniões do PPGEd, da Editora da Uesb, do Comitê Científico e do Conselho Editorial da Revista.

Conselho Editorial

Anderson de Carvalho Pereira, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Brasil
Amurabi Pereira de Oliveira, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil
Beatrice Turpin, Université de Cergy-Pontoise, Cergy-Pontoise (U-Cergy), França
Cláudio Pinto Nunes, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Brasil
Edimilson Menezes Santos, Universidade Federal de Sergipe (UFS), Brasil
Gleudson Gouveia, University of Iowa, Estados Unidos da América do Norte
Guadêncio Frigotto, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil
João da Silva Amado, Universidade de Coimbra (UC), Portugal
Leila Pio Mororó, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Brasil
Luiz Artur dos Santos Cestari, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Brasil
María del Carmen Lorenzatti, Universidade Nacional de Córdoba (UNC), Argentina
Maria Manuela Franco Esteves, Universidade de Lisboa (UL), Portugal
Marinaide Lima de Queiroz Freitas, Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Brasil
Marta Elisa Anadon, Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), Canada
Marta Maria de Araújo, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Brasil
Noeli Valentina Weshenfelder, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), Brasil
Núbia Regina Moreira, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Brasil
Piedade Vaz Rebelo, Universidade de Coimbra (UC), Portugal
Robert Evan Verhine, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil
Roberto Sidnei Alves Macedo, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil
Romualdo Luiz Portela de Oliveira, Universidade de São Paulo (USP), Brasil
Roseli Rodrigues de Mello, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Brasil
Teresa Pessoa, Universidade de Coimbra (UC), Portugal
Teresa de la Caridad Díaz Domínguez, Universidad de Pinar del Río (UPR), Cuba
Telmo Marcon, Universidade de Passo Fundo (UPF), Brasil
Valentín Martínez-Otero Pérez, Universidad Complutense de Madrid (UCM), Espanha
Vera Lúcia Jacob, Universidade Federal do Pará (UFPA), Brasil

Endereço

Revista Práxis Educacional

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Uesb
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd
Módulo de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – 1 Andar
Caixa Postal 95 – Vitória da Conquista – BA
CEP: 45031-900 – Fone: (77) 3424-8749
E-mail: rpraxiseducacional@yahoo.com.br
Acesso à versão eletrônica:
<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/index>

SUMÁRIO

EDITORIAL

Editor.....13

DOSSIÊ TEMÁTICO: Esporte, Lazer e Educação

Apresentação do dossiê temático

Berta Leni Costa Cardoso.....27

1 Da fragmentação crítica à crítica da fragmentação: uma análise do ensino do esporte na formação de professores de educação física

Adnelson Araújo dos Santos

Marta Genu Soares.....33

2 Ensino da educação física na educação infantil: dificuldades e possibilidades

Sílvia Cinelli Quaranta

Maria Amélia do Rosário Santoro Franco

Mauro Betti.....57

3 A indisciplina nas aulas de um programa esportivo social: a visão de coordenadores e monitores

Ariadne Regina Amorim Baicere

Raquel Stoilov Pereira

Evando Carlos Moreira.....83

4 Determinantes da aderência e permanência de praticantes de exercício físico

Berta Leni Costa Cardoso

Alisson Bruno de Matos Leal

Welton Cardoso Júnior.....107

5 Construtivismo na aula de dança

Neila Cristina Baldi

Ciane Fernandes.....133

6 Educação em Gramsci: aproximações com o campo da educação física

Ana Luíza Barbosa Anversa

Vânia de Fátima Matias de Souza.....153

7 O lazer e a fé: tempos e espaços de socialização juvenil no contexto de assentamentos rurais

Domingos Rodrigues da Trindade.....175

ARTIGOS

8 Formação continuada com professoras alfabetizadoras de jovens e adultos: uma experiência para ser compartilhada

Marli Pardo Legemann Oliveira

Suzana Schwartz.....199

9 O trabalho docente na contemporaneidade: da resignação à emancipação <i>Solange Martins Oliveira Magalhães</i> <i>Rodrigo Roncato Marques Anes</i>	223
10 O piso salarial como insumo da valorização docente nos governos de FHC e Lula: da política de fundos à Lei do Piso <i>Eliara Cristina Nogueira da Silva Teixeira</i> <i>Cláudio Pinto Nunes</i>	251
11 O supervisor escolar e suas funções no contexto escolar <i>Silvia Adriana da Silva Soares</i> <i>Gilberto Ferreira da Silva</i>	271
12 A gênese da alienação na atividade produtiva e a necessidade de uma educação ética para o trânsito <i>Fátima Maria Nobre Lopes</i> <i>Adauto Lopes da Silva Filho</i>	297
13 Política municipal de valorização do magistério: analisando as percepções de professores <i>Ildo Salvino de Lira</i> <i>Ana Lúcia Félix dos Santos</i>	319
14 Relações identitárias dos formadores de professores com a licenciatura em educação do campo <i>Magno Nunes Farias</i> <i>Wender Faleiro da Silva</i>	353
15 Trajetórias e reflexões sobre educação não formal <i>Dagmar Dias Cerqueira</i> <i>Wânia Regina Coutinho Gonzalez</i>	377
RESENHAS	
1 Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza <i>Auxiliadora Cristina Corrêa Barata Lopes</i> <i>Rosa Oliveira Martins Azevedo</i>	405
2 O que é educação <i>Carlos Alberto Vasconcelos</i> <i>Vando Kleber Santos Soares</i>	411
Pareceristas Ad-Hoc da Revista Práxis Educacional (2016)	417
Normas Gerais para publicação na Revista	425

SUMMARY

EDITORIAL

Editor.....13

THEMATIC DOSSIER: Sport, Leisure and Education

Presentation of the thematic dossier

Berta Leni Costa Cardoso.....27

1 From critical fragmentation to criticism of fragmentation: a sports teaching analysis in the formation of physical education's professionals

Adnelson Araújo dos Santos

Marta Genu Soares.....33

2 Teaching physical education in early childhood education: difficulties and possibilities

Silvia Cinelli Quaranta

Maria Amélia do Rosário Santoro Franco

Mauro Betti.....57

3 The indiscipline in the classes of a social sports program: the look of coordinators and monitors

Ariadne Regina Amorim Baicere

Raquel Stoilov Pereira

Evando Carlos Moreira.....87

4 Determinants of adherence and permanence of physical exercise practitioners

Berta Leni Costa Cardoso

Alisson Bruno de Matos Leal

Welton Cardoso Júnior.....107

5 Constructivism in dance class

Neila Cristina Baldi

Ciane Fernandes.....133

6 Education in Gramsci: approaches with the field of physical education

Ana Luíza Barbosa Amersa

Vânia de Fátima Matias de Souza.....153

7 Leisure and faith: times and spaces of youth socialization in the context of rural settlements

Domingos Rodrigues da Trindade.....175

ARTICLES

8 Continuing training with teacher of literacy of young and adults: an experience to be shared

Marli Pardo Leggemann Oliveira

Suzana Schwartz.....199

9 Work teacher in contemporary society: resignation and emancipation	
<i>Solange Martins Oliveira Magalhães</i>	
<i>Rodrigo Roncato Marques Anes</i>	223
10 The basic wage as instrument in favor to teachers' appreciation during FHC's and Lula's governs: from the funds policies to the basic Wage Law	
<i>Eliara Cristina Nogueira da Silva Teixeira</i>	
<i>Cláudio Pinto Nunes</i>	251
11 The supervisor school and their functions in school context	
<i>Silvia Adriana da Silva Soares</i>	
<i>Gilberto Ferreira da Silva</i>	271
12 The genesis of alienation on the productive activity and The need of ethics education on road traffic	
<i>Fátima Maria Nobre Lopes</i>	
<i>Adauto Lopes da Silva Filho</i>	297
13 Policy municipal magisterium valuation: analyzing the teacher perceptions	
<i>Ildo Salvino de Lira</i>	
<i>Ana Lúcia Félix dos Santos</i>	319
14 Identity relations of teacher's trainers in the aspect of teaching process in field education	
<i>Magno Nunes Farias</i>	
<i>Wender Faleiro da Silva</i>	353
15 Paths and reflections on non-formal education	
<i>Dagmar Dias Cerqueira</i>	
<i>Wânia Regina Continbo Gonzalez</i>	377
ESSAY	
1 Teacher training and professional: formed for change and uncertainty	
<i>Auxiliadora Cristina Corrêa Barata Lopes</i>	
<i>Rosa Oliveira Martins Azevedo</i>	405
2 What is education	
<i>Carlos Alberto Vasconcelos</i>	
<i>Vando Kleber Santos Soares</i>	411
Referees Ad-Hoc of the Práxis Educacional Journal (2016)	417
General Rules for publication in the Journal	425

RESUMEN

EDITORIAL

Editor.....13

DOSSIER TEMÁTICO: Deporte, Ocio y Educación

Presentación del dossier temático

Berta Leni Costa Cardoso.....27

1 De la fragmentación crítica a la crítica de la fragmentación: un análisis de la enseñanza del deporte en la formación de profesores de educación física

Adnelson Araújo dos Santos

Marta Genu Soares.....33

2 La enseñanza de la educación física en la educación infantil: dificultades y posibilidades

Silvia Cinelli Quaranta

Maria Amélia do Rosário Santoro Franco

Mauro Betti.....57

3 La indisciplina en las clases de un programa social del deporte: la mirada de los coordinadores y monitores

Ariadne Regina Amorim Baicere

Raquel Stoilov Pereira

Evando Carlos Moreira.....83

4 Determinantes de la adhesión y permanencia de los practicantes de ejercicio físico

Berta Leni Costa Cardoso

Alisson Bruno de Matos Leal

Welton Cardoso Júnior.....107

5 Constructivismo en la clase de danza

Neila Cristina Baldi

Ciane Fernandes.....133

6 Educación en Gramsci: aproximaciones al campo de la educación física

Ana Luíza Barbosa Amersa

Vânia de Fátima Matias de Souza.....153

7 El ocio y la fe: tiempos y espacios de socialización juvenil en el contexto de asentamientos rurales

Domingos Rodrigues da Trindade.....175

ARTÍCULOS

8 Formación continua con los maestros de alfabetización de jóvenes y adultos: una experiencia para ser compartida

Marli Pardo Legemann Oliveira

Suzana Schwartz.....199

9 Trabajo docente en el mundo contemporáneo: la resignación y la emancipación	
<i>Solange Martins Oliveira Magalhães</i>	
<i>Rodrigo Roncato Marques Anes</i>	223
10 El salario mínimo como una inversión de valoración a los maestros en el gobiernos de FHC y Lula: de la política de los fondos a la Ley de Sueldo	
<i>Eliara Cristina Nogueira da Silva Teixeira</i>	
<i>Cláudio Pinto Nunes</i>	251
11 La escuela de supervisor y sus funciones en contexto escolar	
<i>Silvia Adriana da Silva Soares</i>	
<i>Gilberto Ferreira da Silva</i>	271
12 La génesis de la alienación en la actividad productiva y la necesidad de una educación vial ética	
<i>Fátima Maria Nobre Lopes</i>	
<i>Adanto Lopes da Silva Filho</i>	297
13 Política municipal valoración magisterio: el análisis de las percepciones de los docentes	
<i>Ildo Salvino de Lira</i>	
<i>Ana Lúcia Felix dos Santos</i>	319
14 Relaciones de identidad de profesores formadores en la licenciatura en educación del campo	
<i>Magno Nunes Farias</i>	
<i>Wender Faleiro da Silva</i>	353
15 Trayectorias y reflexiones sobre la educación no formal	
<i>Dağmar Dias Cerqueira</i>	
<i>Wânia Regina Coutinho Gonzalez</i>	377
RESEÑA	
1 Enseñanza y formación: forma es para el cambio y la incertidumbre	
<i>Auxiliadora Cristina Corrêa Barata Lopes</i>	
<i>Rosa Oliveira Martins Azevedo</i>	405
2 Qué es educación	
<i>Carlos Alberto Vasconcelos</i>	
<i>Vando Kleber Santos Soares</i>	411
Árbitros Ad-Hoc de la Revista Práxis Educacional (2016)	417
Normas Generales para publicación en la Revista	425

EDITORIAL

A partir do início de 2015 a Revista Práxis Educacional passou a contar com um significativo número colaboradores que perceberam este periódico como um veículo relevante para submeter seus artigos para apreciação com vista a sua publicação. Na verdade, Práxis Educacional sempre contou com o interesse por parte de pesquisadores do Brasil e de outros países, tanto para a publicação como para a leitura e divulgação dos textos aqui publicados. Entretanto, após uma ampla campanha de divulgação realizada pela própria editoria da revista, o interesse por ela se tornou maior.

Desse modo, ao mesmo tempo em que se aumenta o número de submissão de artigos e, conseqüentemente, o acúmulo de artigos aprovados pelos pareceristas *ad hoc*, a revista amplia a periodicidade de semestral para quadrimestral, pois precisa responder à demanda imposta em função da procura por pesquisadores de diferentes regiões do Brasil e do exterior.

Em consonância e em respeito à confiança denotada na quantidade de artigos recebidos para apreciação pelos pareceristas *ad hoc*, Práxis Educacional aumenta, também, a quantidade de artigos publicados em cada edição, passando de cerca de nove artigos por edição em 2013 e 2014, para quinze artigos por edição em 2016.

Estabelece-se, nessa perspectiva, uma relação de confiança mútua entre os autores e a revista. De um lado, a submissão de mais artigos representa uma credibilidade maior por parte dos autores em relação ao periódico. Por outro lado, a revista também espera mais qualidade das pesquisas e dos estudos desenvolvidos e sistematizados nos textos submetidos, além de responder à confiança com o esforço de garantir, ainda, a pontualidade no que diz respeito à divulgação de cada edição.

Nesse sentido, esta editoria aproveita, aqui, então, a oportunidade da lembrança para agradecer aos pesquisadores do Brasil e do exterior pelo interesse em publicar na Revista *Práxis Educacional* os artigos resultantes de suas pesquisas. A Revista *Práxis Educacional* sente-se honrada em tomar parte no processo de divulgação da Ciência produzida por estudiosos dos diferentes campos da Área de Educação que buscam este apresentar à comunidade científica internacional os resultados de seus estudos.

Como houve, nas duas primeiras edições de 2016, a divulgação expressiva de artigos oriundos de pesquisas realizadas em diferentes países ao redor do mundo, neste último número do ano dedicamos especial atenção aos pesquisadores brasileiros. Isso se justifica pela busca em manter um equilíbrio Brasil/exterior anual, sobretudo se considerar a última edição, na qual foi publicado um quantitativo maior de artigos de autores estrangeiros, provenientes, especialmente, do dossiê.

Este número é, portanto, composto por quinze artigos e duas resenhas de livro. Sete dos artigos compõem o dossiê temático “Esporte, Lazer e Educação”, organizado pela Dr^a Berta Leini Costa Cardoso, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a quem registramos nossos agradecimentos.-

Além os artigos que compõem o dossiê temático, há na sequência mais oito artigos, disponíveis para o leitor nesta edição de *Práxis Educacional*, na seção destinada à publicação de artigos com temáticas livres dentro da Área de Educação. Encerrando esta edição, a Revista *Práxis Educacional* publica, ainda, duas resenhas de livros, como já mencionado.

Ao se publicar o último número da Revista Práxis Educacional referente a 2016, segundo ano de seu funcionamento com periodicidade quadrimestral, faz-se salutar uma análise das três edições do ano em curso, correspondentes aos números 21, 22 e 23. Para tanto, toma-se como ponto de partida a leitura do quadro 1, que evidencia a quantidade de artigos publicados em cada uma das três edições do ano, bem como a quantidade de autores dos artigos de cada edição.

Quadro 1: Autores - Ano 2016

EDIÇÕES	NÚMERO DE ARTIGOS	NÚMERO DE AUTORES
v. 12, n. 21, jan./abr.	15	31
v. 12, n. 22, maio/ago.	15	27
v. 12, n. 23, set./dez.	15	32
Todas as edições de 2015	45	90

Fonte: Revista Práxis Educacional

O volume 12, número 21, janeiro a abril de 2016, contou com 15 artigos, englobando um total de 31 autores. Desses autores, vinte e um são doutores, um é doutorando, quatro são mestres, quatro são mestrandos e um é graduado. Quanto à abrangência territorial, dois artigos são provenientes de pesquisadores da própria UESB; três são de autores de outras instituições do estado da Bahia; dois são de outros estados do Nordeste do Brasil; cinco são de pesquisadores de outras regiões do país e três são escritos por autores de outros países.

O volume 12, número 22, maio a agosto de 2016, contou com 15 artigos, resultando um total de 27 autores. Desses autores, dezoito são doutores, dois são doutorandos, um é mestre e cinco são mestrandos. Quanto à abrangência territorial, dois artigos são provenientes de pesquisadores da própria UESB; dois artigos são provenientes de outras instituições do estado da Bahia; não houve artigos originados de outros estados do Nordeste do Brasil; três são de pesquisadores de outras regiões do país e oito são escritos por autores de outros países.

O volume 12, número 23, setembro a dezembro de 2016, contou com 15 artigos, somando um total de 32 autores. Desses autores, dezessete são doutores, quatro são doutorandos, seis são mestres, um é mestrando e quatro são graduados (ou especialista *lato sensu*). Quanto à abrangência territorial, um artigo é proveniente de pesquisadores da própria UESB; três artigos são provenientes de outras instituições do estado da Bahia; três são de outros estados do Nordeste do Brasil; oito são de pesquisadores de outras regiões do país e não houve nenhum artigo escrito por autores de outros países.

O quadro 2 apresenta detalhadamente a titulação acadêmica dos autores dos artigos publicados ao longo das três edições de 2016.

Quadro 2: Titulação dos autores – Ano 2016

TITULAÇÃO	Edição n. 21 jan./abr.		Edição n. 22 maio/ago.		Edição n. 23 set./dez.		Todas as edições de 2016	
	Quantid.	%	Quantid.	%	Quantid.	%	Quantid.	%
Doutor	21	67,74	19	70,38	17	53,13	57	63,34
Doutorando	01	03,23	02	07,40	04	12,50	07	07,78
Mestre	04	12,90	01	03,70	06	18,75	11	12,22
Mestrando	04	12,90	05	18,52	01	03,12	10	11,11
Graduado (ou Especialista)	01	03,23	00	00,00	04	12,50	05	05,55
TOTAIS	31	100,00	27	100,00	32	100,00	90	100,00

Fonte: Revista Práxis Educacional

Para se fazer um resumo da publicação realizada pela Revista *Práxis Educacional* no ano de 2016, somando as três edições do ano, registra-se a publicação de quarenta e cinco artigos, abrangendo um quantitativo de noventa autores. Desses autores, cinquenta e sete são doutores, sete são doutorandos, onze são mestres, dez são mestrandos e cinco são graduados (ou especialista *lato sensu*). Quanto à abrangência territorial, cinco artigos são provenientes de pesquisadores da própria UESB; oito artigos são provenientes de outras instituições do estado da Bahia; cinco artigos são de outros estados do Nordeste do Brasil; dezesseis são de pesquisadores de outras regiões do país e onze são escritos por autores de outros países.

Quanto à origem territorial dos artigos publicados, considerando-se como referência de análise o primeiro autor de cada artigo, toma-se para efeito de ilustração o quadro 3, que segue.

Quadro 3: Origem dos artigos (considerando a origem do primeiro autor) – Ano 2016

LUGAR DE ORIGEM	Edição n. 21 jan./abr.		Edição n. 22 maio/ago.		Edição n. 23 set./dez.		Todas as edições de 2016	
	Quantid.	%	Quantid.	%	Quantid.	%	Quantid.	%
UESB Instituição sede	02	13,33	02	13,33	01	06,66	05	11,11
Bahia Outras Instituições	03	20,00	02	13,33	03	20,00	08	17,78
Nordeste Outros estados	02	13,33	00	00,00	03	20,00	05	11,11
Brasil Outras regiões	05	33,34	03	20,0	08	53,34	16	35,56
Exterior Diferentes países	03	20,00	08	53,34	00	00	11	24,44
TOTAIS	15	100,00	15	100,00	15	100,00	45	100,00

Fonte: Revista Práxis Educacional

O quadro 3 evidencia um esforço da equipe editorial da Revista *Práxis Educacional* em garantir certo equilíbrio entre as instituições, os estados, as regiões do Brasil, além dos diferentes países de onde partem os artigos submetidos à revista.

Feita esta apresentação referente ao ano de 2016, esta editoria considera importante fazer uma análise da Revista *Práxis Educacional*, posto que este ano encerra um período de quatro anos, considerando o quadriênio referente ao tempo de avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil.

Considerando, assim, o quadriênio 2013 a 2016, período, observa-se que o aumento do número de artigos publicados vem ocorrendo ano após ano. Ressalta-se, no entanto, que ao ampliar a periodicidade de semestral para quadrimestral, em 2015, *Práxis Educacional* conseguiu elevar, de modo ainda mais expressivo, a quantidade de artigos publicados, conforme se pode verificar no quadro 4:

Quadro 4: Número de artigos publicados e Qualis – Quadriênio 2013-2016

ANO	PERIODICIDADE	NÚMERO DE ARTIGOS	QUALIS
2013	Semestral	18	B3
2014	Semestral	23	B3
2015	Quadrimestral	42	Ainda não divulgado
2016	Quadrimestral	45	Ainda não divulgado

Fonte: Revista *Práxis Educacional*

Quanto ao Qualis atribuído à Revista *Práxis Educacional* durante o quadriênio, até o fechamento desta edição, tem-se notícia apenas dos Qualis de 2013 e 2014. Espera-se, entretanto, a atribuição de um Qualis que corresponda, em termos de qualidade e de quantidade, aos esforços empreendidos nos últimos anos.

No que tange a titulação dos autores dos artigos publicados nas dez edições do quadriênio, tem-se a situação registrada no quadro 5.

Quadro 5: Titulação dos autores – Quadrênio 2013-2016

TITULAÇÃO	2013		2014		2015		2016	
	Quantid.	%	Quantid.	%	Quantid.	%	Quantid.	%
Doutor	18	51,42	26	56,52	52	67,53	57	63,34
Doutorando	02	05,72	09	19,56	10	12,99	07	07,78
Mestre	07	20,00	04	08,70	11	14,29	11	12,22
Mestrando	02	05,72	07	15,22	04	05,19	10	11,11
Graduado (ou Especialista)	04	11,42	-	-	-	-	05	05,55
Graduando	02	05,72	-	-	-	-	-	-
TOTAIS	35	100,00	46	100,00	77	100,00	90	100,00

Fonte: Revista Práxis Educacional

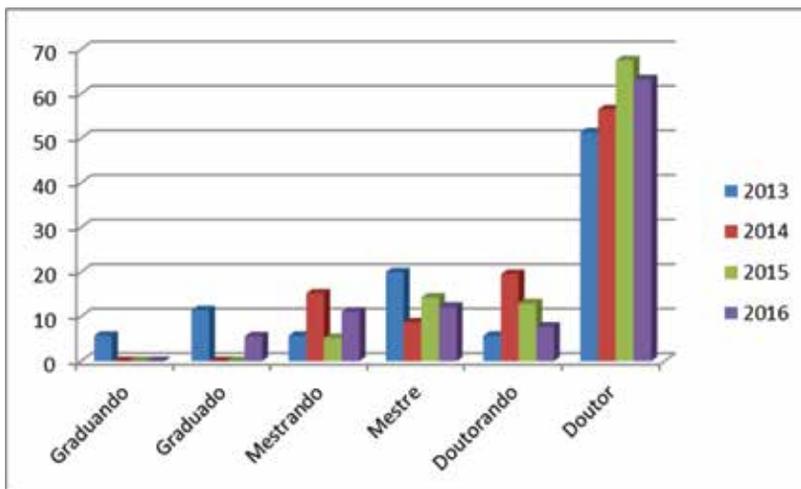
Da leitura do quadro 5 depreende-se facilmente o alto número de autores com titulação em nível de doutorado, passado de 51,42%, em 2013, para 63,34%, em 2016; tendo pico de 67,53% em 2015.

Em 2013, a Revista *Práxis Educacional* inseriu em suas normas para publicação a exigência que cada artigo deveria contar com, ao menos, um autor com titulação em nível de doutorado. Tal medida se deve ao fato de a revista, mesmo criada em 2004, a partir de 2013, passa a ser parte de um programa de pós-graduação. Isso representa, segundo o entendimento do Conselho Editorial da época, de que nenhuma pesquisa acontece na pós-graduação sem a participação efetiva de um doutor.

Entretanto, o Conselho Editorial, desde aquela ocasião e se mantém, decidiu por não limitar a exigência mínima em relação à titulação dos autores dos artigos publicados, por considerar que as Instituições de Ensino Superior no Brasil tem incentivado a Iniciação Científica e que nesta tomam parte muitos professores atuantes na pós-graduação em diferentes universidades em todo o Brasil.

Do mesmo modo, os grupos de pesquisa, cadastrados no CNPq e devidamente certificados pelas IES, contam com a presença e a atuação efetiva de graduados e graduandos, considerando, nesta perspectiva, que a graduação tem contribuições relevantes na formação do pesquisador. Esses graduandos e graduados envolvidos nos grupos de pesquisa realizam estudos que resultam em artigos que precisam ser divulgados. Muitos desses graduandos e graduados, em momento posterior, ingressam como estudantes de cursos de mestrado e doutorado.

Todas essas medidas resultam nos dados ilustradas no Gráfico 1.

Gráfico 1: Titulação dos autores em percentuais – Quadriênio 2013-2016.

Fonte: Revista Práxis Educacional

No que se refere à distribuição geográfica dos autores, tomando-se como referência o primeiro autor de cada artigo, tem-se a situação registrada no quadro 6.

Quadro 6: Origem dos artigos (considerando o primeiro autor) – Quadrênio 2013-2016

LUGAR DE ORIGEM	2013		2014		2015		2016	
	Quantid.	%	Quantid.	%	Quantid.	%	Quantid.	%
UESB Instituição sede	04	22,22	05	21,74	06	14,28	05	11,11
Bahia Outras Instituições	02	11,11	02	08,70	01	02,39	08	17,78
Nordeste Outros estados	06	33,33	02	08,70	6	14,28	05	11,11
Brasil Outras regiões	03	16,67	10	43,47	20	47,62	16	35,56
Exterior Diferentes países	03	16,67	04	17,39	9	21,43	11	24,44
TOTAIS	18	100,00	23	100,00	42	100,00	45	100,00

Fonte: Revista Práxis Educacional

Observa-se, a partir do quadro 6, que há um esforço por parte da editoria da Revista *Práxis Educacional* em promover a diversificação geográfica, aumentando-se a quantidade de artigos provenientes de diferentes parte do Brasil e do exterior.

Por outro lado, como uma outra dimensão da tarefa de se manter um periódico científico, tem-se feito uma ampla divulgação de cada edição publicada, pois se entende que quanto mais se divulga, mais se democratiza o acesso. Nessa direção, uma campanha intensa tem sido promovida para oportunizar que mais pessoas leiam os artigos aqui divulgados.

O propósito defendido é de estender a circulação do conhecimento de modo a atingir sempre mais pesquisadores de diferentes centros de produção de pesquisa, seja na pós-graduação seja no próprio contexto dos cursos de graduação. Nessa direção, não é excessivo reafirmar que esta empreita se afina com o propósito do presente periódico de democratizar o acesso ao conhecimento, ao mesmo tempo em que faz com que a Ciência aqui veiculada esteja a serviço das populações ao redor do mundo.

Por fim, imbuídos dos princípios evidenciados nos parágrafos anteriores, convida-se todos à leitura os artigos. Além disso, aqui se expressa o desejo do periódico de que os leitores sirvam-se à vontade de seu conteúdo na realização de suas pesquisas, na produção de seus artigos e outros trabalhos estudantis e profissionais e, acima de tudo, que possam todos aprender sempre mais de modo a empoderar-se da Ciência divulgada para fazer uso dela nos espaços de convivência social, científica e acadêmica de cada um. Sintam-se todos seduzidos a produzir mais Ciência! Excelentes leituras e estudos!

Dr. Claudio Pinto Nunes
Editor

DOSSIÊ TEMÁTICO Esporte, Lazer e Educação

Apresentação do Dossiê Temático Esporte, Lazer e Educação: pensando e (re)pensando o papel social da Educação Física

Berta Leni Costa Cardoso
Universidade do Estado da Bahia - Brasil

A proposta do dossiê temático “Esporte, Lazer e Educação” aborda questões referentes ao papel do esporte, do lazer e da Educação Física, em uma visão mais ampla, na sociedade contemporânea. Os textos discutem desde a formação do professor de Educação Física, sua atuação em áreas como Educação Infantil, A Dança, esta não reduzida à reprodução de movimentos, Programas Governamentais de acesso à prática e à cultura do esporte, Programas de acesso à prática de atividade física, o papel político e histórico da Educação Física como espaço de formação do ser como um todo, e assim também como ser político a partir da teoria de hegemonia de Gramsci, e o lazer de jovens em comunidades de assentamento, demonstrando um espaço a ser ocupado pelos profissionais da área.

O artigo intitulado **Da fragmentação crítica à crítica da fragmentação: uma análise do ensino do esporte na formação de professores de educação física**, de autoria de Adnelson Araújo dos Santos e Marta Genu Soares, retrata a relação esporte e educação

analisando como se dá o ensino desse conhecimento na formação de professores de Educação Física a partir de disciplinas/modalidades. Essa discussão é de extrema relevância uma vez que, ainda hoje, percebe-se uma esportivização nos currículos da graduação em Educação Física, priorizando a aptidão física e o rendimento em detrimento da cultura corporal do movimento. Portanto, faz-se necessário uma transformação no currículo da graduação no sentido de implantar novas possibilidades de ensinar o esporte, para que este não seja reduzido ao modelo marcado pela competição e exclusão. É preciso que se abram novas propostas que se articulem com outras possibilidades de ensino libertando as amarras da fragmentação e da reprodução dos gestos técnicos.

Essa discussão perpassa por além do ensino na graduação uma vez que se percebe a reprodução dessa esportivização na escola, fazendo com que crianças e adolescentes apenas reproduzam o que vem vivenciando em suas aulas de Educação Física. Por isso se faz importante discutir propostas que possam trabalhar o indivíduo como ser completo e complexo, respeitando sua história cultural e transmitindo novos conhecimentos a partir de novas vivências corporais.

O artigo de autoria de Silvia Cinelli Quaranta, Maria Amélia do Rosário Santoro Franco e Mauro Betti cujo título é **Ensino da educação física na educação infantil: dificuldades e possibilidades** traz uma discussão pertinente e atual sobre o papel da educação física na educação infantil e conseqüentemente o papel do professor de educação física na educação infantil, pois o que se tem visto em alguns estados e municípios é o professor regente dando aulas de educação física. Embora não seja obrigatório a presença do professor licenciado em educação física ministrando as aulas de educação física na educação infantil, muito há que se pensar nas condições pedagógicas e didáticas necessárias para tal trabalho. Para além dessa discussão sobre quem deverá ministrar a aula de educação física, se deve ser o professor regente ou o professor de educação física, algo que ainda há controvérsias, verifica-se também dificuldades curriculares para os licenciados em educação física,

pois, muitas vezes, esses professores não se sentem contemplados na graduação com disciplinas que deem suporte teórico e metodológico para a execução deste trabalho. Muitas dessas dificuldades também perpassam pela estrutura física e material das escolas em questão, bem como falta de formações contínuas, coletivas e integradas ao projeto político pedagógico da escola.

Ariadne Regina Amorim Baicere, Raquel Stoilov Pereira e Evando Carlos Moreira escreveram o artigo **A indisciplina nas aulas de um programa esportivo social: a visão de coordenadores e monitores**, com o objetivo de identificar como os coordenadores e monitores do Programa Segundo Tempo lidam com a indisciplina dos alunos durante as aulas. Quase a metade dos pesquisados afirmaram que se deparam com a indisciplina durante as aulas sempre ou na maioria delas, e grande parte dos pesquisados afirmaram estar preparados para lidar com essa indisciplina. Afirmaram vivenciar agressões física e verbal bem como pronúncia de palavras e gestos obscenos usando como estratégias para lidarem com a situação o diálogo. Essa é uma discussão importante uma vez que o Programa Segundo Tempo é de iniciativa governamental que tem como um dos objetivos modificar a realidade social, configurando-se então como um espaço para combater as diversas situações de risco social, e o esporte é uma ferramenta muito importante na busca da disciplina, respeito ao próximo e cuidados com o corpo.

O artigo intitulado **Determinantes da aderência e permanência de praticantes de exercício físico**, de autoria de Berta Leni Costa Cardoso, Alisson Bruno de Matos Leal e Welton Cardoso Júnior, aborda determinantes de aderência e permanência de adultos em um programa de atividade física bem sua motivação para a prática e motivos de desistência. Verifica-se que muito se sabe sobre os benefícios da prática regular de uma atividade física, mas nem todos praticam ou quando começam não conseguem se manter ativos. Os pesquisados pelos autores apontam o fator tempo como limitante para sua manutenção na prática de atividade física e aqueles que ainda conseguem se manter motivados atribuem a fatores como: saúde, prazer e controle de estresse.

Construtivismo na aula de dança, artigo das autoras Neila Cristina Baldi e Ciane Fernandes, apresenta uma discussão sobre a prática docente em dança, apontando que o conhecimento se dá em um processo contínuo, de construção, sendo que a prática pedagógica deve permitir aos alunos chegarem a formas codificadas de dança de outra maneira e não apenas pela cópia e repetição dos movimentos. As autoras afirmam que a proposta metodológica apoiada na Epistemologia Genética de Jean Piaget permite aos alunos chegarem a movimentos diferenciados de dança explorando seus potenciais criativos podendo criar suas próprias danças. Concebem também uma correlação entre a teoria de Piaget e a educação somática, afirmando que ambas abordagens, juntas, podem favorecer a construção do saber em dança, permitindo, portanto, uma construção do conhecimento no/com/pelo corpo em/no/pelo/com movimento.

O artigo **Educação em Gramsci: aproximações com o campo da educação física**, de autoria de Ana Luiza Barbosa Anversa e Vânia de Fátima Matias de Souza apresenta uma análise nas discussões no campo dos saberes historicamente produzidos verificando possíveis hipóteses e caminhos para estruturar um pensamento crítico reflexivo. O texto apresenta e discute o termo hegemonia trazido por Gramsci e a partir de um panorama da educação na obra Cadernos do Cárcere de Gramsci, faz apontamentos na relação com o trato com a Educação Física. Segundo os autores, as aulas de Educação Física devem ser um momento para se promover a hegemonia em suas relações maiores, rompendo com a mera reprodução do sistema, pois suas práticas estão intimamente ligadas à educação, entendendo que um processo de formação permite uma reflexão ao ser, ao agir e ao criar.

Domingos Rodrigues da Trindade, autor do artigo **O lazer e a fé: tempos e espaços de socialização juvenil no contexto de assentamentos rurais**, buscou saber se os jovens pertencentes a assentamentos desfrutam de algum tipo de lazer no contexto dos assentamentos ou em outros espaços em que circulam. Embora os homens tenham apontado desfrutar mais do lazer do que as mulheres,

os jovens, de uma maneira geral, demonstraram insatisfação em relação às opções de lazer e de convivência social juvenil disponibilizados nos espaços onde estão inseridos. Em alguns momentos atividades coletivas como futebol e baleado aparecem como atividades de lazer bem como o envolvimento na preparação e execução de festas religiosas no assentamento católico, especificamente. Mas, os meios de comunicação é que entram em cena como canais que permitem o preenchimento do tempo livre, agregando experiências que ultrapassam os limites geográficos fixos, embora os jovens ainda não tenham despertado para o uso da internet como ferramenta de aquisição de outras possibilidades de desenvolvimento para a comunidade, sendo reduzida a sua utilização apenas como instrumento de diversão e de comunicação pessoal.

Os textos refletem os avanços alcançados na área bem como lacunas deixadas que necessitam ser preenchidas e que, muitas vezes, por questões políticas ou sociais, não o foram. Faz-se importante destacar o papel da Educação Física na sociedade e o papel social do professor de educação física a partir de atuações visíveis ou em ambientes até então não pensados, mas que contribuiriam fortemente para avanços em determinados públicos e comunidades.

DOSSIÊ TEMÁTICO
Esporte, Lazer e Educação

Da fragmentação crítica à crítica da fragmentação: uma análise do ensino do esporte na formação de professores de educação física

From critical fragmentation to criticism of fragmentation: a sports teaching analysis in the formation of physical education's professionals

De la fragmentación crítica a la crítica de la fragmentación: un análisis de la enseñanza del deporte en la formación de profesores de educación física

Adnelson Araújo dos Santos

Universidade do Estado do Pará - Brasil

Marta Genu Soares

Universidade do Estado do Pará - Brasil

Resumo

O presente artigo aborda a relação Educação-Esporte e analisa o ensino desse conhecimento na formação de professores de Educação Física. Apresenta como objeto de estudo as proposições que organizam o ensino do esporte nos cursos superiores por disciplinas/modalidades. Objetiva contribuir com a elaboração de referenciais teóricos superadores da fragmentação do conhecimento do esporte na formação de professores de Educação Física, fornecendo elementos acadêmicos e científicos para a qualificação imediata dos alunos. Trata-se de

uma pesquisa bibliográfica que apresenta os seguintes estágios: a) Definição da problemática da pesquisa; b) Elaboração do plano de trabalho; c) Localização e obtenção do material; d) Definição do método de organização e análise; e) Análise e interpretação; e, f) Síntese da investigação. A análise e interpretação feitas neste artigo estabelecem as conexões, as contradições e as possibilidades de superar a fragmentação do esporte na formação de professores. Identifica também que as propostas que tratam o esporte por modalidades específicas apresentam elementos superadores, como a necessidade de crítica ao privilégio do mecanicismo, o ensino através de métodos e teorias críticas, bem como a necessidade de ir além da técnica. Porém, ficam restritas aos limites da fragmentação em disciplinas/modalidades isoladas. Conclui-se que é necessário considerar o ensino do esporte em sua essência e a partir da totalidade, libertando-o das amarras da fragmentação e da reprodução acrítica dos gestos técnicos e conduzindo-o para uma organização complexa de seus conhecimentos.

Palavras-chave. Educação física. Ensino. Esporte.

Abstract

It discusses the relationship between Education and Sport, also analyzing the teaching of this knowledge in the training of physical education teachers. Its object of study are the propositions that organize sport's education in higher education by subjects/disciplines. It aims to contribute to the development of theoretical references that overcomes sport knowledge fragmentation in the training of physical education teachers, providing academic and scientific elements for immediate qualification of students. It is a bibliographic research characterized by the following stages: a) Definition of the problem; b) Preparation of the work plan; c) Location and obtainment of the material; d) Definition of the method of organization and analysis; e) Analysis and interpretation and; f) Research Summary. The analysis and interpretation establish connections, contradictions and possibilities to overcome the fragmentation of the sport in teacher education. It identifies that proposals in which manages the sport for specific arrangements have overcoming elements such as the need for criticism of the mechanism of privilege, the teaching through methods and critical theories and the need to go beyond technique, they are restricted to the fragmentation limits in isolated disciplines/modalities. It concludes that it is necessary to consider the teaching of sport in its essence and from the totality, freeing it from the bonds of fragmentation and uncritical reproduction of technical movements, thereby leading it to a complex organization of their knowledge.

Keywords. Physical education. Education. Sport.

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 23	p. 33-56	set./dez. 2016
--------------------	----------------------	--------------	----------	----------------

Resumen

El presente artículo aborda la relación Educación –Deporte y analiza la enseñanza desde el conocimiento en la formación de profesores de Educación Física. Presenta como objeto de estudio las proposiciones que organizan la enseñanza del deporte en los cursos superiores por disciplinas/modalidades. Pretende contribuir con la elaboración de referenciales teóricos superadores del deporte en la formación de profesores de Educación Física, ofreciendo elementos académicos y científicos para la cualificación inmediata de los alumnos. Se trata de una investigación bibliográfica que presenta las siguientes etapas: a) Definición de la problemática de la investigación; b) Elaboración del plan de trabajo; c) Localización y obtención de material; d) Definición del método de organización y análisis; e) Análisis e interpretación; e, f) Síntesis de la investigación. El análisis e interpretación realizadas en este artículo establecen las conexiones, las contradicciones y las posibilidades de superar la fragmentación del deporte en la formación de profesores. Identifica también que las propuestas que tratan el deporte por modalidades específicas, presentan elementos superadores, como la necesidad de crítica al privilegio del mecanicismo, la enseñanza a través de métodos y teorías críticas, así como la necesidad de ir más allá de la técnica. Por ello, quedan restringidas a los límites de la fragmentación en disciplinas/modalidades aisladas. Se concluye que es necesario considerar la enseñanza del deporte en su esencia y a partir de la totalidad, liberándolo de las amarras de la fragmentación y de la reproducción acrítica de los gestos técnicos y conduciéndolo hacia una organización compleja de sus conocimientos.

Palabras llave: Educación física, Enseñanza. Deporte

Introdução

Este estudo tem a premissa de abordar de maneira detalhada as proposições que discutem o ensino do esporte na formação de professores de Educação Física, a partir de disciplinas/modalidades¹. A presente pesquisa é resultado de investigações realizadas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Universidade do Estado do Pará – PPGED-UEPA e está inserido na linha de pesquisa

¹ Os cursos de formação de professores de Educação Física no Estado do Pará ainda apresentam em seu desenho curricular as disciplinas organizadas conforme as modalidades esportivas. Isto significa que o ensino do esporte ainda é feito de maneira fragmentada nas disciplinas Futebol de Campo, voleibol, Handebol, Basquetebol, etc.

“Produção do Conhecimento e Formação em Educação Física”, do Grupo de Pesquisa *Ressignificar: Experiências Inovadoras na Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física*.

No intuito de delimitar a problemática do ensino do esporte na graduação, verificou-se que mesmo com uma vasta produção acadêmico-científica, que demonstra a amplitude das manifestações da cultura corporal, o esporte ainda vem sendo reconhecido como o conhecimento hegemônico da Educação Física. No âmbito da formação de professores, os currículos dos cursos permanecem esportivizados, e priorizam uma formação sob as bases paradigmáticas da aptidão física e do rendimento físico-desportivo.

Com base nesse aspecto, este texto apresenta uma investigação acerca do que vem sendo produzido para o ensino do esporte na formação de professores e tem como objetivo contribuir com a elaboração de referenciais teóricos superadores da fragmentação do ensino do esporte, no sentido de fornecer elementos comprometidos com a qualificação imediata dos graduandos. De maneira específica, esta pesquisa apresenta os limites e as possibilidades presentes nas propostas veiculadas no âmbito da produção científica para o ensino do esporte, a partir de disciplinas/modalidades.

Caminho teórico metodológico

Esse estudo foi realizado a partir de uma pesquisa bibliográfica. O fator primordial para a escolha deste tipo de pesquisa foi a possibilidade de permitir uma compreensão maior sobre a realidade da produção do conhecimento sobre o ensino do esporte em nível nacional e, especificamente, sobre as proposições por disciplinas/modalidades na formação de professores de Educação Física.

A localização e obtenção do material analisado se deu por meio de uma busca no Banco de Teses e Dissertações da Capes sobre os trabalhos científicos dessa instituição acerca da temática em tela. Esta

escolha se deu pelo fato de compreender que os trabalhos publicados são de grande relevância acadêmico-científica. Nesta investida encontramos um total de 10 (dez) trabalhos que tratam do ensino do esporte a partir das disciplinas/modalidades.

Os trabalhos selecionados foram organizados para análise e denominados neste estudo de “Proposições Críticas por Modalidades Específicas”. Todos os estudos referidos abordam a questão do ensino do esporte na formação de professores de maneira fragmentada, ou seja, por disciplinas/modalidades. A escolha destes estudos teve por objetivo mostrar os limites dessa organização do esporte, mesmo nos trabalhos que propõem o ensino numa perspectiva crítica.

O objeto de estudo está delimitado nas produções científicas publicadas no período compreendido entre 1991 e 2010, pois esse período é marcado por mudanças significativas no contexto social, político e econômico. Para Hobsbawm (2000), o ano de 1991 marca o início de um “novo século”, dadas as transformações ocorridas. Portanto, considera-se necessária uma análise das produções científicas que surgem neste novo contexto mundial e, especificamente, no contexto da Educação Física/Esporte.

A análise e interpretação dos dados foram realizadas por meio da análise de conteúdo, buscando identificar os elementos centrais encontrados, e de interpretação à luz de uma teoria capaz de atingir a essência dos fenômenos abordados, tendo em vista a necessidade de compreender criticamente os dados coletados nas produções existentes sobre o ensino do esporte na educação superior.

Um pouco de história sobre o ensino do esporte

O currículo de formação inicial de professores sempre esteve repleto de conhecimentos sobre as práticas esportivas, desde a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEF) em 1939. A crescente difusão e popularização do esporte no contexto social brasileiro

fizeram com que este conteúdo ganhasse força e privilégio na escola e, por consequência, na educação superior. A forma como esse conhecimento foi sendo tratado, no entanto, sofreu algumas modificações.

Desde a criação da primeira escola de Educação Física se percebe a valorização dos conhecimentos técnicos relacionados ao esporte. Para Andrade Filho (2001), 50% das matérias que compunham a primeira série do curso eram de caráter técnico-desportivo. Tal percentual mudaria logo na segunda série. No entanto, “as alterações verificadas da primeira para a segunda série reduziam um pouco a presença do discurso racional e colocavam mais ênfase na presença do discurso técnico-desportivo” (ANDRADE FILHO, 2001, p. 03).

Para saber como o esporte ou as modalidades esportivas passaram a figurar como conteúdo das matérias de desporto a ser aceito na composição curricular das Escolas Superiores/Universitárias de Educação Física do país, Andrade Filho (2001, p. 04) diz:

[...] Com referência à questão da aceitação do esporte nos currículos de formação profissional, para além da polémica contra sua difusão nas primeiras décadas do século XX, nos anos 1930-40, sua associação com o Método Francês e o debate em prol da profissionalização já haviam lhe garantido reconhecimento técnico pedagógico como principal conteúdo para a realização/expressão da Educação Física, especialmente depois das primeiras participações do Brasil em Copas do Mundo de Futebol e em Olimpíadas.

O autor supracitado faz ainda uma relação entre as mudanças ocorridas e diz que muitas mudanças ocorreram nos cursos de dois e três anos, mudanças quanto às cadeiras científicas, quanto à história e organização da EF e a inserção de novas disciplinas. Porém, ele afirma que em relação às matérias técnico-desportivas não houve mudanças, pois foram introduzidas outras matérias, visando, por um lado, reforçar a formação de professor de educação física e, por outro, ampliar as possibilidades de habilitação do técnico-desportivo (ANDRADE FILHO, 2001).

No primeiro momento, as disciplinas que tratavam do esporte agrupavam algumas modalidades, como por exemplo, a de Desportos Aquáticos. Posteriormente, algumas modalidades ganham notoriedade no cenário nacional e se afirmam no currículo da formação de professores em EF e passam a ser tratadas isoladamente, como: Futebol de Campo, Voleibol, Handebol, Atletismo, Basquetebol, Natação e Futsal. Desta forma, o conhecimento do esporte passa a ser tratado de forma fragmentada, valorizando, principalmente, os aspectos técnicos de cada modalidade separadamente.

Um aspecto interessante a ser observado nessa ruptura é a justificativa da inserção das disciplinas/modalidades esportivas no currículo. Isso possibilita levantar algumas questões, como por exemplo: Por que estudar as modalidades esportivas, tais como o futebol de campo, natação, basquetebol, voleibol e não o esporte em sua totalidade? O que justifica a necessidade de termos no currículo de formação de professores essas modalidades? E o que justifica a fragmentação do esporte?

De acordo com Daólio (1998), compreende-se que nenhum currículo conseguirá reunir todas as modalidades esportivas do mundo, pois o esporte, como expressão da cultura, será sempre dinâmico. Portanto, a ideia de currículo estruturado por modalidades é refutada pelo autor.

Na contramão da perspectiva da totalidade, Melo (2002) realiza em Brasília um estudo no qual busca elementos para justificar a inserção da modalidade Futsal como disciplina obrigatória do currículo de formação de professores em Educação Física. Para ele, a disciplina em tela, sobre a qual haja tanto interesse pela prática no Brasil, ainda não é adequadamente contemplada nos currículos da área no Distrito Federal, visto que não consta como disciplina curricular obrigatória, mas consta no núcleo das optativas.

Em seu estudo, Melo (2002) entrevistou diretores e coordenadores de cursos de graduação em Educação Física, estudantes de graduação em educação física e professores e técnicos atuantes na modalidade futsal. O objetivo do autor era compreender a ausência da disciplina futsal do currículo.

Sobre o porquê de se incluir a disciplina futsal no currículo, o estudo atribui ao fato de ser um desporto popular que desperta grande interesse e é de fácil acesso. 14% dos entrevistados disseram ser uma modalidade tão importante como as outras; 12% afirmou que a maioria das universidades já possui a modalidade; 10% acredita que o Futsal pode ser oferecido associado ao Futebol; 8% é a favor de o Futsal constituir conteúdo da educação física escolar; e 6% acredita que o Futsal serve para ampliar conhecimentos (op. cit.).

Esse estudo demonstra que as justificativas de inserção de uma modalidade esportiva estão relacionadas, prioritariamente, ao interesse da população, que no caso brasileiro, reflete os interesses dos meios de comunicação de massa. Daólio (1998), por sua vez, diz que um currículo não deve ser submetido aos apelos midiáticos, mas deve ser crítico em relação a ela, procurando formar profissionais que não sejam vítimas inertes da mídia. Assim como acontece com os dirigentes, os estudantes não justificam o ensino de uma disciplina/modalidade pelo conhecimento, mas pela valorização que é dada a ela pela população.

Ao contrário do posicionamento acrítico declarado em torno da inclusão de uma modalidade esportiva no currículo, autores que fazem parte dessa discussão criticam essa forma de abordar o esporte e apontam para a necessidade de atuar numa perspectiva diferente com esse conhecimento. Embora o façam a partir de disciplinas/modalidades, ressaltam a importância destas na formação e elaboram estudos que ampliam o debate sobre o ensino das modalidades esportivas na formação em educação física.

Um desses debates, no que diz respeito ao ensino que ainda merece ser discutido, é o fato dos professores terem atuado como atletas e técnicos desportivos nas modalidades que ministram. Isso indica que os professores reproduzem o aprendizado técnico que receberam enquanto alunos. Para eles, o domínio das habilidades adquiridas nesse período contribui significativamente para a sua atuação profissional. Nesse sentido, percebe-se claramente que os professores têm a tarefa de contribuir

para que os alunos assimilem e dominem os conteúdos técnico-táticos e normativos do esporte que praticaram (PIROLO, 1997).

Ainda persiste na formação de professores a relação professor-técnico, em que as disciplinas esportivas são ministradas, preferencialmente, por ex-atletas de uma referida modalidade. Percebe-se, que os alunos relacionam o professor ao atleta, esperando que o professor tenha o domínio prático dos gestos técnicos dos esportes que ministram, demonstrando que as raízes históricas do ensino fragmentado ainda estão latentes.

Isso fica claro com as leituras que apontam que desde a Escola Nacional de Educação Física, os docentes das cadeiras desportivas tinham sido reconhecidos nas modalidades esportivas que ministravam. Azevedo (1999, p. 72, grifo da autora), por exemplo, diz o seguinte sobre esse fato:

[...] Quanto aos docentes das disciplinas que compunham as cadeiras **práticas**, [...] a maioria tinham destaque desportivo na época, principalmente aqueles que assumiam a incumbência de orientar o programa ministrado das disciplinas e eram professores catedráticos das respectivas cadeiras.

Esta relação trouxe como consequência o ensino mecânico dos gestos técnico-desportivos, que contribuíram sobremaneira para a permanência da fragmentação do esporte e para a assimilação acrítica desse conhecimento por parte dos alunos.

Piroló (1997, p. 154) faz uma relação da perspectiva de ensino apontada a partir desse cenário, afirmando:

[...] Estando os professores preocupados com o domínio teórico e prático do conteúdo desportivo, sem dimensioná-lo no contexto em que está inserido (educacional e social), acabam por desconsiderar tanto os aspectos de ordem político-pedagógico quanto os de ordem histórico-cultural. Permanecem assim, num estágio amortizado do conhecimento, promovendo-o de forma mecanicista.

Essa prática está dissociada de uma reflexão da prática pedagógica concreta, pois não aponta a perspectiva da reflexão. Nesta forma de ensino, “o docente não fornece elementos para desencadear a reflexão crítica do sujeito, pois não auxiliam a sair do plano das aparências para a essência, da constatação do óbvio para a percepção das implicações sócio-políticas” (PIROLO, 1997, p. 155).

Compreende-se que a noção de totalidade fica em um estágio idealmente conformista, pois efetiva-se o ensino mecanicista perfeitamente ajustado aos modelos da razão técnico-instrumental. Ao mesmo tempo, dada a possibilidade de atuação crítica, ainda assim, o que se observa é uma nova versão do “ensino técnico neutralizado”, que de acordo com Pirolo (1997, p. 155, grifo nosso), “[...] ajuda a fomentar o individualismo e, ao **fragmentar o conhecimento**, contribui com o desenvolvimento da razão instrumental que [...] não vislumbra as implicações sócio-políticas desse tipo de ensino”.

Quanto ao aspecto da fragmentação, reforço nosso posicionamento de que o ensino fragmentado oferecido nos cursos de educação física, especificamente para o conhecimento do esporte, é um grande problema. Molina Neto (2000, p. 54) é taxativo quando diz que o atual currículo “[...] materializa um processo de disciplinarização científica progressiva e de um diálogo de surdos simpáticos em termos da produção do conhecimento nessa área no Brasil”. Nesse mesmo sentido, Moreno (1998, p. 141) constata:

[...] A formação oferecida propicia uma atuação fragmentada em que existe a busca pela aprendizagem de gestos técnicos, tradicionalmente desenvolvidos na prática esportiva, sem, contudo, levar-se em consideração os desejos e necessidades do indivíduo, uma vez que o que se busca não é a melhoria das suas qualidades gerais, mas tão somente dos aspectos relativos à aprendizagem dos movimentos específicos das modalidades.

Esse fato nos conduz ao maior impacto dessa fragmentação do esporte que está relacionado ao processo de ensino-aprendizagem dessas

disciplinas/modalidades. Esse é o aspecto mais importante quando se trata das modalidades esportivas no currículo, ou seja, como elas vêm sendo ensinadas/aprendidas. Nesse ponto, Terra (1997, p. 23) esclarece que

[...] O processo ensino-aprendizagem das disciplinas técnico-desportivas vem apresentando resultados insatisfatórios, além da falta de propostas no sentido de promover uma formação técnica, científica e filosoficamente competente, na busca de um profissional efetivamente comprometido com a construção de uma cidadania crítica, responsável e autônoma.

Ainda sobre este aspecto do ensino, Pereira (2004) diz que por muito tempo perdurou a ideia de que o importante para a formação dos alunos era “saber fazer”. Para a autora, essa ideia de que a formação profissional em Educação Física deve privilegiar a execução de habilidades motoras, é denominada concepção esportivista ou tradicional-esportiva e está presente ainda hoje em alguns cursos de formação profissional em educação física.

Para Moreno (1998, p. 142) o equívoco no ensino das disciplinas esportivas, em especial o Basquetebol, está na visão esportivizada, e conclui que:

[...] A disciplina Basquetebol, assim como todas as demais com características técnico-esportivas existentes no currículo do curso de formação de licenciados em Educação Física, deverá alterar sua maneira de atuação, pois o programa atual não atende aos objetivos de uma formação voltada para fins educacionais.

O mesmo autor sugere um trato com a disciplina voltado para os aspectos do prazer e da espontaneidade, em detrimento do esporte de rendimento. E ainda, que as teorias fossem voltadas à temática da educação motora e motricidade humana, pois estas buscam a conscientização e compreensão dos movimentos com objetivos de superação e transcendência.

O ensino na formação em educação física na concepção esportivista, sofreu várias críticas, principalmente na década de 1980 por essa lógica de uma formação que priorizava a dimensão biológica do indivíduo e com a transmissão de técnicas e táticas das modalidades esportivas. Essa linha de raciocínio, que dicotomizava a relação teoria e prática, enfatizava “a performance dos próprios graduandos nas disciplinas esportivas, o que conduzia o aluno para uma formação mecanicista, abstrata e desvinculada da realidade social” (PEREIRA, 2004, p. 04).

Ainda sobre as críticas da década de 1980, Coutinho e Silva (2009, p. 119), mesmo tendo como foco o trato com o conhecimento dos esportes coletivos dentro das escolas, apresentam alguns elementos que são centrais para discutir o ensino superior, pois o ensino no espaço escolar “[...] está baseado em uma prática desprovida de objetivos, ou seja, uma atividade com um fim em si mesma, seletiva e excludente”.

Se considerarmos o desenvolvimento historicamente identificado do ensino do esporte mecanicista e acrítico nas escolas, fica evidente que é reflexo do forte indício de práticas tecnicistas na formação dos professores de educação física, não oferecendo qualquer possibilidade de confrontar o trabalho educativo nas escolas.

Tal problema indicado não é nenhuma novidade. Em Souza (2007, p. 15), há uma preocupação sobre esse assunto, quando ele afirma que é importante

[...] identificar se no universo desse conjunto de disciplinas que abordam as diferentes modalidades esportivas ministradas nos cursos de educação física, como voleibol, futebol, futsal, basquetebol e handebol, vêm se desenvolvendo conteúdos necessários que possibilitem a sua compreensão enquanto componente curricular da educação básica.

Como consequência do debate da década de 1980, o currículo da formação passa a privilegiar um modelo e prática profissional norteadas por conhecimentos próprios da educação física, enfatizando a necessidade

de um embasamento científico para a área. Passa-se então do saber fazer para o saber ensinar. Isto significa uma mudança na perspectiva de vivência das atividades motoras para uma compreensão das atividades esportivas.

Os limites da proposição por modalidades específicas

Vários autores² apontaram considerações direcionadas ao ensino do esporte e sua materialização numa perspectiva crítica na escola. No entanto, trata-se aqui daqueles que escreveram sobre as possibilidades do ensino desse conteúdo na formação de professores, abordando suas temáticas a partir de disciplinas/modalidades. Por isso, denomina-se essas abordagens de “Proposições Críticas por Modalidades Específicas”. Essa proposição é tratada dessa maneira porque apresenta alguns elementos que apontam para uma perspectiva crítica no trato com o esporte no ensino superior. Entretanto, ainda esbarra nos limites da fragmentação por modalidades.

Um desses trabalhos que aponta uma perspectiva crítica para as modalidades no ensino superior se refere às disciplinas de esportes coletivos. Pereira (2004) é quem defende o que para ela está em evidência, que é o modelo curricular reflexivo. Tal proposta curricular

[...] centra-se na prática, mas não entendida como a vivência de atos motores, e sim a prática da profissão, a realidade do cotidiano. Essa concepção reforça a ideia de que a prática de ensino (e o estágio supervisionado) deve estar presente desde o início dos cursos de graduação. (PEREIRA, 2004, p. 05).

Naturalmente, a realidade de tal contribuição nos apresenta os limites da atuação profissional, reforçando a ideia de prática reflexiva. Há nesse modelo algo de problemático quando damos especial atenção à “prática da profissão, a realidade do cotidiano”, pois essa realidade pode muitas vezes esconder a essência de suas contradições. Além do

² Oliveira (2001); Castellani Filho (1998); Kunz (1994)

mais, quando nos referimos ao esporte, o aspecto mais problemático – e ao mesmo tempo mais reivindicado – é quanto ao seu entendimento no contexto social das relações do capital. Portanto, para inserir os alunos na prática da profissão precede o entendimento do que é o esporte e como ele está se desenvolvendo no capitalismo.

Molina Neto (2000), ao propor um projeto de ensino para a disciplina futebol de campo, defende o caráter da investigação como elemento central para a intervenção dos professores nas escolas, o que poderia ser o caminho para uma compreensão do esporte. Ele resume sua ideia da seguinte maneira:

[...] Se queremos facilitar uma prática reflexiva como forma de investigação educativa nas escolas na busca de solução de seus problemas, também devemos fomentar a formação dos professores como prática reflexiva através de uma atividade investigadora compatível. (MOLINA NETO, 2000, p. 61).

Na estrutura curricular atual dos sistemas de ensino, uma multiplicidade de projetos está sendo desenvolvida com vistas à superação das dicotomias, práticas mecanicistas e dualismos, visando elevar o conhecimento do esporte a um nível mais abrangente dentro da formação. Mas, dadas as condições objetivas nesse nível de ensino o que percebemos ainda são práticas isoladas que buscam superar apenas algum aspecto específico dentro das disciplinas/modalidades esportivas, como no caso acima, que aponta a pesquisa. É importante ainda salientar que na estrutura curricular fragmentada, que corresponde aos interesses das relações capitalistas, não há tempo disponível para a organização do conhecimento que possibilite sua compreensão no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão.

Outro trabalho que merece nossa atenção são as contribuições da disciplina Voleibol na formação dos professores de educação física propostas por Bojikian (2003). Esse diz que é preciso extrair das características inerentes ao Voleibol situações e estratégias que colaborem

com o processo educativo. Para ele, a grade curricular de um curso de Educação Física funciona como uma rede e que cada uma das disciplinas é um de seus “nós”, o que implica dizer que o encaminhamento da metodologia a ser implantada na disciplina Voleibol deve estar afinado com as disciplinas específicas dessa área.

Na perspectiva defendida por Bojikian (2003), os conteúdos devem seguir na busca da competência técnica como sendo uma instância que vai além das informações e conhecimentos instrumentais adquiridos, tornando-se uma atitude e exercício permanentes de atualização e busca. O autor deixa às claras sua intenção em atuar apenas na busca da competência para se ensinar o voleibol, deixando intocadas relações mais complexas desse esporte.

No que tange ao conteúdo a ser ministrado nas aulas das disciplinas/modalidades, temos acordo com a proposição de Ferreira (1998), quando ele diz que os professores em formação precisam ser socializados com as teorias críticas da Educação Física que fundamentam a sua prática profissional. Isto é, as teorias críticas têm que fazer parte do conteúdo a ser apropriado pelos professores em formação.

Não há como discordar da proposição de que devemos socializar as teorias críticas. Ademais, considerando a vasta produção sobre o esporte nessa perspectiva, não podemos nos abster de transmitir esses conhecimentos aos futuros professores para que possam materializar em suas aulas na educação básica tais abordagens. Esse é apenas um dos aspectos que deve fazer parte do ensino do esporte na formação superior, que não pode ser restrita às modalidades de maneira separada.

Sabemos, todavia, que em alguns casos ainda temos uma negação dos métodos críticos no ensino do esporte. Isto torna ainda mais difícil a ressignificação desse conteúdo, pois se de um lado afirmamos que a perspectiva crítica precisa ser aliada a uma totalidade concreta, de outro temos a necessidade de avançar nesses métodos de ensino no trato com esporte.

Após abordar os métodos críticos, Coutinho e Silva (2009, p. 140) resumem nossa inquietação quanto a necessidade de pôr em prática as teorias críticas:

[...] Em relação ao baixo conhecimento sobre os métodos da linha crítica, é possível acreditar que suas propostas filosóficas não venham sendo bem interpretadas e disseminadas pelos professores que porventura já as estejam adotando com sucesso para aqueles professores universitários que relatam dificuldade em utilizá-las.

Ainda no que se refere aos aspectos relacionados ao ensino, outra autora que apresenta inúmeras considerações acerca do trato com o conteúdo esporte é Souza (2007). Para ela, as disciplinas devem ser trabalhadas no sentido de utilizar a problematização para provocar momentos reflexivos e críticos sobre o esporte. Isto possibilitaria a construção de práticas efetivas em que, segundo ela, seriam trabalhados valores educacionais de forma integrada ao projeto político pedagógico da escola. Para isso, alguns elementos são necessários, tais como:

[...] Conhecimentos histórico-social do esporte; definição e caracterização das manifestações do esporte: rendimento, lazer e educacional; problematização através de novas metodologias e tecnologias de ensino; a busca por um referencial teórico, a realização de pesquisas em ambiente escolar que subsidiem a prática pedagógica; a preocupação com o aprendizado individual e coletivo, considerando que, como ser social e cultural, o aluno já possui um conhecimento adquirido pelas relações que se estabelecem ao longo de sua vida; considerar as dimensões: procedimental, atitudinal e conceitual durante o processo de planejamento e prática pedagógica; considerar a influência da mídia no desenvolvimento pessoal e coletivo dos indivíduos (SOUZA, 2007, p. 135).

No que tange aos aspectos metodológicos, a autora também tem acordo de que há um avanço no referencial que aponta “novas perspectivas, teorias, metodologias e estratégias de ensino” (SOUZA, 2007,

p. 136). Esse avanço contém elementos que nos permitirá concretizar um ensino que seja capaz de emancipar e transformar homens em cidadãos criativos, críticos e reflexivos.

Muitas são as dificuldades em materializar as práticas metodológicas de caráter crítico no ensino das modalidades esportivas. Os exemplos de ensino técnico-instrumentais apontados anteriormente demonstram que ainda estamos longe de solidificar essa perspectiva. Resta-nos compreender onde estão os limites dessas abordagens, que por trabalharem o esporte de forma fragmentada, por si só já apresentam elementos passíveis de críticas. Sobre este aspecto, Daólio (1998, p. 113-114) escreve:

[...] Tradicionalmente, o que temos visto é a subdivisão do currículo por modalidades, fato que gera um duplo engano. Primeiro, por não haver tempo disponível para desenvolver todas as modalidades, até porque elas não se esgotam numa lista, mas são fruto, como vimos, de uma dinâmica sociocultural, passando por modificações e por recriações ao longo do tempo. Segundo, por isolar a dimensão pedagógica do ensino dos esportes em cada modalidade, como se a pedagogia do voleibol fosse diferente da pedagogia do basquetebol, e essas diferissem, por sua vez, da pedagogia do futebol, e assim por diante.

Entendemos ser esse o limite fundamental da “Proposição Crítica por Modalidade Específica”, pois ela aborda o esporte de forma fragmentada e separada de seu todo estrutural, na medida em que atua com especificidades das modalidades, permitindo o entendimento de que elas são independentes entre si. Logo, os autores aqui abordados na perspectiva crítica defendem um projeto de ensino dentro dos limites das disciplinas/modalidades.

Além disso, e ainda mais preocupante é a realidade de alguns cursos que apresentam a mesma disciplina para áreas de intervenção diferentes, pois, se temos a compreensão de que a pedagogia do Basquetebol deve ser igual a do Voleibol, o que dizer de cursos que propõem diferentes abordagens e conteúdos para a mesma disciplina, como é o caso dos cursos que apresentam a licenciatura e o bacharelado.

Essa perspectiva está sendo aceita e colocada em prática em alguns cursos³ e devemos atentar para isso. Souza (2007), por exemplo, recomenda que sejam observados os conhecimentos, metodologias, tecnologias e práticas aplicadas para atender à consecução da preparação de profissionais com os perfis individuais e definidos para cada campo de intervenção legalmente estabelecido. Para a autora, o graduado em Licenciatura em Educação Física deverá atuar profissionalmente junto à disciplina educação física escolar, e o graduado Bacharel deverá desenvolver intervenções generalizadas no campo da Educação Física e Esportes.

Em conclusão ao seu estudo, Souza (2007) entende que as disciplinas de esportes coletivos podem e devem ser desenvolvidas nos dois cursos com conteúdos próximos, contudo, com objetivos, programações, metodologias, características e práticas diferenciadas. Para ratificar seu posicionamento acerca da diferenciação do trato com o esporte para Licenciatura e Bacharelado, temos:

[...] Na licenciatura, o desenvolvimento de conhecimentos, experiências e cultura sobre as possibilidades de utilização do esporte como meio para se desenvolver e atingir a adoção de um estilo de vida ativo e para oportunizar ao indivíduo a busca por superar-se segundo sua própria intencionalidade, e no Bacharelado, para que se possa fazer uso dos conteúdos e práticas do esporte como cultura, capacitação e potencialização do indivíduo para a busca de superações e performance. (SOUZA, 2007, p. 231).

A substância ideológica dessa abordagem vem sendo desenvolvida no sentido de fragmentar ainda mais a formação inicial. A verdadeira questão é, portanto, dupla. Por um lado, consiste em perguntar que tipos de profissionais e formação se pretendem com diferentes abordagens, objetivos e metodologias para as disciplinas esportivas. E, por outro lado, devemos nos perguntar como é possível reverter a tendência crescente

³ Vários cursos de Educação Física já estão adotando a dupla formação, ou seja, Licenciatura e Bacharelado.

de separação dos cursos de formação inicial de Educação Física em bacharelado e licenciatura, visando uma formação ampliada.

Um grande dilema pelo qual passa a Educação Física é que seu desenvolvimento aponta para o atendimento às necessidades imediatista do capitalismo, formando profissionais de forma rápida para ingressarem no mercado de trabalho com o domínio mínimo dos conhecimentos necessários para a sua atuação profissional. Desse modo, por mais influentes que sejam os argumentos para a formação fragmentada, a educação física não pode deixar de se orientar para a consolidação mais eficaz possível da Licenciatura Ampliada, assim como na necessidade de ampliação dos conhecimentos necessários para a intervenção crítica no campo do esporte.

Os projetos críticos da proposição por modalidade

Entre os autores que apontam uma nova perspectiva para as disciplinas/modalidades, os que mais merecem destaque de nossa parte são Piroló (1997) e Terra (1997), pois são os que mais apresentam os elementos da crítica no trato com o esporte na formação de professores em educação física. Podemos ter clareza disso, por exemplo, quando Terra (1997, p. 61) se refere aos conteúdos, pois, para ela

[...]é preciso que os conteúdos esportivos a serem trabalhados nos cursos de formação em ef possam ir além da instrumentalização e conhecimento de sua prática. Esta deve promover um ensino que possibilite conhecer criticamente o mundo do esporte e sua relação com o social, o político, o econômico e o cultural.

Piroló (1997) corrobora da mesma ideia quando diz que os professores estão mais preocupados com o domínio teórico e prático do conteúdo desportivo, sem dimensioná-lo no contexto em que está inserido (educacional e social) e por conta disso “[...] acabam por desconsiderar tanto os aspectos de ordem político-pedagógico quanto os de ordem histórico-cultural” (PIROLO, 1997, p. 154). E acrescenta:

[...] Mesmo estando os professores preocupados em levar os alunos à prática do esporte, o ensino centrado nesta dimensão assume características idealistas, porque a prática pedagógica concreta não é alvo de reflexão. [...] O docente não fornece elementos para desencadear a reflexão crítica do sujeito, pois não auxilia a sair do plano das aparências para a essência, da constatação do óbvio para a percepção das implicações sócio-políticas desse tipo de processo de ensino. (PIROLO, 1997, p. 155).

Piroló (1997) e Terra (1997) concluem em seus projetos de ensino para as disciplinas Voleibol e Handebol, respectivamente, que as disciplinas devem promover uma maior aproximação dos futuros professores com o campo de atuação profissional, principalmente, no âmbito das escolas no Ensino Fundamental. Além disso, as autoras afirmam que é necessário ter o domínio do conhecimento que propaga e os pressupostos implícitos nos modelos de educação, para que não se exima de uma formação mais consciente e autônoma do indivíduo, pois, segundo Piroló (1997, p. 155) “[...] o ensino técnico neutralizado ajuda a fomentar o individualismo e, ao fragmentar o conhecimento, contribui com o desenvolvimento da razão instrumental que [...] não vislumbra as implicações sócio-políticas desse tipo de ensino”.

Estamos cada vez mais convencidos de que o trato com o conhecimento esporte, de maneira fragmentada, não pode continuar norteando a formação de professores de Educação Física, pois, de acordo com as palavras de Terra (1997, p. 121),

[...] temos plena consciência, de que a implementação de projetos de ensino, isolados de uma forma de organização social mais ampla que lute pela construção de uma sociedade mais humana, justa, honesta, solidária, democrática, enfim, livre, dificilmente poderá alcançar seus objetivos de forma plena.

Afirmamos que só a partir do entendimento do esporte em sua ampla relação com a sociedade e com uma perspectiva para além do

capital é que poderemos atribuir a ele um caráter formativo, educativo e transformador. A forma fragmentada de conhecimento precisa ser combatida em todas as suas esferas, pois a exigência que se coloca aos docentes é

[...] a necessidade imperiosa de continuar agindo à procura de superação dessa fragmentação que a rigor repercute profundamente no tipo de consciência ética e moral que nossos alunos deverão consolidar, ao longo dos anos de estudo no curso de licenciatura. (TERRA, 1997, p. 121).

Considerações finais

O ensino do esporte da educação superior precisa passar por uma transformação, principalmente, quanto à fragmentação identificada nas produções científicas que se debruçaram sobre o tema. Embora apresentem avanços para uma perspectiva crítica de educação física, ainda se restringem ao ensino por modalidades específicas, desconsiderando uma possibilidade de entendimento do esporte a partir de uma rica totalidade.

Ao reduzir o ensino do esporte à dimensão técnica na formação de professores, contribui-se para que o olhar dos alunos seja focalizado apenas para a internalização de conteúdos próprios das modalidades esportivas, sem considerar um entendimento crítico do esporte e de suas relações sociais, econômicas e culturais. Tal aprendizado restrito conduzirá ao ensino também reduzido nas escolas, reforçando um modelo de esporte marcado pela competição e exclusão.

É preciso sejam implantadas novas possibilidades de ensinar o esporte para além da fragmentação por modalidades. Por isso, o presente estudo teve a intenção de demonstrar que as proposições que tratam do ensino por disciplinas/modalidades precisam ser superadas por propostas inovadoras que apresentem o esporte em sua essência, evidenciando suas contradições e formando professores que possam utilizar o esporte como ferramenta efetivamente educacional.

Assim, a questão que permanece em jogo se refere à articulação prática de um ensino radicalmente novo, com a necessária reestruturação da constituição atual do conhecimento do esporte na formação de professores de Educação Física, libertando-os das amarras da fragmentação e da reprodução acrítica dos gestos técnicos, conduzindo-os para uma organização complexa de seus fundamentos teóricos e metodológicos.

Referências

ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de. Currículo e conhecimento para a formação profissional em educação física brasileira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12, 2001, Caxambu. Sociedade, ciência e ética: desafios para a educação física/ciências do esporte. **Anais**. Caxambu: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001.

AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto de. **Novas abordagens sobre o currículo de formação superior em educação física no Brasil:** memória e documentos. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1999.

BOJIKIAN, João Crisóstomo M. A disciplina voleibol nos cursos de licenciatura em educação física: uma proposta de conteúdo e avaliação. In: **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, Barueri – SP, ano 2, n. 2, 2003, p. 115-124.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política Educacional e Educação Física**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

COUTINHO, Nilton Ferreira e SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. Conhecimento e Aplicação de Métodos de Ensino para os Jogos Esportivos Coletivos na Formação Profissional em Educação Física. **Movimento**. Porto alegre, v. 15, n. 01, p. 117-144, janeiro/março de 2009.

DAOLIO, Jocimar. Fenômeno social esporte na formação profissional em educação física, in: **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 11-115, 1998.

FERREIRA, Marcelo. G. Metodologia de ensino do basquetebol no curso de formação de professores de Educação Física: um relato de experiência. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 124-132, jan./dez. 1998.

HOBSBAMW, Eric. **O novo século**: Entrevista a Antonio Polito. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Injuí, 1994.

MELO, Fábio Antonio Tenorio de. **O futsal como disciplina curricular nos cursos de graduação em Educação Física, no Distrito Federal**. 2002. 59 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Faculdade de Educação Física, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2002.

MOLINA NETO, Vicente. Uma experiência de ensino do futebol no currículo de licenciatura em Educação Física. **Revista Movimento**, Porto alegre, v. 2, n. 12, p. 53-62, 2000.

MORENO, José Carlos de Almeida. **A disciplina basquetebol e a formação de professores de educação física**. 1998. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

OLIVEIRA, Sávio Assis de. **Reinventando o esporte**: possibilidades da prática pedagógica. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

PEREIRA, Juliana Martins. As disciplinas esportivas nos cursos de educação física e esporte: uma história do tempo presente. In: **Anais do XVII Encontro Regional de História – O lugar da História**. ANPUH/SPUNICAMP. Campinas, 6 a 10 de setembro de 2004. p. 01-11.

PIROLO, Alda Lúcia. A disciplina voleibol nos cursos de licenciatura em Educação Física do Paraná: processo de conhecimento crítico-reflexivo? In: COSTA, Vera L. (Org.). **Formação Profissional Universitária em Educação Física**. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho, 1997.

SOUZA, Nilva Pessoa de. **O ensino das disciplinas esportivas coletivas nos cursos de Licenciatura em Goiás**: um estudo descritivo. 2007. [s.n]. Tese (Doutorado em Educação Física) Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: São Paulo, 2007.

TERRA, Dinah Vasconcelos. Ensino crítico-participativo das disciplinas técnico-desportivas nos cursos de licenciatura em Educação Física: análise do impacto de um projeto de ensino no handebol. In: COSTA, V. L. (Org.). **Formação profissional universitária em Educação Física**. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho, 1997.

Ms. Adnelson Araújo dos Santos
Universidade do Estado do Pará - Brasil
Departamento de Artes Corporais
Grupo de Pesquisa Resignificar
E-mail: adnelsonaraujo@yahoo.com

Dr^a Marta Genu Soares
Universidade do Estado do Pará - Brasil
Departamento de Artes Corporais
Grupo de Pesquisa Resignificar
E-mail: martagenu@gmail.com

Recebido em: 19 de junho de 2015
Aprovado em: 16 de dezembro de 2015

DOSSIÊ TEMÁTICO

Esporte, Lazer e Educação

Ensino da educação física na educação infantil: dificuldades e possibilidades

Teaching physical education in early childhood education:
difficulties and possibilities

La enseñanza de la educación física en la educación infantil:
dificultades y posibilidades

Silvia Cinelli Quaranta

Universidade Católica de Santos - Brasil

Maria Amélia do Rosário Santoro Franco

Universidade Católica de Santos - Brasil

Mauro Betti

Universidade Estadual Paulista – Brasil

Resumo

Qual profissional deverá assumir a prática da educação física na Educação Infantil? Essa é uma questão ainda não resolvida no Brasil. Historicamente, foram os professores polivalentes que assumiram tal tarefa. No entanto, hoje há perspectiva de que os professores licenciados em Educação Física ministrem aulas para o segmento. Em ambos os casos existem dificuldades a superar: a formação inicial dos docentes; as condições institucionais; as ambiguidades epistemológicas decorrentes das especificidades no trato da infância e a fragilidade das equipes pedagógicas escolares. Nesse cenário de complexidade, o objetivo deste estudo é

compreender as condições e dificuldades pedagógicas que enfrentam professores de Educação Física na Educação Infantil e as possibilidades de avançar nas perspectivas pedagógicas para a infância. A pesquisa foi realizada em um município do estado de São Paulo que optou pelo trabalho de professores de Educação Física na Educação Infantil. Utilizamos de dados de questionários e entrevistas realizadas com professores e supervisoras de ensino, triangulando-os através da análise de conteúdos e trabalhos hermenêuticos de interpretação. Os dados permitiram compreender que há necessidade de que os currículos dos cursos de formação considerem as crianças pequenas com mais profundidade; analisando suas especificidades e possibilidades formativas e que olhar para a criança e seu movimento expressivo deve constituir o roteiro didático para o planejamento de atividades e sentidos da aprendizagem. Concluímos, ainda, que o trabalho pedagógico com crianças pequenas requer que o coletivo dos docentes se integre à formação continuada e que as atividades se desenvolvam de forma interdisciplinar.

Palavras-chave: Educação Física. Educação Infantil. Práticas Pedagógicas.

Abstract

Who should teach Physical Education in Pre-School? This is still an unanswered question in Brazil. Historically speaking, class teachers have always done this job. However, there is a development today, which states that Physical Education professionals should teach this subject. In both cases, there are difficulties to overcome, such as teacher initial training; institutional conditions, epistemological ambiguities arising from childhood specificities and how fragile school pedagogical teams are. Having this complex environment as main setting, the aim of this study is to understand the pedagogical conditions and difficulties faced by Physical Education teachers in Pre-school and the possibilities to go beyond childhood pedagogical perspectives. The research, carried out in a town in the state of São Paulo, chose the job of Physical Education teachers in Pre-school. We gathered data through questionnaires and interviews with teachers and educational supervisors, trying to triangulate data through content analysis and hermeneutical works of interpretation. Data has allowed us to understand that there is a clear need for special attention to teaching young children in undergraduate programs curricula, analyzing its specificities and formative possibilities, and what focus on children and their expressive moves should constitute pedagogical script to plan activities and meanings for learning. We have also concluded that pedagogical work with young children requires teaching staff to embrace continuous education and that activities should develop in an interdisciplinary manner.

Keywords: Physical Education. Pre-school Education. Pedagogical Practices.

Resumen

¿Qué profesional debe asumir la práctica de la Educación Física em la Educación Infantil? Este es un problema aún sin resolver en Brasil. Históricamente, fueron los maestros polivalentes que tomaron esta tarea. Sin embargo, ahora existe la posibilidad que la licencia maestros en las clases de Educación Física para el segmento. En ambos casos existen dificultades que superar, la formación inicial de los profesores; las condiciones institucionales; las ambigüedades epistemológicas derivadas de las características del trato de la niñez y la fragilidad de los equipos pedagógicos de la escuela. En este escenario de complejidad, el objetivo de este estudio es entender las condiciones y dificultades pedagógicas que se enfrentan los profesores de educación física em Educación Infantil y las posibilidades para avanzar en las perspectivas educativas para los niños. La encuesta fue realizada en un municipio del estado de São Paulo, que elogió el trabajo de los profesores de Educación Física en la Educación Infantil. Así que nos datos de cuestionarios y entrevistas con profesores y supervisores de educación, la triangulación de los datos mediante el análisis del contenido y hermenéuticos trabajos de interpretación. Los datos nos permitió comprender que hay necesitan considerar para los programas de cursos de formación considerar niños pequeños con mayor profundidad; analizando sus particularidades y posibilidades de formación y a mirar al niño y a su movimiento expresivo deben ser el guion didáctico para la planificación de actividades y formas de aprendizaje. Se concluye también que el trabajo pedagógico con los niños pequeños requiere que el colectivo de profesores para integrar la formación continua y que las actividades se llevan a cabo de manera interdisciplinaria.

Palabras clave: Educación física. Educación infantil. Prácticas pedagógicas.

Introdução

A partir da LDB nº 9.394/96, a Educação Infantil passou a fazer parte da Educação Básica e a disciplina de Educação Física foi incorporada como componente curricular do segmento, uma vez que já fazia parte do currículo da Educação Básica.

Apesar de há muito se falar e pensar na Educação Física e na Educação Infantil, foi somente após a criação do Ministério da Educação

e Saúde Pública em 1930, que, no Brasil, iniciaram-se ações de proteção à criança e o poder público passa a participar do processo, com a criação de creches e jardins da infância. Nesse momento, também se inicia o processo legal e social que deu origem a atual estrutura educacional brasileira, como também o processo que deu base à Educação Física atual.

A pré-escola do Brasil, no século XXI, deixou de ser um segmento caracterizado pelo abandono dos legisladores e destinada apenas às classes populares, para configurar-se como uma etapa da educação básica e se apresentar como instituição com caráter educacional, possuidora de legislação própria, que deverá atender pedagogicamente a todas as camadas sociais, apesar de ainda carregar muitas questões e problemas a serem dirimidos. Um destes é a Educação Física que, apesar de componente curricular obrigatório da Educação Básica, não é citada nos documentos oficiais que norteiam a prática pedagógica do segmento infantil.

Embora não haja obrigatoriedade de que as aulas de Educação Física na Educação Infantil sejam ministradas por professor especialista neste componente curricular, algumas instituições optam pela sua presença. O foco desta pesquisa é a compreensão desta prática num município que decidiu ter professores de Educação Física ministrando aulas na Educação Infantil desde meados da década de 1990, ininterruptamente.

O presente artigo investiga a seguinte questão: quais condições pedagógicas e didáticas são necessárias para que o professor de Educação Física trabalhe este componente curricular na Educação Infantil? Pretende-se identificar e compreender as condições pedagógicas vivenciadas pelo professor de Educação Física na Educação Infantil; bem como conhecer as dificuldades encontradas por esses professores.

Metodologia

A pesquisa, de natureza qualitativa, teve como *locus* a rede de ensino municipal de Praia Grande, cidade localizada no litoral sul do estado de São Paulo, num total de 29 escolas e gerou dados por meio da aplicação

de questionários que indagaram sobre a adequação da formação inicial e continuada e sobre as dificuldades e possibilidades percebidas na prática pedagógica. O instrumento foi respondido por 23 dos 44 professores de Educação Física que ministravam aulas na Educação Infantil (pré-escola) no ano de 2013. Ademais, foram realizadas entrevistas de aprofundamentos com dois professores e duas supervisoras de ensino da rede municipal. As categorias de análise foram elaboradas a partir da hermenêutica-dialética (MINAYO, 2006) e para o tratamento dos dados foi empregada a análise de conteúdo (BARDIN, 2000).

Pedagogo ou professor de educação física?

A questão sobre quem deve ministrar a aula de Educação Física na Educação Infantil encontra diferentes olhares: há os que defendem a presença do professor especialista e há os que argumentam a favor do professor polivalente.

No momento, a legislação faculta que tanto os professores de Educação Física como os professores polivalentes ministrem a disciplina de Educação Física na Educação Infantil (BRASIL, 1996, 2013). A opção pela escolha da qualificação do profissional fica a critério da escola ou do sistema de ensino.

Entre os argumentos para que o professor especialista não ministre aulas na Educação Infantil está o problema da fragmentação do currículo, que não deve ocorrer na Educação Infantil, etapa em que se deve minimizar as dicotomias da separação em disciplinas, em favor de uma forma integrada e indissociável (RODRIGUES; FREITAS, 2008). No entanto, há outros autores como Ayoub (2005) que nos alerta que não é a presença ou ausência do especialista que produz a disciplinarização e fragmentação curricular na educação infantil mas, sim, a continuidade de práticas e ações pedagógicas historicamente instituídas, muitas vezes de forma descontextualizada e sem articulação com o todo.

De fato, a dicotomização e a fragmentação podem ser percebidas em outros momentos dentro da escola: o trabalho descontextualizado e superficial baseado em datas comemorativas, danças, teatros e passeios realizados sem reflexão por parte dos professores ou das crianças são uma forma de divisão das ações pedagógicas (OSTETTO, 2000). Assim, não seria a presença do professor de Educação Física a única causa dessa problemática na Educação Infantil.

Professores que defendem o professor polivalente ministrando as aulas de Educação Física argumentam que este profissional, ao permanecer todo período com a criança, tem mais possibilidade de articular conhecimentos e práticas, além de possuir a convicção de que não deve haver professor especialista nesta fase da escolarização. Entretanto, o que se constata por meio das pesquisas é que quase metade dos professores polivalentes entrevistados não desenvolve a Educação Física com seus alunos (FERRAZ; MACEDO, 2001; VERARDI, 2009). Argumentam estes professores, para justificar tal situação, que não se sentem preparados e motivados para trabalhar com a Educação Física no processo escolar; sentem-se inseguros no que se refere às questões do corpo e do movimento e à ministração das aulas de Educação Física; desconhecem os conteúdos desenvolvidos pela Educação Física e admitem que “o professor de sala não consegue dar conta das questões concernentes a essa área de ensino” (SANTOS *et al* 2008, p. 116).

Existe uma crença generalizada de que apenas os pedagogos podem ser professores na Educação Infantil, uma vez que, supostamente, são os mais bem preparados para isso. Mas, sabemos que a questão da formação de ambas as licenciaturas é problemática com relação à Educação Infantil.

Gatti (2010, p.1368) reforça essa questão em seu estudo sobre a formação de professores no Brasil, ao constatar que “[...] os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula não são objeto dos cursos de formação inicial”; que a formação em geral, encontrada nos currículos dos cursos de pedagogia, não é suficiente para o futuro professor conseguir planejar, ministrar e avaliar atividades

as disciplinas relativas à Educação Infantil, representando apenas 5,3% do conjunto de disciplinas que compõe a matriz curricular dos cursos de pedagogia; e que “poucos cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à educação infantil” (*id.* p. 1372).

Essas observações levaram-nos a refletir sobre as circunstâncias formativas nas licenciaturas que temos hoje, tendo em vista o pouco espaço que a Educação Física Infantil ocupa na formação dos professores, seja nos cursos de Pedagogia, seja nos cursos de Educação Física.

Inúmeros estudos (SAYÃO, 1999; SILVA; KRUG, 2008; CAVALARO; MULLER, 2009; CASTILHO; PEDROZA, 2009), constataram que os conteúdos de Educação Física escolar desenvolvidos no curso de Pedagogia estão baseados prioritariamente na psicomotricidade, limitando assim o conhecimento da disciplina a uma única abordagem, enquanto a Educação Física apresenta diversos enfoques que permitem um amplo conhecimento sobre as diversas possibilidades de desenvolvimento, movimento e cultura corporal das crianças. Tais fatos evidenciam a limitação da formação dos professores polivalentes quanto ao desenvolvimento desse componente curricular. Os acadêmicos da Pedagogia reconhecem que o curso “‘não’ prepara para o ensino da Educação Física escolar” (SILVA; KRUG, 2008, p.26), devido ao currículo pouco estruturado para os conteúdos da disciplina.

Por outro lado, a formação do professor de Educação Física para ministrar aula na Educação Infantil também se apresenta defasada. Nesse momento, salientam-se as observações de Sayão (1999) sobre a falta de preocupação dos Institutos de Educação Superior (IES) de Educação Física em formar o profissional para atuar no segmento da Educação Infantil. E Ayoub (2001, p. 57) complementa, apontando que:

Quando essa preocupação existe, na maioria das vezes, a formação fica restrita ao aprendizado de um conjunto de atividades corporais (especialmente jogos e brincadeiras) para serem desenvolvidas com as crianças de acordo com as diferentes faixas etárias. As discussões em torno da educação infantil como um todo, suas problemáticas específicas e suas

relações mais amplas com o contexto educacional brasileiro, parecem não fazer parte da formação dos (as) licenciados(as) em educação física.

A formação nas licenciaturas, tanto dos professores de Educação Física, como dos professores polivalentes, deve ser repensada, pois, de acordo com Gatti (2010, p.1358) o que se verifica:

[...] é que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas.

Os estudos que compararam a preparação das duas formações para o desenvolvimento das aulas de Educação Física (VAZ, 2002; SILVA; KRUG, 2008; CAVALARO; MULLER, 2009; FIORIO; LYRA, 2012;) sugerem que o professor de Educação Física, apesar das falhas em sua formação é o mais preparado para ministrar a aula dentro das escolas e isso se deve ao seu objeto de estudo, mais focado na cultura do movimento e também às questões de profissionalização, tanto do professor de Educação Física, como do professor polivalente.

Nas escolas onde os professores de Educação Física são os responsáveis pela disciplina na Educação Infantil, a pesquisa de Santos *et al* (2008, p. 117) conclui que “a inserção da Educação Física na Educação Infantil vem desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento das capacidades comportamentais, sociais, motoras e afetivas das crianças, como foi destacado nas falas dos sujeitos participantes do estudo”.

Kishimoto (1999, p.73) salienta que:

[...] as múltiplas relações que podem ser estabelecidas em ambientes educativos nos quais convivem crianças de faixas

etárias diversas, juntamente com profissionais de várias áreas, além de pais e membros da comunidade, constituem portas de entrada para a construção do conhecimento que se processa quando se respeita a diversidade social e cultural, a multiplicidade de manifestações da inteligência e a riqueza dos contatos com personagens e situações.

Tendo em vista as considerações e os argumentos anteriormente elencados, pondera-se que a presença do professor especialista pode ser considerada benéfica à criança, trazendo-lhe novas oportunidades de experimentação. Contudo, o trabalho de ensinar do professor não se faz sozinho.

Consideramos que a presença do professor de Educação Física na Educação Infantil não deve ser percebida como uma segmentação ou fragmentação, mas como uma possibilidade de trabalho integrado entre professor de Educação Física e professor polivalente, com vistas ao desenvolvimento integral do aluno.

Considerando os argumentos e as possibilidades apresentados quanto à presença do professor de Educação Física na Educação Infantil, acreditamos que sua presença possa ser de grande valia para o enriquecimento das propostas pedagógicas do segmento. Ainda assim, não há como dizer que a presença do professor especialista é a solução ideal para as problemáticas envolvendo a Educação Física na Educação Infantil.

A opção pelo professor de Educação Física na Educação Infantil

Para identificar as razões pelas quais o município de Praia Grande optou pela presença dos professores especialistas, entrevistamos duas supervisoras que participaram dos processos de decisão. Elas referendaram que, com o lançamento dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 1998), houve o entendimento que “com a consagração dos referenciais, com a importância do movimento e da própria Educação Física na educação, foi que [...] entendeu que deveria

investir” (supervisora 1, em entrevista); “teria que ter o professor da área para que a matéria fosse passada com mais propriedade por um especialista mesmo” (supervisora 2, em entrevista).

Todavia, a princípio, os professores de Educação Física não queriam ministrar aulas na Educação Infantil. Segundo a supervisora 2, em entrevista: “O pessoal não gostava de trabalhar com os pequenos. Quer dizer, eles acabavam optando por eles porque precisavam trabalhar”.

Essa situação persiste, até hoje, embora com menos intensidade: sete professores de Educação Física (30%) responderam que foi a oportunidade/necessidade de trabalho o fator que os levaram a trabalhar na Educação Infantil.

A opção definitiva pelo professor de Educação Física na Educação Infantil deu-se no ano de 2002, quando ocorreu a consolidação do sistema municipal de ensino e a Educação Física foi inserida como componente curricular em todos os níveis escolares, ministrada por especialista.

Mas para que o professor de Educação Física conseguisse desenvolver a contento seu trabalho na Educação Infantil, houve a preocupação de capacitá-lo, em um processo de formação contínua, como cita a supervisora 2: “Eles não foram só colocados, como foram treinados”. Assim, houve investimento em capacitações dos professores de Educação Física, realizadas em reuniões coletivas (Reuniões de Orientação Pedagógica-ROP). Com o crescimento da rede, houve alterações nesta sistemática e, atualmente, os professores de Educação Física participam de duas ROPs por ano e de uma mostra de trabalhos da disciplina. Além disso, são realizados seis HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) específicos de Educação Física por ano, com participação facultativa.

Os professores também recebem suporte técnico dos três ATPs (Assistentes Técnicos Pedagógicos) de Educação Física, que procuram capacitá-los em serviço. A presença do ATP especialista é visto como um ganho:

[...] Eu fui ATP e, como tal, tinha que olhar de uma forma mais técnica para o professor de Educação Física, mas como não sou professora especialista, a minha formação é pedagogia, eu não tinha esse olhar. Minha perspectiva é de professora sobre aquilo que é bom para o meu aluno.

Quando se passou a ter essa mudança dentro da equipe, em que se teve um profissional habilitado, no sentido de especialista da área, para o professor de Educação Física também foi um ganho (Supervisora 1, em entrevista).

A seguir, trataremos das dificuldades e possibilidades encontradas pelos professores de Educação Física na Educação Infantil.

Ouvindo os professores de educação física: suas dificuldades e possibilidades

Todos os 23 professores de Educação Física que participaram da pesquisa trabalhavam nas escolas municipais de Educação Infantil em Praia Grande: 13 mulheres e 10 homens, na faixa etária entre 22 e 59 anos de idade. Constituem um grupo heterogêneo em relação à experiência na área da Educação Física e se encontram em diferentes etapas profissionais, com professores ingressantes, professores no meio e no final da carreira, tendo entre um e 38 anos de formado, e de um a 26 anos de experiência na área da Educação Física escolar. A maioria possuía pouco tempo de experiência na Educação Infantil: 16 professores (70%) encontravam-se na faixa dos zero a dois anos de carreira na Educação Infantil e três (13%) possuíam de três a cinco de tempo de atuação na Educação Infantil.

Ao analisar os dados, três categorias se destacaram: a formação, as condições institucionais e a prática pedagógica com crianças que frequentam a Pré-escola.

A formação

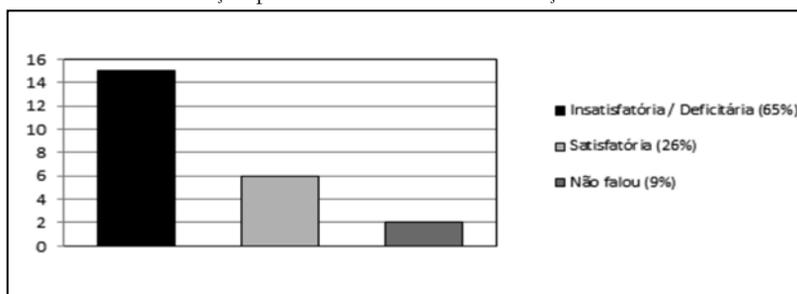
A formação deve proporcionar ao professor o aperfeiçoamento da “capacidade operativa do conhecimento e da investigação pedagógica

da prática” (SACRISTÁN, 1999, p. 87), a partir de objetivos que possibilitem a percepção dos dilemas do modelo de educação e da prática que influenciam a ação. Dessa forma, o futuro docente ampliará a compreensão dos fenômenos sociais, históricos, metodológicos ou técnicos, além de aguçar o olhar sobre a realidade educativa e perceber que a relação ‘teoria e prática’ possui diferentes interpretações e direções, que podem produzir resultados diferentes e até mesmo contraditórios. Considera, ainda, que o professor será capaz de contribuir com novas reflexões sobre dúvidas, baseadas em visões ou intuições preexistentes, por meio de justificativas mais amplas e precisas, além de construir, de forma coerente e fundamentada, uma teoria que oriente e explique os dilemas da ação educativa e “relacionar ‘verticalmente’ dilemas de nível distinto, ajudando a estruturar hierarquicamente a mentalidade pedagógica, de maneira a relacionar posições e propostas, ou vice-versa” (idem, p. 88).

Não se pretende que, com a formação inicial, o professor torne-se um profissional pronto e preparado para os dilemas educacionais, mas se espera que ela seja a primeira etapa de um longo processo de desenvolvimento profissional.

Infelizmente, para a maioria dos professores de Educação Física que participaram da pesquisa, a formação inicial para ministrar aulas na Educação Infantil não lhes forneceu subsídios suficientes para o início de suas carreiras. “Foram muito poucas aulas, para você depois meter a cara em uma profissão e em uma coisa que é tão importante para a criança é tão importante para a vida inteira dela” (professor P12). Essa dificuldade durante a formação se expressa na Figura 1, em que se apresenta resumidamente a forma como os professores perceberam sua formação.

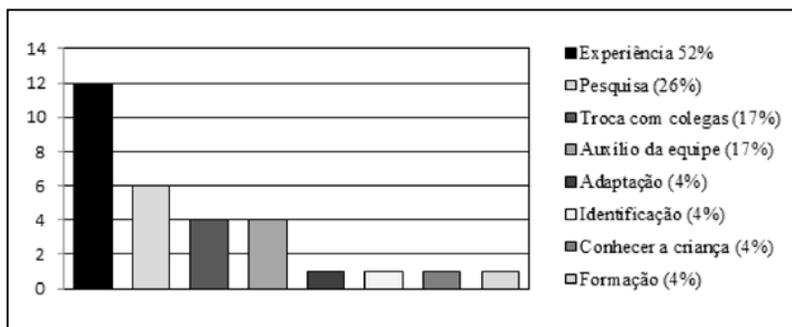
Figural: Como os professores de Educação Física percebem sua formação para ministrar aula na Educação Infantil



A ausência de um olhar para a Educação Infantil durante a graduação é um problema recorrente na formação dos professores, como salientaram Sayão (1999) e Ayoub (2001). Talvez esse seja um dos motivos pelos quais 16 dos professores participantes da pesquisa (70%) informaram que foram ministrar aulas no segmento por falta de opção ou oportunidade de trabalho e também porque 17 professores (74%) informaram ter tido algum tipo de dificuldade ao iniciar seu trabalho na Educação Infantil. Mas, após um período de experiência profissional, essa situação se modificou para muitos professores (70%), que informaram sentirem-se preparados para atuarem como professores de Educação Física na Educação Infantil. Desses, 12 (52%) declararam que incluem entre as suas opções preferenciais a Educação Infantil para ministrarem aula.

Diversos fatores contribuíram para que os professores modificassem essa percepção, o que pode ser observado na Figura 2. A experiência adquirida na atuação profissional foi apontada pelos professores como o maior motivo para se sentirem preparados para ministrar aula na Educação Infantil.

Figura 2: Fatores que contribuíram para o professor de Educação Física sentir-se preparado para ministrar aula na Educação Infantil



Sobre a questão da experiência, Tardif (2010, p.49) aponta que:

No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador [...].

Apesar de todos os professores terem cursado a licenciatura em Educação Física, esta não os preparou para o exercício da docência. Cabe ponderar que ninguém se forma professor sem passar pela experiência. Ser professor exige um conhecimento que nem sempre é passível de expressão formal e que tem estreita relação com a singularidade de cada situação escolar. Isso envolve as vivências docentes e é talvez, por esse motivo, que o saber experiencial esteja tão presente na percepção dos professores.

As escolas concretas não podem ficar de fora da formação continuada do professor de Educação Física na Educação Infantil, uma vez que “nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos

projetos da escola” (NÓVOA, 1995, p.29). Ela não é apenas o local de trabalho dos professores, mas também um ambiente de formação, onde o docente tem a possibilidade de testar a teoria e desenvolver a prática, sendo entendida como **“a unidade básica de mudança e formação”** (GARCIA, 1999, p. 141, grifo do autor). A escola pode facilitar ou dificultar a formação, dependendo das possibilidades de assimilação por parte da instituição, das mudanças e inovações articuladas pelo professor e da cultura de colaboração, em que se compartilham os mesmos interesses (GARCIA, 1999).

Os professores também percebem a participação do contexto escolar em seu desenvolvimento, como nos mostra o professor P5, ao falar na entrevista sobre o início na Educação Infantil: “Nas primeiras aulas não senti dificuldades, mas com o decorrer dos meses, senti grandes dificuldades, tanto com o conteúdo a ser aplicado, quanto como lidar com a indisciplina dos alunos e precisei pedir auxílio e orientação da equipe gestora e colegas de trabalho”. O trabalho em parceria, com apoio da equipe e dos colegas foi percebido pelo professor como um fator que o impulsionou no início da carreira.

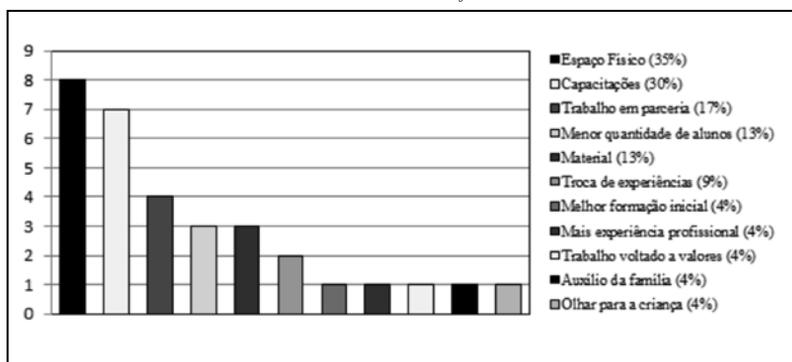
Uma forma encontrada para que os professores de Educação Física do município pudessem ter momentos de troca e formação foram os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs): um investimento educativo e fonte de auxílio da equipe ao professor para seu desenvolvimento, bem como cita o professor P15: “Aprendi muito no HTPC específico em Educação Física Escolar”.

Os saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho, que Nóvoa (1995) chama de *saber da teoria especializada*, constituem um desafio encontrado pelo professor de Educação Física para ministrar aula na Educação Infantil, uma vez que as pesquisas sobre o tema não são o foco preferencial dos pesquisadores em Educação Física, e, conseqüentemente, da literatura especializada. Tal situação é percebida pelo professor P5 como uma das dificuldades que encontrou ao começar a ministrar aulas na Educação Infantil: “[...] a literatura não

tem, você não acha muita coisa voltada para a Educação Física Infantil, é muito difícil de achar [...]”; e pelo professor P20, quando comenta que, em sua busca por embasamento teórico, percebeu “[...] a grande falta de estudos para essa faixa etária”.

Vários fatores contribuíram para o desenvolvimento profissional destes professores de Educação Física que trabalhavam com a Educação Infantil, os quais possibilitaram que conseguissem superar suas dificuldades iniciais ao indicarem um modo diferente de formar os professores e instigarem reflexões sobre suas formas de trabalho, fazendo com que buscassem novos caminhos para o seu desenvolvimento. A Figura 3 apresenta os fatores destacados pelos professores que poderiam melhorar o desenvolvimento do trabalho na Educação Infantil.

Figura 3: Sugestões para melhorar o desenvolvimento do trabalho na Educação Infantil



Entre os fatores que aparecem em destaque, os professores apontam o espaço físico e as capacitações. Ao destacarem as capacitações (nas quais estão incluídos os HTPCs específicos de Educação Física, cursos e palestras), bem como o trabalho em parceria, a troca de experiências e a necessidade de maior experiência profissional, evidencia-se a percepção dos professores quanto à necessidade de constantes atualizações. Como afirma Rangel Betti (2001, p. 84): “a formação profissional é algo que

se complementa ao longo da carreira e, principalmente na profissão de professor, está sempre em crescimento”. Assim, é necessário estar continuamente se formando.

As condições institucionais

As condições institucionais apareceram na pesquisa de forma muito contundente entre os professores de Educação Física participantes, tanto em aspectos positivos possibilitando o desenvolvimento do trabalho do profissional, quanto apresentando desafios à sua atuação, com destaque para as questões relacionadas ao material e ao espaço físico para ministrar a aula de Educação Física.

Na rede escolar municipal em questão tem havido, nos últimos anos, investimento para compra de materiais destinados às aulas de Educação Física, o que se refletiu na escassez de queixas por parte dos professores que participaram desta pesquisa. Quando perguntados sobre as dificuldades para ministrar aula na Educação Infantil e as condições de trabalho, dois professores informaram haver “bastante material” (professores P3 e P8), até mesmo “acima do esperado” (professor P23), o que possibilita uma variação de atividades que “se faz possível pela quantidade de materiais pedagógicos disponíveis na unidade” (Professor P10).

Já o espaço físico, apresentou-se como uma dificuldade para sete professores (30%); como um aspecto negativo às condições de trabalho, para dez professores (43%); nove professores (39%) apontam a necessidade de um espaço físico adequado ou de uma quadra; oito (35%) citam ser uma condição para melhorar o desenvolvimento do trabalho e, apenas cinco (22%), informaram ter um bom espaço para ministrar aula.

Ao reivindicarem espaços mais adequados, os professores de Educação Física não estão se referindo a uma quadra poliesportiva, como se convencionava ser o local para a aula de Educação Física, mas a um tipo de espaço exemplificado pelo professor P8: “sala, quadra ou qualquer

espaço fixo”, ou pelo professor P16, que fala em “espaços para propiciar as atividades”.

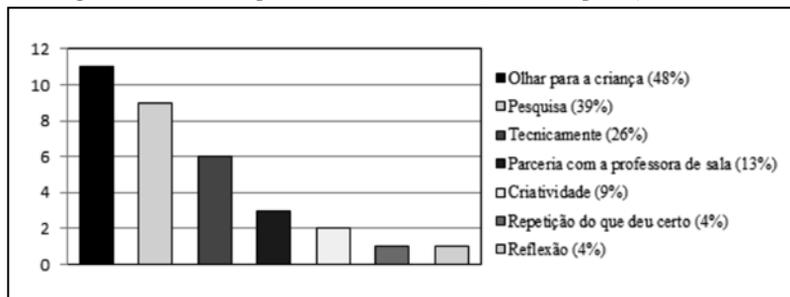
Esse não é um problema que ocorre apenas na Pré-escola. De acordo com Rangel Betti (1999), um espaço pouco adequado pode ser o maior empecilho para o desenvolvimento das aulas de Educação Física. Todavia, como declara o professor P5: “A gente faz malabarismo, o professor de Educação Física dá jeito para tudo” – mas essa não deveria ser a solução.

Decorrências à didática e a prática pedagógica com crianças que frequentam a pré-escola

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção, como sempre nos alertou Freire (1996), é estar sempre revendo estratégias, acompanhando o planejamento é planejar e replanejar, uma vez que o ato de ensinar não é uma tarefa simples, nem estática, mas envolve ações importantes como “acompanhar, vigiar, recompor e readequar o planejado inicial” (FRANCO, 2012, p.151), de forma que auxiliem os alunos a desenvolver suas capacidades físicas e espirituais, ou, como cita o professor P2, ensinar é estar “sempre pesquisando atividades, revisando conceitos sobre capacidades motoras, habilidades, etc. Procurando experimentar e avaliar os resultados”. Somente a partir dessas ações serão desencadeadas situações facilitadoras para que o aluno aprenda.

Os professores participantes da pesquisa declararam planejar suas aulas por meio de pesquisa, repetição do que deu certo, parceria com o professor da sala, criatividade, técnica e através da reflexão e do olhar para a criança, bem como apresentado na Figura 4:

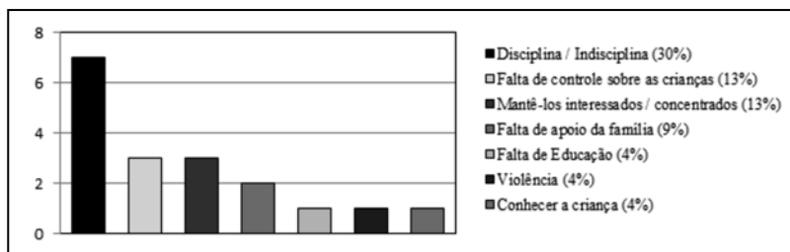
Figura 4: Como os professores de Educação Física planejam sua aula.



“Olhar para a criança” aparece como a forma mais utilizada pelos professores no momento do planejamento. Como exemplo desta categoria, observamos a fala do professor P12: “Procuro conhecer um pouco meus alunos, levo em consideração suas vivências, a realidade e a bagagem que trazem consigo para que as aulas tornem-se significativas e interessantes”. Esse foco dos professores é um fato positivo, pois se deve planejar o ensino “na intencionalidade da aprendizagem futura do aluno” (FRANCO, 2012, p. 149).

Dentre as principais dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física para atuar na Educação Infantil estavam as relacionadas à criança, onde 13 professores (57%) informaram ter dificuldades pautadas na disciplina/indisciplina, na falta de controle sobre a criança e na dificuldade em mantê-los interessados/concentrados, como pode ser observado na Figura 5, a seguir.

Figura 5: Principais dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física para atuar na Educação Infantil



Nessa fase, a criança é muito centrada nela mesma, portanto, para chamar a sua atenção as atividades precisam ter sentido e significado. Sem “trazer o aluno”, ou seja, sem sensibilizá-lo diante das possibilidades do movimento, ele se dispersa e o professor não consegue desenvolver a aula proposta. É preciso considerar que a criança que frequenta a pré-escola tem no movimento sua principal forma de expressão e é possuidora de “[...] espontaneidade, criatividade, ousadia, sensibilidade e capacidade de multiplicar linguagens [...]” (SAYÃO, 2002, p. 57). Trata-se do *movimento expressivo* a que se refere Gomes-da-Silva (2010), que possibilita à criança comunicar-se com seus pares, com os adultos e com o mundo.

Quando o aluno não se enquadra nas expectativas do professor e de um planejamento de aula, muitas vezes baseado em uma criança ideal, “estudiosa”, com uma família estruturada, com boas condições socioeconômicas, ele passa a ser rotulado de “indisciplinado”.

Para que o professor de Educação Física possa se firmar como docente do componente curricular Educação Física na Educação Infantil é imprescindível que tenha o olhar voltado para a criança/aluno que encontra diante de si, de forma minuciosa, sem ignorar as características que lhe são peculiares.

Apesar de o movimento ser parte integrante da criança, “o corpo privilegiado nas ‘aulas de movimento’, é o mesmo que incomoda as ‘aulas de raciocínio’” (MATTOS, NEIRA, 2003, p. 16). Um primeiro olhar para esta frase remete o pensamento diretamente para a sala de aula, mas na verdade, essa questão abrange também as aulas de Educação Física, como se observa na fala de alguns professores, quanto ao início de seu trabalho com a Educação Infantil: “A energia que as turmas tinham para gastar era inesgotável, pensava eu” (Professor P10); “[...] senti que os alunos queriam extravasar, correndo o tempo todo e mexendo nos materiais utilizados na aula e provocar uns aos outros o que foi um transtorno no início” (Professor P11).

Ou seja, o movimento expressivo da criança é muitas vezes desconhecido do próprio professor de Educação Física, que olha com

estranheza as necessidades de movimento e o “ser criança” da faixa etária da Pré-escola, classificando-os muitas vezes como indisciplina.

Conclusões

Os dados provenientes das expressões verbais dos professores indicam que os cursos de graduação em Educação Física não têm priorizado as atividades de formação de docentes para crianças pequenas. Esses professores entrevistados concordam em afirmar que, além de não possuírem formação inicial adequada, sentiram muita falta de formações em serviço, contínuas, coletivas e integradas ao projeto político pedagógico da escola.

Compreendemos, ainda, que o espaço físico das aulas de Educação Física é importante, no entanto, o espaço pedagógico é o que mais produz possibilidades, ou seja, quando os professores percebem a direção de sentido das aprendizagens, quando o grupo de docentes da escola está integrado, quando as capacitações ocorrem a partir dos problemas postos pela prática, quando coordenadores se esmeram para discutir e considerar os problemas da prática; quando o projeto político pedagógico da escola norteia as ações, então tudo parece correr com mais possibilidade formativa.

Apesar de se preocuparem com a aprendizagem das crianças e afirmarem que “olhar para criança” é muito importante para a prática pedagógica, constatou-se relativo desconhecimento do universo infantil, o que faz com que os problemas relacionados à indisciplina e à falta de controle e interesse nas atividades sejam percebidos pelos professores de Educação Física como as principais dificuldades para ministrar aulas na Educação Infantil. Tais desafios estão relacionados a uma mentalidade social e pedagógica que percebe o corpo, em especial o “corpo infantil”, como algo a ser dominado, adestrado, ou seja, percebemos muita contradição entre concepções e práticas na Educação Física. Ainda há um discurso que valoriza as expressões individuais, entretanto, há uma prática que supera valorizam a disciplina e a ordem.

Desta forma, consideramos que nesta problemática da formação física na Educação Infantil há ainda muito a caminhar. Os currículos dos cursos de formação deverão abordar com maior rigor as questões das concepções e práticas dos futuros docentes e as escolas, por sua vez, deverão ampliar os espaços de diálogos e formação entre professores polivalentes e professores especialistas.

Referências

- AYOUB, Eliana. Narrando experiências com a educação física na educação infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, maio 2005.
- AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl.4, p.53-60, 2001.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: 70, 2000.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. **MEC**. Brasília: 1998. 3.v.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 7, de 14 de março de 2013. Solicitação de alteração da redação do art. 31 da Resolução CNE/CEB nº 7/2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **MEC**. Brasília: 2013.
- CASTILHO, Grazielle; PEDROZA, Reigler Siqueira. As interfaces da educação infantil e a educação física em uma instituição filantrópica e pública de educação infantil da cidade de Goiânia/Go. In: XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte. **Anais**. Salvador, 2009.

CAVALARO, Adriana Gentilin; MULLER, Verônica Regina. Educação Física na educação infantil: uma realidade almejada. **Educar**. Curitiba, n. 34, p. 241-250, 2009.

FERRAZ, Osvaldo Luiz, MACEDO, Lino de. Educação Física na educação infantil do município de São Paulo: diagnóstico e representação curricular em professores. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, p. 83-102, jan./jun. 2001.

FIORIO, Karine; LYRA, Vanessa Bellani. Educação física nos anos iniciais do ensino fundamental: um olhar sobre a formação profissional em um território contestado. In: IX ANPED Sul. **Anais**, 2012.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

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

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.- dez. 2010.

GOMES-DA-SILVA, Eliane. **Educação (física) infantil: a experiência do se-movimentar**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. 1999. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, dec. 1999.

MATTOS, Mauro Gomes de; NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física infantil: construindo o movimento na escola**. 4. ed. São Paulo: Phorte, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil... mais que a atividade. A criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. (org) **Encontros e Encantamentos na Educação Infantil: Partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papirus, 2000.

RANGEL BETTI, Irene Conceição. Esporte na escola: mas é só isso, professor? **Motriz**. v.1, n. 1, p. 25-31, jun. 1999.

RODRIGUES, Cae; FREITAS, Denise de. Educação física e educação infantil: uma reflexão teórica. **Diálogos Possíveis**, Salvador, jan./jun.2008, p. 7-30.

SACRISTÁN, José Gimenez. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999, p. 63-92.

SANTOS, Wagner dos *et al.* Análise da inserção da educação física no ensino infantil: um diálogo com a equipe pedagógica da UMEI "Jurandyr de Mattos Griffo". **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Jundiaí, v. 7, p. 111-118, 2008.

SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

SAYÃO, Deborah Thomé. Educação Física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, Florianópolis, Ano XI, n.13, p. 221-238, nov. 1999.

SILVA, Marcio Salles da; KRUG, Hugo Norberto. A formação inicial em educação física e pedagogia: preparação para atuação nos anos iniciais. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v.11, n.1, p.23-32, jan./abr. 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VAZ, Alexandre Fernandez. Aspectos, contradições e mal-entendidos da educação do corpo e a infância. **Motrivivência**. Florianópolis, Ano XIII, n. 19, p. 7-11, 2002.

VERARDI, Carlos Eduardo Lopes et al. A contribuição e atuação do professor de Educação Física na educação infantil. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 14, n. 133, jun. 2009.

Ms. Sílvia Cinelli Quaranta

Universidade Católica de Santos - Brasil
Secretaria de Educação de Estância Balneário de Praia Grande
Mestre em Educação
Práticas Pedagógicas: pesquisa e formação.
E-mail: spquaranta@iron.com.br

Dr^a Maria Amélia do Rosário Santoro Franco

Universidade Católica de Santos - Brasil
Programa de Pós-Graduação em Educação
Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2 -
CA ED - Educação
Práticas Pedagógicas: pesquisa e formação.
E-mail: ameliasantoro@uol.com.br

Dr. Mauro Betti

Universidade Estadual Paulista – Brasil
Doutor em Educação
Faculdade de Ciências, Departamento de Educação Física
Grupo de Estudos Socioculturais, Históricas e Pedagógicas da
Educação Física
E-mail: maurobettiunesp@gmail.com

Recebido em: 10 de agosto de 2015

Aprovado em: 12 de outubro de 2015

DOSSIÊ TEMÁTICO
Esporte, Lazer e Educação

**A indisciplina nas aulas de um programa esportivo social: a
visão de coordenadores e monitores**

The indiscipline in the classes of a social sports program: the
look of coordinators and monitors

La indisciplina en las clases de un programa social del deporte: la
mirada de los coordinadores y monitores

Ariadne Regina Amorim Baicere

Centro Universitário de Várzea Grande – Brasil

Raquel Stoilov Pereira

Centro Universitário de Várzea Grande – Brasil

Evando Carlos Moreira

Universidade Federal de Mato Grosso - Brasil

Resumo

Este artigo teve como objetivo identificar como coordenadores e monitores de um programa esportivo social lidam com a indisciplina dos alunos durante as aulas. Esta pesquisa descritiva com abordagem qualitativa ocorreu em 15 dos 30 núcleos do Programa Segundo Tempo no município de Cuiabá, Mato Grosso. Participaram desta pesquisa 13 coordenadores e 29 monitores desses núcleos.

Como instrumento de pesquisa elaborou-se um questionário destinado aos coordenadores e monitores. Dentre as constatações desta pesquisa, destacamos que 46% dos coordenadores e 48% dos monitores disseram que se deparam com a indisciplina durante as aulas, sempre ou na maioria das aulas. Além disso, 35,14% dos coordenadores e 26,14% dos monitores apontaram as brigas entre os alunos como uma das situações de indisciplina mais presentes durante as aulas. Destacamos ainda que 52,38% dos coordenadores e 65,63% dos monitores lidam com a indisciplina desses alunos a partir do diálogo.

Palavras-chave: Programa esportivo social. Indisciplina. Monitores e coordenadores.

Abstract

This article aimed to identify how coordinators and monitors of social sports program cope with the indiscipline of the students during class. This descriptive study with qualitative approach occurred in 15 of the 30 centers of the “Segundo Tempo” Program in the city of Cuiabá, Mato Grosso. In this study participated 13 coordinators and 29 monitors these centers. As a research tool elaborated a questionnaire for coordinators and monitors. Among the findings of this research, we emphasize 46% of the coordinators and 48% of the monitors said they are stumbling to the indiscipline during class, always or most of them. Also, 35.14% of the coordinators and 26.14% of the monitors pointed the fights between students as one of the situations of indiscipline more present during the classes. We also point out that 52.38% of the coordinators and 65.63% of the monitors cope with the indiscipline of students from the dialogue.

Keywords: Social sports program. Indiscipline. Monitors and coordinators

Resumen

Este artículo tiene como objetivo identificar como coordinadores y monitores de un programa social del deporte tratan la indisciplina de los alumnos durante la clase. Este estudio descriptivo con enfoque cualitativo se produjo en 15 de los 30 centros del Programa “Segundo Tempo” en la ciudad de Cuiabá, Mato Grosso. En este estudio participaron 13 coordinadores y 29 monitores de estos centros. Se elaboró un cuestionario para los coordinadores y monitores como una herramienta de investigación. Entre los resultados de esta se destaca el 46% de los coordinadores y el 48% de los monitores dijeron que se enfrentan a la falta de disciplina en clase, siempre o la mayoría de las clases. También, 35.14% de los coordinadores y 26,14% de los monitores mostraron las luchas entre los estudiantes en clase como una de las situaciones de indisciplina más

regalos. Também señalamos que el 52,38% de los coordinadores y 65,63% de los monitores resuelve la indisciplina de estos estudiantes com el diálogo.

Palabras clave: Programa social del deporte. La indisciplina. Monitores y coordinadores.

O Programa Segundo Tempo e a Indisciplina

PST: breves considerações

Um programa esportivo social surge a partir do desejo de pessoas, organizações, governamentais ou não-governamentais, em mudar realidades que mostram as condições de vida e o desenvolvimento das pessoas (MELO; DIAS, 2009).

Criado em 2003, o Programa Segundo Tempo (PST) é um programa estratégico do governo federal brasileiro que tem por objetivo levar a prática e cultura do esporte às crianças, adolescentes e jovens que se encontram em áreas de risco social, promovendo o desenvolvimento integral, de maneira planejada, inclusiva e lúdica. (GAYA, 2008; FILGUEIRA; OLIVEIRA; PERIM, 2009).

Interessante destacar os apontamentos de Melo e Dias (2009) quando afirmam que o PST, por meio das iniciativas governamentais, demonstra que o esporte pode mudar a realidade local apresentando reflexões críticas sobre os vários contextos de riscos sociais, diminuindo o tempo de exposição de crianças e jovens aos efeitos prejudiciais da violência, dos desajustes familiares, do tráfico de drogas, das carências alimentares, da falta de afeto, entre outros tantos elementos que convergem para piorar a dignidade humana.

O esporte educacional na ótica do Programa Segundo Tempo (PST) “tem como finalidade o desenvolvimento de valores sociais, a melhoria das capacidades físicas e habilidades motoras, a melhoria da qualidade de vida (auto-estima, convívio, integração social e saúde), diminuição da exposição aos riscos sociais (drogas, prostituição, gravidez precoce, criminalidade, trabalho

infantil) e a conscientização da prática esportiva, assegurando o exercício da cidadania”. (MINISTÉRIO DO ESPORTE, 2007, p. 3 apud GAYA, 2008, p. 11).

Instituições públicas e privadas, sem fins lucrativos, estabelecem parceria institucional com o Ministério do Esporte e propõem a implantação de Núcleos de Esporte Educacional (NED), a partir da formação de convênio entre as partes. (GAYA, 2008).

De acordo com o Ministério do Esporte (2010) os NED's são constituídos por um grupo de 100 crianças, adolescentes e jovens de 7 a 17 anos, um coordenador de núcleo e dois monitores, que desenvolvem atividades esportivas no contraturno escolar¹, tendo cada um dos recursos humanos a responsabilidade de cumprir 20 horas semanais de trabalho. Os núcleos devem oferecer duas modalidades esportivas coletivas e uma individual, no mínimo três vezes por semana e duas horas diárias, ficando a cargo dos convênios/ núcleos a escolha da modalidade que oferecerão de acordo com as necessidades das crianças e espaço físico disponível.

Vale ressaltar que é disponibilizado pelo Ministério do Esporte um kit de material esportivo² para cada núcleo juntamente com o reforço alimentar diário³ para os beneficiados, considerando a carência do público-alvo atendido.

Para o Ministério do Esporte, as atividades nos núcleos do PST devem ser educacionais. Seu objetivo é o desenvolvimento pleno dos beneficiados, trabalhando a consciência de seu corpo, descobrindo seus limites, explorando suas potencialidades, desenvolvendo seu espírito de solidariedade, de cooperação mútua e de respeito ao próximo. A intenção,

¹ Essa formação é característica do que o Ministério denomina de PST padrão, havendo outros formatos do PST em andamento (PST para Pessoa com Deficiência, PST Universitário). No entanto, como o foco desta pesquisa é estudar os núcleos do PST existentes em Cuiabá, portanto, formato padrão, não apresentaremos as especificidades dos demais projetos.

² O kit de material deve ser composto por: bolas de basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol, borracha; redes de basquete, futebol, futsal, handebol e voleibol; cones médio e grande; bomba e bico de encher bola; bambolê; saco para transportar material; corda coletiva e individual; jogos de dominó, taco, frescobol; peteca; kit mini-traves de futebol; colete; cadeado; caixa plástica com tampa para acondicionar o material. (MINISTÉRIO DO ESPORTE, 2010).

³ “Esta ação tem como preço máximo unitário o valor de R\$ 1,00, estabelecido pelo Ministério do Esporte, por meio da Portaria N° 230, de 13 de dezembro de 2007 e suas alterações”. (MINISTÉRIO DO ESPORTE, 2010, p. 27, grifos do autor).

portanto, não é substituir as aulas do componente curricular Educação Física, principalmente no tocante ao conteúdo esporte, nem formar atletas a partir de um programa de especialização esportiva precoce. Dessa forma, subentende-se como possível a coexistência de ambos.

Compreendendo a indisciplina

A indisciplina parte de um comportamento que viola os hábitos sociais estabelecidos como naturais pela escola, perturbando a comunicação, o rendimento do aluno e do professor e as relações humanas (SANTOS ET AL., 2008). Carita e Fernandes (1997 apud SILVA; NEVES, 2004) afirmam inclusive que a indisciplina pode transtornar os professores emocionalmente, mais até do que os próprios problemas de aprendizagem com que têm de se confrontar.

Segundo Simon (2008) a disciplina é compreendida como comportamento ou conduta e está relacionada com as noções de controle sobre a conduta e o castigo. Assim, a indisciplina também deriva dessa compreensão, sendo entendida de várias maneiras, de acordo com o contexto social e histórico, sendo a transposição dos limites de uma noção de comportamento e a tentativa de desvinculação de uma autoridade.

Darido e Oliveira (2009) apontam que a indisciplina está envolvida por uma série de aspectos. Um deles é a dificuldade que muitos pais enfrentam em impor limites aos filhos – na maioria dos casos, por não ficarem tempo suficiente com eles e, quando os vêem, preferem não discutir, ou porque são pais inexperientes e não sabem como agir – ou ainda pela própria desestruturação da “sociedade família” – é comum o aluno viver um dilema no seio familiar com seus pais ou irmãos envolvidos com drogas, marginalidade ou até mesmo a falta de carinho.

Os autores ressaltam ainda a crise atual de valores, sobretudo com a influência da mídia. As tecnologias, como televisão, rádio, jornal, revista, jogos de computadores e de videogames e a própria internet interferem diretamente na percepção das crianças, adolescentes e jovens sobre si, o mundo e o outro, em que vale mais a aparência do que o que realmente se é.

A mídia vai além de uma fonte básica de lazer, tratando-se de um lugar extremamente poderoso à produção e à circulação de uma série de valores, concepções, representações relacionadas a um aprendizado sobre quem nós somos, o que devemos fazer com nosso corpo, entre outros. A televisão, em especial, participa diretamente na formação do jovem, sugerindo, estimulando e delineando determinadas formas de existência coletiva ou da relação consigo mesmo e com o outro (FISHER, 2002, p. 153-154).

La Taille (1996) afirma que a indisciplina pode ser compreendida de duas maneiras: revolta contra o conjunto de normas da disciplina e desconhecimento delas. No primeiro caso, a indisciplina é interpretada por uma forma de desobediência consciente, pois o seu autor é conhecedor de todas as normas, mas mesmo assim não as cumpre. O segundo caso verifica-se quando o seu autor não conhece as regras estabelecidas, manifestando bagunça nas aulas, falta de limites, desrespeito às autoridades, aos colegas de sala e as instituições escolares.

Além disso, Amado (1998 apud SILVA; NEVES, 2004) considera existirem três níveis de indisciplina, que após possíveis represálias sempre se intensificam, culminando em uma menor harmonia na relação professor-aluno:

- Nível 1: desvios às regras de produção – quando o aluno prejudica o bom funcionamento da aula. Exemplo: o aluno tem dificuldades em fazer as atividades propostas, não as realiza e também não permite que os demais as realizem, atrapalhando o rendimento de toda a turma.

- Nível 2: conflito interpares – diz respeito às dificuldades de relacionamento entre os alunos, podendo ser considerado também como “violência”. Exemplo: Desrespeito ao colega por meio de agressão verbal e física.

- Nível 3: conflitos da relação professor-aluno – situações em que os alunos põem em causa a autoridade e o estatuto do professor, envolvendo também a violência e o vandalismo contra a propriedade da escola. Exemplo: quando o aluno desrespeita ou ameaça o professor.

Indisciplina é sempre uma ação inadequada (desobedecer, desrespeitar, agredir, dentre outros), seja na família, no esporte ou na escola. Contudo, não existem receitas prontas e acabadas para solucionar o problema:

O mais importante para lidar com a questão da indisciplina é o professor definir, em conjunto com os alunos, as regras de convivência que serão utilizadas a partir do não cumprimento das regras. Tão importante quanto à definição das regras é apresentar razões pelas quais estão sendo colocadas, ou seja, expor os princípios das regras. (DARIDO; OLIVEIRA, 2009, p. 220)

Alves, Silva, Silva e Rosa Filho (2009) destacam que a disciplina deve ser vivenciada e apropriada como um valor, pois é uma qualidade humana, sendo importante para as relações interpessoais.

Por fim, Aquino (1996) conclui que não há fórmulas para se resolver o problema da indisciplina, o educador encontrará soluções no dia a dia em sala de aula, em sua relação com o aluno e através das ações que a escola promover.

A partir dessas considerações surgiu a seguinte indagação: como coordenadores e monitores de núcleos do Programa Segundo Tempo lidam com a indisciplina durante as aulas?

No sentido de encontrar uma resposta, tomou-se como objetivo desta pesquisa identificar como coordenadores e monitores de um programa esportivo social lidam com a indisciplina dos alunos durante as aulas.

Metodologia da Pesquisa

A metodologia adotada neste estudo é de caráter qualitativo, predominantemente descritiva, na medida em que o seu desenho e implementação teve como objetivo captar as perspectivas e as representações dos sujeitos participantes, por meio de um questionário misto (com predomínio de questões abertas).

Estudos de caráter descritivo pretendem descrever as características de certa população sem a interferência do pesquisador (GIL, 2008). E como não se utiliza de dados estatísticos, adota como método a abordagem qualitativa. (MARCONI; LAKATOS, 2000).

O universo da pesquisa constituiu-se por 15 núcleos do PST localizados em 15 escolas públicas municipais de Cuiabá, Mato Grosso.

Para selecionar os sujeitos da pesquisa adotamos a amostragem não probabilística intencional, que segundo Gil (2008, p. 94) “[...] consiste em selecionar um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo de toda a população”.

Participaram desta pesquisa 13 coordenadores e 29 monitores de núcleos; em um núcleo um coordenador e um monitor não tomaram parte e em outro apenas um monitor contribuiu. Como explicitado anteriormente, cada núcleo do PST é constituído de 1 coordenador e 2 monitores.

Com a intenção de preservar o sigilo em relação à identidade das instituições, dos coordenadores e monitores, optou-se por não citar os nomes. Dessa forma, utilizar-se-ão nomes fictícios. Para facilitar a compreensão da análise dos dados, utilizaremos a seguinte apresentação: NÚCLEO A; COORDENADOR A1; MONITOR A1; MONITOR A2 e, assim sucessivamente.

Como instrumento de pesquisa adotou-se um questionário destinado aos coordenadores e monitores. O questionário aplicado com os coordenadores e monitores constituía-se de 4 questões abertas e 3 fechadas. Apenas a última pergunta do questionário se apresentou diferente para os sujeitos, sendo uma específica para os coordenadores e outra para os monitores. A adoção de mais questões abertas que fechadas pautou-se nos estudos de Gil (2008), que afirma que esse tipo de questão permite a não exposição do participante da pesquisa à influência de opiniões, garantindo respostas compatíveis com a realidade estudada.

Na coleta de dados, primeiramente, entregamos uma carta de apresentação para a direção da escola, buscando a autorização de acesso

às instituições. Após a autorização, entregamos aos coordenadores e monitores do PST uma carta de apresentação, um TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e o questionário para que fosse preenchido sem qualquer interferência de nossa parte.

Após a coleta de dados iniciamos a análise que se deu a partir da técnica de codificação, proposta por Bogdan e Biklen (1994), que se caracteriza pelo agrupamento de palavras, frases, formas de comportamento, maneiras como os sujeitos pensam e fatos que se repetem ou se destacam nas respostas dos participantes do estudo.

Para os autores, o sistema de codificação envolve uma leitura cuidadosa em busca de regularidade, padrões e tópicos nos dados coletados, representados por palavras ou frases.

Nessa análise,

À medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representem estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são *categorias de codificação*. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu [...] de forma a que o material contido em determinado tópico possa ser fisicamente apartado de todos dados. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 221).

Apresentação e Análise dos Dados

Na **questão 1**, perguntamos aos coordenadores e monitores o que entendem por indisciplina. Apresentamos as respostas codificadas, ressaltando que tais números não devem ser somados, tendo em vista a possibilidade de obter mais de um conceito/ entendimento sobre o assunto numa única resposta.

TABELA 1 – Entendimento dos coordenadores de núcleo sobre indisciplina

MANIFESTAÇÕES DOS COORDENADORES	FREQUÊNCIA
Quebra das regras estabelecidas	9
Falta de respeito	3
Falta de vontade de aprender	3
Realização de gestos ou pronuncia de palavras obscenas	2
Falta de limites	1
Procedimento contrário à disciplina	1

Fonte: Construção dos autores

Observamos que 47,37% dos coordenadores responderam que a indisciplina é a quebra das regras estabelecidas, 15,79% responderam que é a falta de respeito, 15,79% que é a falta de vontade de aprender, 10,53% disseram que é realizar gestos ou proferir palavras obscenas, 5,26% falta de limites e 5,26% procedimento contrário à disciplina.

TABELA 2 – Entendimento dos monitores de núcleo sobre indisciplina

MANIFESTAÇÕES DOS MONITORES	FREQUÊNCIA
Quebra das regras estabelecidas	10
Falta de respeito com o professor	5
Maneira como o aluno demonstra falta de educação	5
Agressão verbal ou manifestação de gestos obscenos	5
Desobediência	4
Brigas	2
Elevação de tom de voz com o colega	1
Falar em horários impróprios	1
Falta de vontade em realizar as tarefas	1

Fonte: Construção dos autores

No caso dos monitores, 29,41% responderam que a indisciplina é a quebra de regras estabelecidas, 14,71% que é faltar com respeito ao professor, 14,71% a maneira com que o aluno demonstra falta de educação, 14,71% agredir verbalmente ou manifestar gestos obscenos,

11,76% ser desobediente, 5,88% disseram que é brigar, 2,94% elevar tom de voz com os colegas, 2,94% falar alto com os colegas e 2,94% não ter vontade de fazer as tarefas.

Observamos que em relação ao conceito da indisciplina, tanto coordenadores quanto monitores responderam a essa questão citando exemplos e não conceituando o termo, o que indica que a indisciplina não é definida ou compreendida a partir de um conceito específico, único, formal. Sobre isso, La Taille et al (1996 apud FERREIRA, 2010) afirmam que a indisciplina é uma formação cultural mostrando diversas características e cada vez mais complicadas, não sendo, portanto, reputada como um conceito uniforme e estático.

Para o autor, a indisciplina é a transposição dos limites de comportamento aceito num determinado grupo, bem como de desvinculação da autoridade. Assim, o que coordenadores e monitores consideram como quebra de regras, falta de educação e respeito (com professor e/ ou colegas), falta de limites no comportamento, agressões físicas ou verbais, desobediência, brigas, dentro do contexto em que atuam, pode, de fato, ser considerado indisciplina.

Na **questão 2** perguntamos aos coordenadores e monitores se eles identificam a indisciplina durante as aulas do PST, havendo duas opções para resposta: sim e não. Assim, verificamos que 11 coordenadores responderam “Sim”, 01 respondeu “Não” e 01 não respondeu. No caso dos monitores, 27 responderam que identificam a indisciplina durante as aulas do PST e 02 assinalaram que “Não”.

Na sequência da questão anterior, na **questão 3**, solicitamos aos coordenadores e monitores que descrevessem, ao menos, 05 situações que ocorrem nas aulas do PST em que a indisciplina está presente. Por ser uma questão aberta, também adotamos a técnica de codificação.

TABELA 3 – Formas de manifestação de indisciplina nas aulas na visão dos coordenadores de núcleo

MANIFESTAÇÕES DOS COORDENADORES	FREQUÊNCIA
Brigar com os colegas	13
Não obedecer ao professor	6
Realizar gestos ou proferir palavras obscenas	5
Gritar ou falar em horários inadequados	4
Não respeitar as regras	4
Depredar bens públicos	2
Recusar-se a participar das atividades, só fazendo o que quer	2
Não respeitar os funcionários da escola	1

Fonte: Construção dos autores

Do total de situações apresentadas, 35,14% dos coordenadores identificam como situação de indisciplina nas aulas do PST as brigas com os colegas, 16,22% não obedecer ao professor, 13,51% realizar gestos ou proferir palavras obscenas, 10,81% gritar ou falar em horários inadequados, 10,81% não respeitar as regras, 5,41% depredar bens públicos, 5,41%, recusar-se a participar das atividades, só fazendo o que quer, 2,70% não respeitar os funcionários da escola.

TABELA 4 – Formas de manifestação de indisciplina nas aulas na visão dos monitores de núcleo

MANIFESTAÇÕES DOS MONITORES	FREQUÊNCIA
Brigar com os colegas	23
Desrespeitar o professor	19
Realizar gestos ou proferir palavras obscenas	17
Recusar-se a participar das atividades, só fazendo o que quer	12
Falar em momentos inadequados	4
Ser individualista, pensando apenas em si mesmo	3
Ter mau comportamento	3
Fazer brincadeiras desagradáveis	2
Levar armas para a escola	2
Fumar na escola	1
Não aceitar as regras	1
Ter preconceito	1

Fonte: Construção dos autores

Para os monitores, as situações caracterizadas como indisciplina nas aulas são: brigar com os colegas – 26,14%, desrespeitar o professor – 21,59%, realizar gestos ou proferir palavras obscenas – 19,32%, recusar-se a participar das atividades, só fazendo o que quer – 13,64%, falar em horário inadequado – 4,55%, ser individualista, pensando apenas em si mesmo – 3,41%, ter mau comportamento – 3,41%, levar armas para a escola – 2,27%, fazer brincadeiras desagradáveis – 2,27%, fumar na escola – 1,14%, ter preconceito – 1,14%, não aceitar as regras – 1,14%.

Nessa questão identificamos que, tanto os coordenadores quanto os monitores, responderam de forma semelhante às manifestações de indisciplina que presenciam, sendo as mais citadas, as brigas com os colegas, o desrespeito ao professor e a realização de gestos ou palavras obscenas.

Dessa forma, se confirma o que afirmam Santos et al. (2008, p. 117-118), ao considerarem que:

Um dos problemas que mais afligem os educadores atualmente é o da indisciplina dos alunos, na medida em que aumentam os atos de agressão, violência, depredação e desrespeito. Embora seja constantemente mencionada, atingindo, às vezes, níveis alarmantes, a indisciplina no sistema escolar não possui um diagnóstico simples e as propostas de solução estão longe de serem alcançadas.

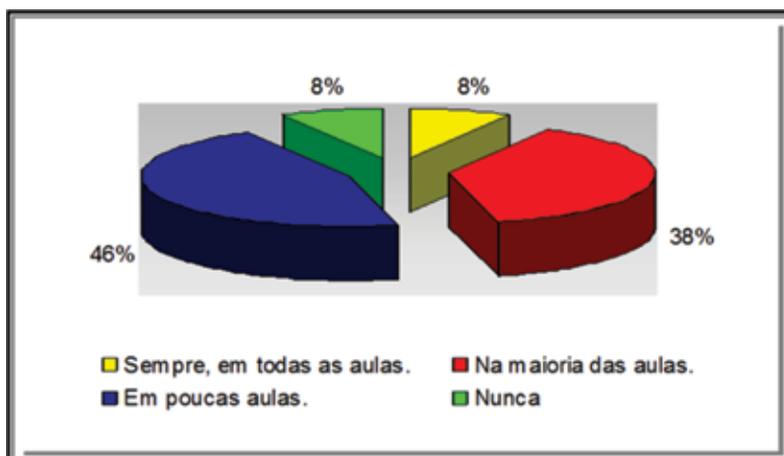
Também, Alves, Silva, Silva e Rosa Filho (2009) sugerem que a disciplina deve ser vivenciada e apropriada como um valor, por se caracterizar como um elemento de extrema importância nas relações humanas. Ou seja, a indisciplina precisa ser “combatida” tendo a disciplina como um valor humano.

Destacamos ainda o que Amado (1998 apud SILVA; NEVES, 2004) denomina três níveis de indisciplina. Assim, infelizmente, observamos todos os níveis indicados pelo referido autor estão presentes nas respostas de coordenadores e monitores, tais como os desvios às regras de produção (gritar ou falar em momentos inadequados, desrespeitar as regras, recusar-

se a participar das atividades); conflito interpares (brigas entre colegas, proferir ou realizar gestos obscenos); conflitos da relação professor-aluno (não respeitar e desobedecer o professor, deprestar bem público).

Na **questão 4**, coordenadores e monitores foram questionados sobre a frequência com a qual se deparam com a indisciplina nas aulas do PST, havendo 4 opções como resposta: sempre, em todas as aulas; na maioria das aulas; em poucas aulas; nunca.

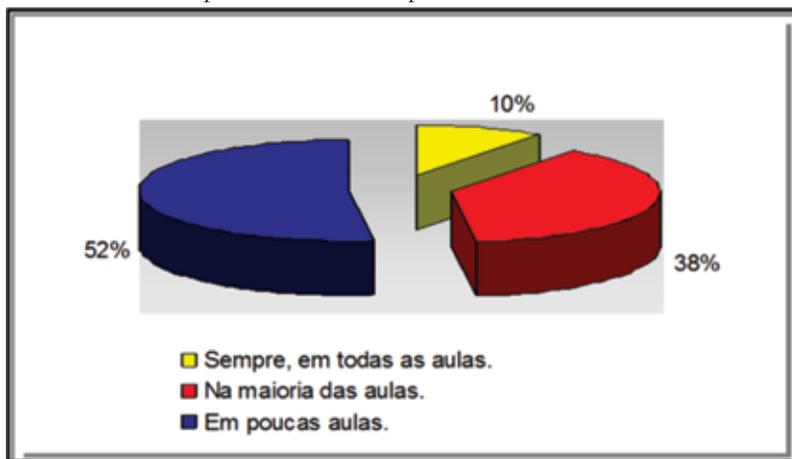
FIGURA 1 – Frequência com a qual os coordenadores se deparam com a indisciplina nas aulas do PST



Fonte: Construção dos autores

A Figura 1 apresenta que 46% dos coordenadores afirmam que a indisciplina se manifesta em poucas aulas, 38% responderam que a mesma ocorre na maioria das aulas, 8% responderam sempre, em todas as aulas e outros 8% disseram que não ocorre manifestação de indisciplina nas aulas.

FIGURA 2 – Frequência com a qual os monitores se deparam com a indisciplina nas aulas do PST



Fonte: Construção dos autores

Já no caso dos monitores, 52% responderam que a indisciplina ocorre em poucas aulas, 38% responderam que a mesma se manifesta na maioria das aulas, 10% afirmaram que sempre, em todas as aulas existe indisciplina e nenhum deles respondeu a alternativa “nunca”.

Ao somarmos os itens “sempre, em todas as aulas” e “na maioria das aulas”, identificamos que 46% dos coordenadores e 48% dos monitores disseram que se deparam com a indisciplina durante as aulas, dados preocupantes, pois em quase metade das aulas a indisciplina está presente.

Assim, entende-se que não basta identificar a existência da indisciplina, mas como lidar com ela.

O problema da indisciplina é, efectivamente, um fenómeno complexo que não só se manifesta dos mais diversos modos e graus de intensidade como tem subjacente múltiplos factores, uns de ordem social, familiar e pessoal e outros de ordem escolar. (SILVA; NEVES, 2004, p. 2).

Para tanto, na **questão 5**, a intenção foi identificar como os coordenadores e monitores lidam com a indisciplina dos alunos durante as aulas do PST. Por se tratar de uma questão aberta, também adotamos a técnica de codificação.

TABELA 5 – Como os coordenadores de núcleo lidam com a indisciplina no PST

MANIFESTAÇÕES DOS COORDENADORES	FREQUÊNCIA
Com diálogo	11
Advertência no livro de ocorrências	5
Aplicação de punições, quando necessário	2
Convocação e conversa com os pais	2
Suspensão da atividade que está sendo realizada	1

Fonte: Construção dos autores

Na Tabela 5 verificamos que 52,38% dos coordenadores responderam que lidam com a indisciplina a partir do diálogo, 23,81% impõem advertência em livro de ocorrências, 9,52% aplicam punições, quando necessário (exemplo: a não participação de atividades e em passeios), 9,52% agem a partir da convocação e conversa com os pais e 4,76% suspendem a atividade que está sendo realizada.

TABELA 6 – Como os monitores de núcleo lidam com a indisciplina no PST

MANIFESTAÇÕES DOS MONITORES	FREQUÊNCIA
Com diálogo	21
De acordo com as orientações do coordenador do PST	5
Estabelece regras	2
Aplicação de punições, quando necessário	1
Confronta-se com o aluno	1
Convocação e conversa com os pais	1
Conduz o aluno à coordenação da escola	1

Fonte: Construção dos autores

Já na Tabela 6 identificamos que 65,63% dos monitores preferem dialogar com os alunos, 15,63% agem de acordo com as orientações do coordenador do PST, 6,25% estabelecem regras, 3,13% aplicam punições, quando necessário (exemplo: deixa o aluno algum tempo sem participar das aulas), 3,13% levam o aluno para a coordenação, 3,13% convocam e conversam com os pais, 3,13% confrontam-se com o aluno.

Nessa questão percebemos que tanto coordenadores quanto monitores preferem dialogar com os alunos a respeito de suas atitudes com relação à indisciplina, o que pode ser minimizado com a participação e presença da família no desenvolvimento das atividades, estabelecendo uma relação de confiança, para que juntos possam cumprir um importante papel na formação do aluno. Contudo, a presença dos pais na resolução dos problemas não se apresenta da forma indicada, visto que apenas 9,52% dos coordenadores e 3,13% dos monitores afirmam estabelecer conversa com os pais.

Por não existir uma fórmula pronta de disciplina, é fundamental que todos os atores escolares se apresentem como partícipes do processo de construção da disciplina na escola.

Dessa forma, o professor deve estabelecer com os alunos um conjunto de normas de convivência, discutindo porque cada uma delas deve ser seguida (DARIDO; OLIVEIRA, 2009), o que se pressupõe, facilitará a convivência no grupo.

Por fim, cabe destacar, que os resultados apresentados nessa questão vão ao encontro do que Aquino (1996) afirma, ou seja, não existem fórmulas prontas para solucionar o problema da indisciplina. É no dia a dia que as soluções surgirão, na relação professor/aluno e aluno/aluno. O mais importante é que o professor entenda sua importância e tenha predisposição para esse enfrentamento.

Na **questão 6**, perguntamos se os coordenadores e monitores se sentiam preparados para lidar com a indisciplina, havendo três opções para resposta: sim, não e parcialmente. No caso dos coordenadores, 8 responderam que sim, 3 responderam parcialmente e 2 não responderam

essa questão. Dos 29 monitores que responderam a essa questão, 15 assinalaram sim e 13 parcialmente, sendo que 1 não respondeu.

Identificamos que grande parte dos coordenadores e monitores responderam que se sentem preparados para lidar com a indisciplina dos alunos, mesmo com todas as situações citadas na questão 3 e nas formas de combate à indisciplina, questão 5.

Retomamos as ideias de Aquino (1996), quando afirma que não existe uma fórmula pronta para lidar com a indisciplina, sendo que esta se constrói no cotidiano da intervenção profissional.

Mesmo não sendo o foco deste estudo, mas como ponto para reflexão, indagamos: será que o processo de formação profissional de coordenadores e monitores oferece elementos para uma intervenção profissional atenta aos problemas da indisciplina? Será que as discussões de didática e metodologias de ensino se ocupam da questão da indisciplina?

Na **questão 7**, destinada aos coordenadores, perguntamos se estes auxiliam o monitor de alguma forma a lidar com a indisciplina, havendo três opções para resposta: sim, não e parcialmente. Caso a resposta fosse afirmativa, o coordenador deveria descrever a maneira como ocorre esse auxílio.

Do total de 13 coordenadores, 02 não responderam a questão e 11 responderam “sim”. Vale destacar que coordenadores apresentaram mais do que uma estratégia de auxílio aos monitores.

TABELA 7 – Estratégias que os coordenadores adotam para auxiliar os monitores a lidarem com a indisciplina dos alunos nas aulas do PST

MANIFESTAÇÕES DOS COORDENADORES	FREQUÊNCIA
Conversa	11
Propõem atividades com objetivos de diminuir a indisciplina	3
Diagnostica a causa da indisciplina	1
Suspensão da aula	1
Suspensão de passeio	1

Fonte: Construção dos autores

Entre as formas de auxílio, 64,71% dos coordenadores responderam que o fazem a partir do diálogo, 17,65% propõem atividades que tenham o objetivo de diminuir a indisciplina (exemplo: fixar painel de comportamento da turma na parede; verde, bom comportamento e, vermelho, indisciplina), 5,88% diagnosticam a causa da indisciplina, 5,88% suspendem a aula e 5,88% suspendem o passeio.

Assim, na **questão 7**, destinada aos monitores, perguntamos se os coordenadores os auxiliam de alguma forma a lidar com a indisciplina, no mesmo formato da questão apresentada e analisada anteriormente, sendo que 27 assinalaram a opção “sim”, 1 marcou a opção “não” e 1 não respondeu a essa questão. Na descrição da maneira como ocorre esse auxílio, identificamos as respostas a seguir:

TABELA 8 – Estratégias que os coordenadores adotam para auxiliar os monitores a lidarem com a indisciplina dos alunos nas aulas do PST, na visão dos monitores

MANIFESTAÇÕES DOS MONITORES	FREQUÊNCIA
Conversa	13
Levam os alunos para diretoria/ coordenação quando necessário	4
Reunião com os monitores	4
Auxiliando nas atividades e no controle dos alunos	4
Reunião com os pais	2
Advertindo os alunos quando necessário	1
Suspendendo as aulas	1

Fonte: Construção dos autores

Para 44,83% dos monitores, os coordenadores auxiliam a partir do diálogo, 13,79% apontam que os coordenadores levam os alunos para diretoria/ coordenação quando necessário, para 13,79% os coordenadores promovem reuniões com monitores, 13,79% afirmam que os coordenadores auxiliam nas atividades e no controle dos alunos, para 6,9% os coordenadores promovem reuniões com os pais, para 3,45% eles advertem os alunos quando necessário e para outros 3,45% os coordenadores chegam até a suspender as aulas quando necessário.

Notamos que das respostas obtidas, o diálogo sobressaiu tanto para os coordenadores (64,71%) quanto para os monitores (44,83%). Entendemos que estas respostas estão de acordo com Tomás e Souza (2010, p. 1) quando afirmam:

É por meio do diálogo que acontecem os processos de internalização de significados construídos histórico e culturalmente, pois representa as possibilidades de trocas de experiências e de construção de conhecimentos. Pelo diálogo o indivíduo incorpora elementos da cultura presentes no seu grupo social. Assim, no contexto educacional, ele pode ser compreendido como um instrumento pedagógico na medida em que, por meio dele, novos significados são constituídos na relação entre professores.

Contudo, o mais importante foi identificar, tanto por parte de coordenadores como de monitores a presença de alguma forma de auxílio do mais experiente (coordenador) para com o menos experiente (monitor). Assim, a solução dos problemas da indisciplina pode ocorrer de forma menos conflituosa (entre coordenadores, monitores e alunos), com as relações profissionais dos envolvidos, que poderão, como identificado anteriormente, “trazer” para o ambiente de ensino, a presença dos pais, o que pode ser uma opção significativa para solucionar o problema da indisciplina.

Considerações Finais

A indisciplina, compreendida e manifestada de forma mais veemente como a quebra de regras estabelecidas, na visão de coordenadores e monitores de núcleo do PST, também se faz presente a partir da agressão física e verbal e da pronúncia de palavras e gestos obscenos.

Situações como essas comprometem o desenvolvimento das atividades; por sua vez, a estratégia mais comum utilizada pelos coordenadores e monitores, é o diálogo.

É fundamental que os profissionais envolvidos entendam a importância de seu papel no embate com a indisciplina, definindo conjuntamente com os alunos regras, normas, formas de comportamento durante as aulas, o que pode ser determinante na mudança do comportamento social das crianças, tornando-as mais tolerantes, compreensivas, solidárias, cooperativas, solucionando problemas de forma não conflituosas. Enfim, ações que combatam a indisciplina podem favorecer que as crianças identifiquem possibilidades de convivência humana saudável, não apenas no âmbito dos núcleos, mas em todos os ambientes sociais em que convivem.

Entendemos, porém, que sendo o PST um programa de iniciativa governamental que pretende modificar a realidade local, este se configura como um espaço para combater as diversas situações de risco social, aos efeitos prejudiciais da violência, os desajustes familiares, a falta de afeto, dentre outros elementos que atentam contra a dignidade humana (MELO; DIAS, 2009), e que portanto, deve enfrentar a indisciplina de maneira a melhorar a ambiência do local em que as atividades ocorrem. Assim, pressupomos que um processo de formação de pessoal que permita que coordenadores e monitores reconheçam seu papel diante de tal fenômeno, pode auxiliar na minimização da indisciplina.

Referências

ALVES, Anne Meire Souza; SILVA, Luciana Rocha de Lima Machado da; SILVA, Mara Andrea; ROSA FILHO, Arthur. A indisciplina na sala de aula: um estudo comparativo de duas salas de aula do ciclo I das redes pública e privada de São José dos Campos, SP, **Anais XIII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e IX Encontro Latino Americano de Pós-Graduação**. Universidade do Vale do Paraíba, 2009. Disponível em: <http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2009/anais/arquivos/0235_0219_01.pdf>.

AQUINO, Júlio Groppa. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, Júlio Groppa. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

DARIDO, Suraya Cristina; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. Procedimentos metodológicos para o Programa Segundo Tempo: as regras, os combinados e a indisciplina dos alunos. In: OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de.; PERIM, Gianna Lepre. (Orgs.). **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática**. Maringá, Eduem, 2009.

FERREIRA, Adriana Martins. A Gênese da indisciplina na relação professor-aluno. **Anais IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. 2010. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1899_1921.pdf>.

FILGUEIRA, Júlio; PERIM, Gianna Lepre; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. Apresentação. In: OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de.; PERIM, Gianna Lepre. (Orgs.). **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática**. Maringá, Eduem, 2009.

FISHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Revista educação e pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-162, 2002.

GAYA, Adroaldo. Programa Segundo Tempo: introdução. In: OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de.; PERIM, Gianna Lepre. (Orgs.). **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo**. Maringá: Eduem, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LA TAILLE, Yves de. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

MARCONI, Marina de; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MELO, José Pereira de; DIAS, João Carlos Neves de Souza e Nunes. Fundamentos do Programa Segundo Tempo: entrelaçamentos do esporte, do desenvolvimento humano, da cultura e da educação. In: OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de; PERIM, Gianna Lepre. (Org.). **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática**. Maringá, Eduem, 2009.

Ministério do Esporte. **Estrutura do Programa Segundo Tempo**. 2010. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/arquivos/snee/segundoTempo/projetoPadrao.pdf>>.

SANTOS, Ivan Luis dos; RODRIGUES, Heitor de Andrade; FUZZI, Fábio Tomio; OLIVEIRA, Ricardo Simões de; OLIVEIRA, Mateus Kerr de; PELUQUI, Daniela Fernanda; DARIDO, Suraya Cristina. As percepções e os significados para os estagiários de educação física em relação à indisciplina na escola. **Movimento**, v. 14, n. 3, p. 113-137, 2008.

SILVA, Maria Preciosa; NEVES, Isabel Pestana. O que leva os alunos a serem (in) disciplinados? uma análise sociológica centrada em contextos diferenciados de interação pedagógica. **Revista de educação**, vol. 12, n. 2, p. 37-57, 2004.

SIMON, Ingrid. **Indisciplina escolar e autoridade docente**. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Programa de Pós-Graduação, Curitiba, 2008. Disponível em <http://tede.utp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=209>.

TOMÁS, Débora Nogueira; SOUZA, Claudia Silva de. **O espaço escolar e o diálogo entre professores e adolescentes**. 2010. Disponível em: <http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/596.%20o%20espa%C7o%20escolar%20e%20o%20di%C1logo%20entre%20professores%20e%20adolescentes.pdf>.

Ariadne Regina Amorim Baicere
Centro Universitário de Várzea Grande – Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Práticas
Pedagógicas da FEF/UFMT
E-mail: ariadnebaicere10@hotmail.com

Ms. Raquel Stoilov Pereira
Centro Universitário de Várzea Grande – Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Práticas
Pedagógicas da FEF/UFMT
E-mail: stoquel@uol.com.br

Dr. Evando Carlos Moreira
Universidade Federal de Mato Grosso - Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Práticas
Pedagógicas da FEF/UFMT
E-mail: ecmmoreira@uol.com.br

Recebido em: 1º de dezembro de 2015
Aprovado em: 12 de fevereiro de 2016

DOSSIÊ TEMÁTICO

Esporte, Lazer e Educação

Determinantes da aderência e permanência de praticantes de exercício físico

Determinants of adherence and permanence of physical exercise practitioners

Determinantes de la adhesión y permanencia de los practicantes de ejercicio físico

Berta Leni Costa Cardoso

Universidade do Estado da Bahia – Brasil

Alisson Bruno de Matos Leal

Universidade do Estado da Bahia – Brasil

Welton Cardoso Júnior

Instituto de Neurologia e Radiodiagnóstico de Guanambi – Brasil

Resumo

A prática de atividade física é primordial para inúmeros benefícios aos indivíduos, contudo o que se observa é que, embora os indivíduos considerem muito importante a adesão à prática de atividade física, nem todos permanecem nela. O objetivo deste estudo foi identificar os determinantes da aderência e da permanência no programa COAFIS (Centro de Orientação em Aptidão Física e Saúde). Trata-se de uma pesquisa do tipo descritiva, com abordagem quantitativa, composta por 35 indivíduos de ambos os sexos, moradores da cidade de Guanambi-BA, que foram divididos em dois grupos. O grupo G1- composto por 15 alunos do COAFIS (média de 39,07 anos) responderam ao questionário “Inventário de Motivação à prática Regular de Atividade Física” (IMPRAF-126),

vindo a resposta de que 73,3% dos alunos estão classificados como “muito motivados” e 26,7% dos alunos “pouco motivados” para a prática; as dimensões de maior motivação foram: saúde, prazer e controle de estresse. O grupo G2-composto por 20 ex-alunos do programa (média de 28,3 anos) responderam ao questionário com 13 questões fechadas relacionado aos fatores de adesão e permanência e mais uma pergunta aberta: “Por que você desistiu do programa do COAFIS?”. Concluiu-se que a “delimitação de tempo em que o programa funciona” seja o principal motivo de desistência, seguido das “paralisações das atividades (férias e greves)” e “falta de companhia”. Verificou-se que o grau de importância dos motivos de adesão acaba sendo maior quando esses motivos são comparados com o de permanência; e as principais barreiras que dificultam esta permanência são os mesmos motivos de desistência.

Palavras-chave: Aderência. Permanência. Atividade Física.

Abstract

The physical activity is essential for numerous benefits to individuals, however, what is observed is that although they consider very important adherence to practice of physical activity or all remain in it. The aim of this study was to identify the determinants of adherence and permanence in COAFIS program (Orientation Centre for Health and Physical Fitness). This is a descriptive search, with quantitative and qualitative approach, consisting of 35 subjects of both sexes, residents in Guanambi-BA, which were divided into two groups. The G1 group consisting of 15 students COAFIS (average 39.07 years) answered the questionnaire "Motivation Inventory to Regular practice of Physical Activity" (IMPRAF-126), getting the answer that 73.3% of students are classified as "very motivated" and 26.7% of them "unmotivated" to practice, the dimensions of greater motivation were: health, pleasure and stress management. The G2 group consisting of 20 former students of program (average 28.3 years) answered the questionnaire with 13 closed questions related to adhesion factors and permanence and more one open question "Why did you give up the COAFIS program?". It was concluded that the "delimitation of time that the program works" is the main reason for dropouts, followed by "shutdowns of activities (holidays and strikes)" and "lack of company." It was found that the degree of importance of the accession of reasons end up being higher when compared with the permanence and the main barriers that hinder this residence are the same dropout reasons.

Keywords: Adherence. Permanence. Physical activity.

Resumen

La actividad física es esencial para muchos beneficios a las personas. Sin embargo, lo que se observa es que aunque la gente considere muy importante la adherencia a la actividad física, ni todos permanecen en ella. El objetivo de este estudio fue identificar los factores determinantes de la adhesión y la estadía en el programa COAFIS (Centro de Orientación para la Salud y Estado físico). Se trata de una investigación descriptiva, con enfoque cuantitativo y cualitativo, que consta de 35 sujetos de ambos sexos, residentes de Guanambi-BA, que fueron divididos en dos grupos. El grupo G1, formado por 15 alumnos del COAFIS (un promedio de 39.07 años) contestaron el cuestionario "Inventario de la motivación para la práctica de actividad física habitual" (IMPRAF-126), obteniendo la respuesta que el 73,3% de los estudiantes son clasificados como "muy motivado" y el 26,7% "sin motivación" para la práctica. Las dimensiones de una mayor motivación fueron: salud, placer y controlar el estrés. El grupo G2, compuesto por 20 alumnos del programa (un promedio de 28,3 años) respondieron el cuestionario con 13 preguntas cerradas relacionadas con factores de adhesión y permanencia y más una pregunta abierta "¿Por qué usted abandonó el programa COAFIS?". Se concluyó que la "delimitación de tiempo que funciona el programa" es la principal razón para la retirada, seguida de "pausas en las actividades (vacaciones y paros)" y "falta de compañía." Se encontró que el grado de importancia de las razones de la adhesión son más altas en comparación con la permanencia y, las principales barreras que dificultan esta permanencia son las mismas razones de la retirada.

Palabras clave: Adhesión. Permanencia. Actividad física.

Introdução

Acredita-se que, através do processo evolutivo da modernidade, as pessoas de um modo global foram se tornando mais sedentárias, estressadas e muitas vezes acomodadas, apresentando, assim, um estilo de vida negativo em relação à saúde e ao bem-estar. Sabe-se ainda que a atividade física é essencial para o indivíduo, esteja este em qualquer fase da vida, pois a atividade física vai promover uma melhoria na sua qualidade de vida.

Nahas (2010) afirma que as práticas de atividades físicas proporcionam inúmeros e importantes benefícios para a saúde, como,

por exemplo, melhorias cardiovasculares, morfofuncionais, uma maior capacidade física e consequentemente menor predisposição a doenças. Essas práticas de atividades físicas podem ser realizadas em diversos ambientes, como praças, parques, academias, clubes, ginásios, etc.

O COAFIS (Centro de Orientação em Aptidão Física e Saúde), criado em 2001 na cidade de Guanambi, Campus XII da Universidade do Estado da Bahia, é um bom exemplo de um ambiente onde a prática de atividade física pode ocorrer. O Centro tem como intenção avaliar, atender, orientar, educar e prescrever atividades físicas e exercícios físicos aos praticantes.

Nahas (2010) expõe que a aderência a esse tipo de programa é comumente baixa, cerca de 50% das pessoas desistem dos programas de exercícios, isso nos seis primeiros meses. Esses dados são preocupantes e levantam a questão: por que o número de pessoas que aderem a um programa de exercício físico que promove a saúde é considerado baixo, sendo os benefícios bastante consideráveis?

É possível identificar, em nossa atualidade, um alto número de sedentarismo, ocasionado por algum fator que impeça ou dificulte a prática de atividade física, resultando na inerência da promoção da saúde. Várias pesquisas e trabalhos científicos, em particular na área biofisiológica, demonstram os benefícios físicos e fisiológicos da prática de atividades físicas para a população.

Mesmo conhecendo os inúmeros benefícios da atividade física, há pessoas que não aderem a essa prática de atividade ou, quando aderem, não permanecem nela por um tempo prolongado, gerando, assim, questionamentos em relação à sua desistência. Na busca por respostas que expliquem os reais motivos que levam esses indivíduos a terem este comportamento diante da prática de atividade física, em aderir ou não, e permanecer no programa, surgiu o interesse de buscar alternativas para entender o porquê da desistência em relação ao programa do COAFIS.

A atividade física é primordial para que se atinja o objetivo de proporcionar uma melhor qualidade de vida à população. O programa

do COAFIS é um desses exemplos de possibilidade de atividade física, visando favorecer todas as faixas etárias, com o objetivo de avaliar, orientar e prescrever atividades físicas e exercícios físicos com o intuito de desenvolver os principais componentes da aptidão física relacionados à saúde.

A atividade física é uma prática extremamente favorável e necessária em processos educacionais, principalmente no que diz respeito à busca de um estilo de vida mais saudável, especialmente na melhora da aptidão física e na qualidade de vida do indivíduo.

Diante disso, o presente estudo tem o objetivo de identificar os determinantes da aderência e permanência do público guanambiense ao programa do COAFIS, identificando as principais barreiras/obstáculos que impedem a frequência dos praticantes do programa do COAFIS, verificando também as motivações que determinam a assiduidade regular das pessoas que aderem a esse programa e os motivos de os participantes desistirem dele.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa do tipo descritiva. Gil (2008) aborda esse tipo de pesquisa destacando seu objetivo primordial, descrevendo as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis, utilizando-se técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática.

O estudo traz uma abordagem quanti-qualitativa, utilizando como método o indutivo.

A pesquisa quantitativa considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. [...] A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20)

A amostra total deste estudo foi composta por 35 indivíduos adultos (acima de 18 anos), de ambos os sexos, que frequentassem o programa do COAFIS e por indivíduos que tivessem desistido do programa (há pelo menos 1 mês, sem frequentar o COAFIS e sem apresentar nenhuma justificativa).

Esta amostra foi dividida em dois grupos: Grupo 1 (G1)- formado pelos 15 participantes (4 do sexo masculino e 11 do sexo feminino) que, nos momentos das coletas de dados, se propuseram a participar da pesquisa, tendo uma idade média de 39,07 anos.

Grupo 2 (G2)- formado pelos 20 indivíduos (5 do gênero masculino e 15 do gênero feminino) que tivessem desistido do programa do COAFIS, tendo uma idade média de 28,3 anos. O grupo amostral foi selecionado intencionalmente a partir de levantamento realizado através das fichas pertencentes a cada desistente, arquivadas no COAFIS.

Os critérios de inclusão para os frequentadores (G1) participarem da pesquisa foram ter idade igual ou maior de 18 anos, ambos os sexos e ser frequentador há pelo menos 3 meses, tendo uma prática regular e querer participar da pesquisa. Para os desistentes (G2) o critério foi estar há 1 mês, no mínimo, sem frequentar o COAFIS sem apresentar nenhuma justificativa, maior de 18 anos, ambos os sexos e querer participar da pesquisa.

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram dois questionários já validados. Para as pessoas que estão integradas no programa do COAFIS (G1) foi utilizado “Inventário de Motivação à prática Regular de Atividade Física” (IMPRAF-126) elaborado por Balbinotti (2008 *apud* KLAIN, 2010); trata-se de 120 itens agrupados em 20 blocos de seis questões, concebidas para medir seis das possíveis dimensões associadas à motivação à prática regular de atividade física: Controle do Estresse, Saúde, Sociabilidade, Competitividade, Estética e Prazer.

As respostas aos itens do inventário são dadas conforme uma escala bidirecional, de tipo Likert, graduada em cinco pontos, indo de “isto me motiva pouquíssimo” (1) a “isto me motiva muitíssimo” (5). Para

considerar a dimensão como muito motivadora, as respostas dadas na escala deveriam ser (4) “isto me motiva muito”, ou (5) “isto me motiva muitíssimo”; para a dimensão ser considerada como pouco motivadora, as respostas dadas deveriam ser (3) “tem dúvida, não sabe dizer, mais ou menos”, (2) “isto me motiva pouco” ou (1) “isto me motiva pouquíssimo.

O segundo instrumento foi aplicado às pessoas que já são consideradas desistentes do programa do COAFIS, denominadas de G2; este instrumento é composto por uma anamnese (registros de informações pessoais e dados sociodemográficos), um questionário contendo 13 questões fechadas relacionadas aos fatores de adesão e permanência e, por fim, uma pergunta aberta: “Por que você desistiu do programa do COAFIS?”, com o intuito de verificar os motivos que levaram os indivíduos a desistirem do programa.

Após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia, com número de CAAE 27471414.6.0000.0057, e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido pelos pesquisados, deu-se a aplicação dos instrumentos de pesquisa. A aplicação do questionário foi realizada pelo próprio pesquisador, antes ou depois do período da atividade física no COAFIS (G1).

Para os indivíduos desistentes do programa (G2), foi feita solicitação da liberação das fichas com dados dos desistentes para o coordenador do COAFIS. O primeiro contato com os indivíduos foi por telefone, para uma breve explicação do objetivo da pesquisa e a pergunta a cada um deles se haveria possibilidade de participação na pesquisa. Após aceitação, foram agendados a data, horário e local para o indivíduo responder ao questionário.

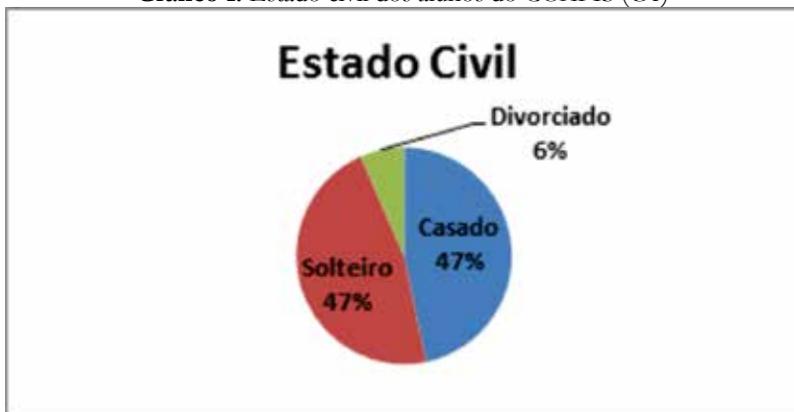
Os dados dos questionários e a pergunta foram analisados e tabulados em uma planilha do programa Microsoft Excel e em seguida revisados pelo *SPSS for Windows* versão 19.0. Posteriormente, foram construídos os gráficos e tabelas que expõem os resultados na forma de frequência percentual.

Resultados e discussão

A pesquisa foi realizada com um total de 35 indivíduos, de ambos os sexos, maiores de 18 anos, alunos do programa do COAFIS (G1) e desistentes do mesmo programa (G2), os dados obtidos foram tabulados e analisados em tabelas e gráficos que contribuirão para melhor visualização e interpretação para as futuras conclusões da pesquisa.

Os alunos do programa do COAFIS (G1) pesquisados foram 15 indivíduos (4 do sexo masculino e 11 do sexo feminino), com idades de 18 até 67 anos, uma média de 39,07 anos, responderam ao questionário “Inventário de Motivação à Prática Regular de Atividade Física” (IMPRAF-126). O gráfico 1 apresenta a caracterização dos alunos do programa do COAFIS em relação ao seu estado civil.

Gráfico 1: Estado civil dos alunos do COAFIS (G1)



Fonte: Dados da pesquisa (2014).

A tabela 1 mostra de forma resumida os resultados da pesquisa, utilizado o questionário “Inventário de Motivação à Prática Regular de Atividade Física” (IMPRAF-126) elaborado por Balbinotti (2008 *apud* KLAIN, 2010), que foi respondido pelos praticantes de atividade física no programa do COAFIS (G1).

Tabela 1: Descrição da amostra de praticantes de atividades físicas no programa COAFIS (G1), em termos das dimensões motivacionais. (n=15).

DIMENSÕES MOTIVACIONAIS	N	%	Média	Mínimo	Máximo
Controle de Estresse			69*	52	92
Dimensão muito motivadora	10	66,7	Muito Motivadora		
Dimensão pouco motivadora	5	33,3			
Saúde			81*	61	98
Dimensão muito motivadora	15	100	Muito Motivadora		
Dimensão pouco motivadora	0	0			
Sociabilidade			58	25	100
Dimensão muito motivadora	7	46,7	Pouco Motivadora		
Dimensão pouco motivadora	8	53,3			
Competitividade			53	26	89
Dimensão muito motivadora	4	26,7	Pouco Motivadora		
Dimensão pouco motivadora	11	73,3			
Estética			65*	35	90
Dimensão muito motivadora	8	53,3	Muito Motivadora		
Dimensão pouco motivadora	7	46,7			
Prazer			77*	58	99
Dimensão muito motivadora	14	93,3	Muito Motivadora		
Dimensão pouco motivadora	1	6,7			
Classificação Geral			Muito Motivadora		
Dimensão muito motivadora	11	73,3			
Dimensão pouco motivadora	4	26,7			
Média total	15	100	402**	262	568

* dimensões muito motivadoras (> 60 pontos)

** score total muito motivadora (> 360 pontos)

Fonte: Dados da pesquisa (2014).

A tabela 1 mostra as seis dimensões motivacionais da pesquisa, o número de participantes da pesquisa que julgaram como muito ou pouco motivadora, a porcentagem que representa este número, a média de cada dimensão motivadora, sua classificação de acordo com a dimensão correspondente (maior que 60 pontos é classificado como “muito motivadora” e menor que 60 pontos representa “pouco motivadora”), notando que o mínimo possível de pontos por participante é 20 e o máximo é 100 pontos, o valor mínimo e o máximo atribuídos a cada dimensão motivadora, a classificação geral das dimensões e média geral para cada item já mencionado anteriormente.

Para a dimensão “controle de estresse” 66,7% dos participantes classificaram-se como sendo “muito motivadora” para a prática de atividade física no COAFIS. Para essa dimensão obteve-se uma média de 69 pontos (muito motivadora); o valor menor de pontos por um dos pesquisados foi 52 pontos e o valor máximo consistiu em 92 pontos.

Já para a dimensão “saúde” obteve-se um resultado em que 100% dos alunos responderam serem “muito motivados” para a prática de atividade física no COAFIS. A média de pontos encontrada nesta dimensão foi a maior para este estudo, com 81 pontos (muito motivadora), sendo que o valor mínimo de pontos foi também o mais alto 61 pontos, tendo 98 pontos como valor máximo.

Para as seis dimensões estudadas apenas duas delas obtiveram resultados que os classificavam em “pouco motivados”. Na “dimensão sociabilidade” houve certo equilíbrio entre as duas dimensões “muito ou pouco”, mas a que sobressaiu foi “pouco motivadora”, com 53,3% dos pesquisados. A média desta dimensão não foi maior que 60 pontos, mediante isso recebeu a classificação “pouco motivadora”, com 58 pontos, apresentando o menor valor mínimo quando comparado com as outras cinco dimensões, 25 pontos, e o valor máximo mais alto quando comparados com as outras classificações de 100 pontos.

A segunda dimensão que foi classificada pelos alunos do COAFIS como “pouco motivadora” equivale à “competitividade”, com 73,3%.

A média para esta classificação foi 53 pontos (pouco motivadora), consistindo em o menor valor encontrado na média nesta pesquisa; o valor mínimo de pontos por um dos pesquisados foi 26 pontos e o valor máximo consistiu em 89 pontos.

Para a dimensão “estética”, como para “sociabilidade”, houve certo equilíbrio entre as dimensões “muito e pouco motivadoras”, porém para “estética” o valor que prevaleceu foi “muito motivadora”, com 53,3%. A média foi de 65 pontos (muito motivadora), o valor mínimo de pontos por um dos pesquisados foi de 35 pontos e o valor máximo consistiu em 90 pontos.

A sexta dimensão estudada foi “prazer”, que obteve um resultado bem próximo do encontrado pela “dimensão saúde”, 93,3% dos pesquisados classificaram esta dimensão como “muito motivadora” para a prática de atividade física no COAFIS. Tendo uma média de 77 pontos (muito motivadora), o valor mínimo encontrado foi de 58 pontos e o valor máximo consistiu em 99 pontos.

Esses valores mencionados anteriormente foram observados também por Rodrigues (2012), em sua pesquisa com praticantes de ginástica de academia dos sexos masculino e feminino, com idades entre 18 e 65 anos, localizada na região Leste da cidade de Porto Velho/RO, obtendo os seguintes resultados para dimensão “muito motivados” (Controle de Estresse 62%, saúde 100%, sociabilidade 37%, competitividade 7%, estética 89% e prazer 91%), resultados estes muito parecidos com os encontrados nesta pesquisa.

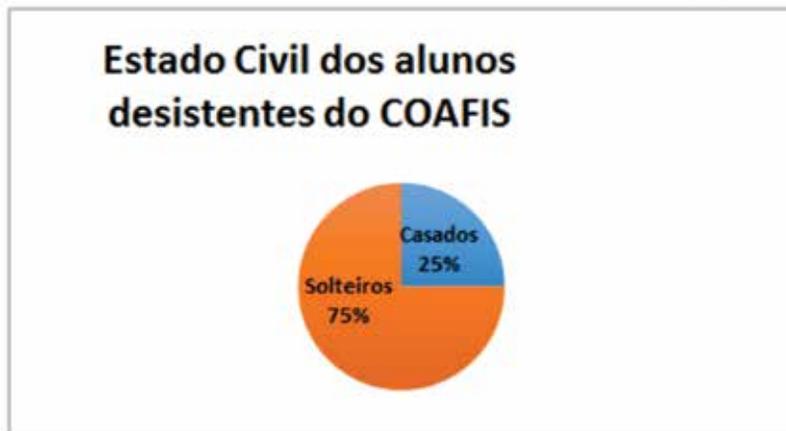
Resultado obtido também por Lima (2012), em sua pesquisa com alunos de ambos os sexos, regularmente matriculados na atividade de musculação oferecida pela Academia dos Servidores da UFSC – AASUFSC, Florianópolis – SC. Lima concluiu que as dimensões mais elevadas foram “saúde”, “prazer” e “estética”, respectivamente, sendo que a dimensão “saúde” foi colocada como a principal dimensão motivadora da amostra estudada, seguida de “prazer” e “estética” para os homens, e “estética” e “prazer” para as mulheres. As dimensões com menores

medidas foram a “controle de estresse”, “sociabilidade” e por último a dimensão “competitividade”.

Klain (2010) encontrou também resultados muito semelhantes em sua pesquisa com indivíduos adultos (acima de 18 anos), de ambos os sexos, residentes na zona urbana da cidade de Pelotas/RS, que se inscreveram em um programa de exercícios físicos, nos centros de treinamento personalizado participantes do estudo em pauta. As dimensões consideradas como muito motivadoras em ordem de prioridade foram “saúde”, muito valorizada por ambos os gêneros em quase a totalidade da amostra, “prazer” foi indicada logo a seguir, após a dimensão “estética”, eleita em sua maioria pelas mulheres, e “controle de estresse” indicado por mais de 50,0% da amostra.

A classificação geral concluiu que 73,3% dos alunos do COAFIS estão “muito motivados” para a prática de atividade física e que 26,7% dos alunos estão no presente momento classificados como desmotivados para a prática. A média total é maior que 360 pontos (limite para classificação como “muito motivador”), sendo de 402 pontos classificados os alunos do COAFIS como “muito motivados” para praticarem atividade física.

Nesta segunda parte de resultados e discussão, serão apresentados os dados analisados a partir do questionário de adesão e permanência e mais uma pergunta composta ao final (Por que você desistiu do programa do COAFIS?), aplicado em 20 indivíduos desistentes do COAFIS (5 do sexo masculino e 15 do sexo feminino), grupo denominado “G2”, com idade média de 28,3 anos e com renda familiar de até 03 salários. Para melhor constatação e facilitação da análise de dados, foram elaborados gráficos e tabelas descritivas. O gráfico 2 apresenta a caracterização dos alunos desistentes do programa do COAFIS em relação ao seu estado civil.

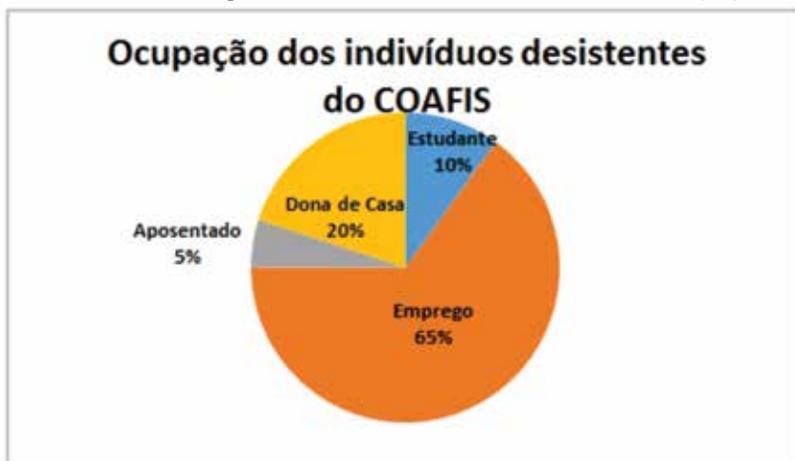
Gráfico 2: Estado Civil dos alunos desistentes do COAFIS (G2).

Fonte: Dados da pesquisa (2014).

Pode-se observar que os alunos desistentes deste programa de exercício físico são em sua maioria solteiros, com 75%, e apenas 25% são casados, dados semelhantes aos identificados por Morales (2002), em seu estudo sobre Iniciação, aderência e abandono nos programas de exercícios físicos oferecidos por academias de ginástica na região de Joinville. Morales evidenciou que os alunos desistentes da atividade física pesquisada são em sua maioria solteiros, cerca de 58,8%, os casados com 36,8% e separados com 4,4% dos indivíduos.

Rojas (2003), em sua pesquisa com jovens e adultos com idades entre variantes de 18 a 44 anos, de ambos os sexos, iniciantes em programas de academias de ginástica de Curitiba, também constatou dados semelhantes, obteve 66,7% dos desistentes solteiros. Assim é possível visualizar uma porcentagem maior de desistentes com estado civil solteiro comparados aos casados.

No gráfico 3 é apresentada a ocupação em porcentagem dos alunos desistentes do programa do COAFIS.

Gráfico 3: Ocupação dos indivíduos desistentes do COAFIS (G2).

Fonte: Dados da pesquisa (2014).

A ocupação profissional também é um dos fatores que podem influenciar na adesão, permanência e na desistência de indivíduos a um programa de atividade física. Neste estudo, nota-se que a maior porcentagem foi dos indivíduos empregados, sendo que 65% dos desistentes estão empregados, 20% são donas de casa, 10% estudantes e 5% corresponde aos aposentados.

Dados semelhantes aos de Klain (2010), que verificou em sua pesquisa com indivíduos adultos a ocupação profissional dos desistentes das atividades físicas: 45,2% eram profissionais liberais, 21,4% profissionais assalariados, totalizando 66,6% empregados (valor muito parecido com o encontrado nesta pesquisa), 26,2% estudantes e 7,2% aposentados.

Essa evidência reflete a situação de que as atividades ao longo do dia desenvolvidas pelos indivíduos muitas vezes podem dificultar a permanência à prática da atividade física por demandar muito tempo e resultar em delimitação de tempo disponível para a prática.

No gráfico 4, apresenta-se o nível de escolaridade dos pesquisados para este estudo.

Gráfico 4: Nível de escolarização dos pesquisados (G2).

Fonte: Dados da pesquisa (2014).

O nível de escolarização dos pesquisados foi que 55% possuem curso superior incompleto, 20% 2º Grau completo, 15% curso superior completo e 10% 1º grau incompleto.

Este estudo objetivou identificar os determinantes da aderência e permanência no programa COAFIS e seus possíveis impedimentos para a implantação de um estilo de vida saudável. Assim, a tabela 2 indica os fatores de adesão que os alunos desistentes do programa do COAFIS disseram ser mais importantes para justificar a sua adesão ao Programa do COAFIS.

Tabela 2: Frequência percentual do nível de importância dos fatores (motivos) de adesão ao Programa COAFIS (G2)

Categoria dos motivos	Sem Importância	Pouco Importante	Importante	Importantíssimo
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Saúde				
Adotar um estilo de vida saudável	-	1 (5%)	-	19 (95%)
Melhorar o desempenho físico	-	1 (5%)	11 (55%)	8 (40%)
Auxiliar recuperação das lesões	-	4 (20%)	7 (35%)	9 (45%)
Melhorar a saúde	-	1 (5%)	4 (20%)	15 (75%)
Seguir orientação médica	2 (10%)	1 (5%)	9 (45%)	8 (40%)
Exercício Físico				
Praticar exercícios físicos (hábito)	1 (5%)	-	4 (20%)	15 (75%)
Aprender novos movimentos	1 (5%)	3 (15%)	9 (45%)	7 (35%)
Aspectos Psicossociais				
Melhorar a autoimagem	-	1 (5%)	8 (40%)	11 (55%)
Melhorar a autoestima	-	-	7 (35%)	13 (65%)
Estar com os colegas (ter companhia)	1 (5%)	5 (25%)	9 (45%)	5 (25%)
Gostar de desafios	1 (5%)	2 (10%)	16 (80%)	1 (5%)
Ser Influenciado por amigos e familiares	2 (10%)	10 (50%)	7 (35%)	1 (5%)
Sair de casa	2 (10%)	4 (20%)	12 (60%)	2 (10%)
Bem-Estar				
Relaxar	-	-	6 (30%)	14 (70%)
Reduzir o nível de estresse	-	-	4 (20%)	16 (80%)
Professor	-	3 (15%)	10 (50%)	7 (35%)
Confiar no professor	-	1 (5%)	9 (45%)	10 (50%)
Tempo				
Disponibilizar tempo para a prática	-	-	9 (45%)	11 (55%)
Influência da Mídia				
Televisão	4 (20%)	12 (60%)	3 (15%)	1 (5%)
Propagandas	6 (30%)	11 (55%)	3 (15%)	-

Fonte: Dados da pesquisa (2014).

Na categoria “saúde”, na adesão ao programa o que se destacou como importantíssimo foi adotar um estilo de vida saudável, tendo um percentual de 95%, “melhorar a saúde” 75% e para “melhorar o desempenho físico” 55% dos questionados classificaram como importante. Resultado também obtido por Freitas *et al.* (2007), em um estudo com idosos praticantes de dois programas de exercício físico em Recife.

Com relação à categoria “exercícios físicos”, 75% julgaram como importantíssimo praticar exercícios físicos (hábito). Ferreira e Ferreira (2013) encontraram, em seu trabalho com idosos praticantes de atividade física no Programa Saúde da Família na cidade de Guanambi – Bahia, que 71% classificavam esta categoria como importantíssima.

Para os Aspectos Psicossociais, dois tópicos foram considerados importantíssimos, “melhorar a autoimagem” 55% e “melhorar a autoestima” 65%. Freitas *et al.* (2007) encontraram um resultado similar para os dois aspectos (50,8% para autoimagem e 47,5% para autoestima). Como importantes dois aspectos também se destacaram: “gostar de desafios” 80%, Freitas *et al.* (2007) analisaram que 51,6% gostam de desafios, “sair de casa” 60%. Ferreira e Ferreira (2013) encontraram resultado muito similar: 54,8% dos indivíduos responderam que “sair de casa” é importante.

Na questão “bem-estar”, três classificações se mostraram importantíssimas, tendo “relaxar” 70%, “reduzir o nível de estresse” 80%, “confiar no professor” 50%. A classificação “professor” é vista como importante para 50% dos colaboradores da pesquisa.

Das 20 opções de classificação, apenas quatro foram consideradas como exclusivamente “importantes ou importantíssimas”. A categoria “tempo” exemplifica isso, 55% dos indivíduos assinalaram importantíssima a “disponibilização de tempo” para a prática e 45% assinalaram importante. Ferreira e Ferreira (2013) obtiveram este mesmo resultado em sua pesquisa. A partir dessas considerações, fica claro que a possibilidade de ampliar o tempo em que os programas de atividades físicas acontecem é primordial para aderência.

Esses indicadores demonstram a preocupação que os indivíduos pesquisados têm com a adesão a um estilo de vida saudável, o que foi evidenciado em quase todas as categorias analisadas com uma percentagem acima de 50% e classificado como importante ou importantíssimo. Tendo na categoria saúde a opção “adotar um estilo de vida saudável”, 95% dos indivíduos (quase que unanimemente) classificaram como importantíssimo.

Os únicos motivos sem importância para a adesão a programas de exercício físico foram observados na categoria “Influência da mídia”, sendo que 60% julgaram pouco importante a “televisão” e 55% dos indivíduos entendem as “propagandas” como pouco importantes.

Tabela 3: Frequência percentual do nível de importância dos fatores (motivos) de permanência ao Programa do COAFIS (G2)

Categoria dos motivos	Sem Importância	Pouco Importante	Importante	Importantíssimo
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Exercícios				
Sentir prazer na prática	-	1 (5%)	11 (55%)	8 (40%)
Sentir bem estar	-	1 (5%)	9 (45%)	10 (50%)
Saúde				
Ficar mais forte	-	4 (20%)	11 (55%)	5 (25%)
Melhorar a postura	-	-	11 (55%)	9 (45%)
Manter a saúde	-	-	5 (25%)	15(75%)
Bem-Estar				
Aumentar o bem-estar corporal	-	-	10 (50%)	10 (50%)
Recuperar - se das atividades diárias	-	2 (10%)	10 (50%)	8 (40%)
Reduzir o nível de estresse	-	-	8 (40%)	12 (60%)
Ambiente				
Sentir bem-estar	-	-	12 (60%)	8 (40%)
Gostar do local da prática	-	1 (5%)	11 (55%)	8 (40%)
Sentir alegria do ambiente	-	2 (10%)	11 (55%)	7 (35%)
Ter fácil acesso	-	-	13 (65%)	7 (35%)
Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 23	p. 107-132	set./dez. 2016

Psicossociais				
Sentir- se realizado	1 (5%)	1 (5%)	11 (55%)	7 (35%)
Construir amizades	1 (5%)	2 (10%)	12 (60%)	5 (25%)
Ter status social	4 (20%)	9 (45%)	6 (30%)	1 (5%)
Aumentar contato social	1 (5%)	5 (25%)	12 (60%)	2 (10%)
Receber incentivos	1 (5%)	3 (15%)	12 (60%)	4 (20%)
Profissionais do local da prática				
Local da prática	-	1 (5%)	13 (65%)	6 (30%)
Receber atenção dos profissionais	-	-	9 (45%)	11 (55%)
Receber incentivos do professor	-	1 (5%)	11 (55%)	8 (40%)
Receber atenção dos funcionários	-	1 (5%)	14 (70%)	5 (25%)
Valores Estéticos				
Manter- se em forma	-	-	13 (65%)	7 (35%)
Emagrecer	5 (25%)	1 (5%)	7 (35%)	7 (35%)
Melhorar aparência	1 (5%)	1 (5%)	11 (55%)	7 (35%)
Parecer mais jovem	3 (15%)	2 (10%)	10 (50%)	5 (25%)

Fonte: Dados da pesquisa (2014).

Na tabela 3, pode-se observar o nível de importância dos fatores (motivos) de permanência ao Programa do COAFIS, o primeiro deles tem como categoria “exercícios”, sendo que 55% dos indivíduos julgaram importante “sentir prazer na prática” e 50% acham importantíssimo “sentir bem-estar”. A próxima categoria foi “saúde”, sendo que 75% dos colaboradores responderam que “manter a saúde” é importantíssimo. Ferreira e Ferreira (2013) e Freitas *et al.* (2007) trazem estas respostas em suas pesquisas, em que cerca de 55% classificaram ficar mais forte e melhorar a postura como algo importante.

Em seguida, a de “bem-estar”, 60% dos desistentes classificaram reduzir o nível de estresse como importantíssimo e 50% deles consideraram aumentar o bem-estar corporal e recuperar-se das atividades

diárias um importante fator de permanência. Para a categoria “ambiente”, obtiveram-se resultados muitos similares, variando de 55% a 65% na classificação de importante se sentir bem, gostar do local da prática, sentir alegria do ambiente e ter fácil acesso às instalações.

Para “psicossociais”, a porcentagem nomeada importante não foi diferente, oscilando de 55% a 60% os motivos de sentir-se realizado, construir amizades, aumentar contato social e receber incentivos. Esta oscilação se manteve presente nas duas categorias finais, Profissionais do local da prática e Valores Estéticos para os determinados motivos, tendo apenas uma exceção para o motivo de receber atenção dos funcionários, com um percentual de 70% dos indivíduos classificando-o como importante fator de permanência. Esse resultado foi similar ao da pesquisa de Ferreira e Ferreira (2013), em que 67,7% dos indivíduos classificaram importantíssimo receber atenção dos funcionários.

Nota-se que a categoria “psicossocial” foi a única que constituiu uma classificação pouco importante para a opção ter status social: 45% dos indivíduos. Observou-se que para os fatores de permanência ao programa do COAFIS há um certo equilíbrio entre as porcentagens para classificação importante, variando em sua maioria de 50% a 65%.

Observou-se como exceção apenas a opção “manter a saúde”, com 75%, e “receber atenção dos funcionários”, 70%. Concluiu-se que todos os fatores de permanência devem receber atenção, mas “manter a saúde” e “receber atenção dos funcionários” devem receber uma ênfase maior já que os indivíduos tiveram uma classificação quase unânime sobre a importância desses fatores, diferentemente dos outros fatores, que tiveram certo equilíbrio.

O gráfico 5 ilustra a pergunta final do questionário (Por que você desistiu do programa do COAFIS ?).

Gráfico 5: Motivos de desistência do programa do COAFIS (G2)

Fonte: Dados da pesquisa (2014)

Esta última parte de resultados e discussão é firmada através das respostas à pergunta já citada anteriormente, sendo justificada, em sua maioria (65%), devido à delimitação de tempo em que o programa funciona e este não ser compatível com o tempo livre dos indivíduos. Dado encontrado também por Castro e Pizano (2013), em sua pesquisa com ex-praticantes das academias, para os quais o principal motivo para desistência foi a falta de tempo compatível.

Liz (2011), em seu estudo com aderentes (mais de seis meses de prática) e desistentes (ex-praticantes havias no mínimo 1 mês) da prática de musculação, de ambos os sexos, com idades entre 18 e 65 anos, em nove academias de Florianópolis, concluiu que o principal motivo de desistência foi a falta de tempo disponível. Klain (2010) verificou, em sua pesquisa com indivíduos adultos acima de 18 anos, falta de tempo como motivo primordial para desistência.

Outra resposta a ser considerada por 15% dos pesquisados diz respeito às paralisações das atividades (férias e greves), desmotivando os alunos; a distância do COAFIS é outro fator, pois sua localização é distante do centro da cidade, com 5%. Os três motivos de desistência já

citados também foram encontrados por outros autores, como Saba (2001) em seu livro “Aderência: À prática do exercício físico em academias”.

Morales (2002) apurou, em sua pesquisa com praticantes e desistentes inscritos nas academias de Joinville de ambos os sexos, na faixa etária de 18 a 59 anos, que a reestruturação do tempo pessoal é fundamental para que eles possam se manter em um programa de exercício físico; a estabilidade financeira é outro fator de manutenção lembrado pelas pessoas que já desistiram pelo menos uma vez; também foram relacionados a preservação da saúde, a manutenção da saúde e automotivação para continuar a realizar exercício físico.

Klain (2010) conclui em sua pesquisa que os motivos mais prevalentes para desistência foram falta de tempo, desmotivação e distância da academia até a casa ou o trabalho. “A falta de companhia” foi outro motivo de desistência apontado por 10% dos pesquisados e “problemas de saúde” que impossibilitaram a continuidade das atividades por 5% dos indivíduos.

Considerações finais

Foi possível identificar os determinantes da aderência e permanência no programa COAFIS e seus possíveis impedimentos para a implantação de um estilo de vida saudável.

Conclui-se que 73,3% dos alunos do programa estão classificados como “muito motivados”, sendo que 26,7% dos alunos, no presente momento da pesquisa, se mostraram “pouco motivados” para a prática de atividade física no COAFIS. Dentre as seis dimensões estudadas, o que mais motiva os alunos são: a “dimensão de saúde”, com 100% dos indivíduos, classificada como “muito motivadora”, seguida da “dimensão de prazer”, com 93,3%, “dimensão de controle de estresse”, com 66,7%, e “dimensão de estética”, com 53,3%. Contudo, para as “dimensões de competitividade e sociabilidade” os resultados foram divergentes, os alunos se mostraram “pouco motivados”.

Mediante as respostas dos indivíduos desistentes quanto ao grau de importância para os motivos de adesão ao programa do COAFIS, constatou-se que os fatores de maior valor para a adesão são “adotar um estilo de vida saudável, reduzir o nível de estresse, melhorar a saúde, praticar exercícios físicos (hábito), relaxar, melhorar a autoestima e disponibilizar tempo para a prática”.

Após análise do questionário sobre os motivos da permanência dos ex-alunos do COAFIS, notou-se que, de uma maneira geral, os mesmos alunos classificam aproximadamente todas as categorias do questionário como “muito importante ou importantíssimo”, sendo que esta classificação, em sua maioria, não obteve altas porcentagens como no questionário de adesão, variando de 55% a 65% dos indivíduos pesquisados. Houve apenas uma exceção para o nível “ter status social”, sendo que a classificação “pouco importante” se mostrou maior que “importante ou importantíssimo”.

Com base nesses dois questionários quanto ao nível de importância sobre os motivos de adesão ou permanência para a prática de atividade física, compreende-se que os indivíduos estão conscientes quanto à importância de aderirem a uma prática de atividade física, que esta atitude promove melhorias em sua vida. Contudo, este comportamento não é observado para a permanência na atividade, sendo que esses fatores não recebem o mesmo grau de importância encontrado para a adesão ao programa do COAFIS. Acredita-se que as barreiras encontradas que dificultam a permanência no programa são as mesmas para os motivos de desistência do programa, que serão mencionadas posteriormente.

Por fim, para o motivo de desistência do programa do COAFIS a “delimitação de tempo em que o programa funciona”, com 65%, mostrou-se como principal motivo, seguido das “paralisações das atividades (férias e greves)”, com 15%, “falta de companhia”, 10%, “distância do COAFIS” e por “problemas de saúde que impossibilitaram a continuidade das atividades”, os últimos fatores com 5% cada um.

Estes resultados podem servir de parâmetro no sentido de buscar melhorias para o programa do COAFIS e possível incentivo para novas estratégias de melhor funcionamento, na busca por mudanças e ampliação de hora de funcionamento, repesando questões como as paralisações reavaliadas, o quanto é importante o trabalho dos professores e monitores no acompanhamento, incentivo e conscientização dos alunos para a importância da permanência nas atividades, sendo que este último item foi relatado pelos próprios ex-alunos (70%) em classificar “receber atenção dos funcionários como importante”.

Mediante este resultado, nota-se o quanto a presença dos profissionais habilitados é importante para que o aluno continue motivado à prática e possa voltar no dia seguinte para a realização da atividade física. Sugerem-se novas pesquisas que sejam realizadas com esta temática e que contemplem comparações de resultados entre os indivíduos quanto ao sexo, idade, escolaridade e comparações entre indivíduos que realizem atividades físicas e desistentes, utilizando o mesmo instrumento, já que este trabalho não contemplou esse requisito, sendo os objetivos desta pesquisa outros já esclarecidos anteriormente.

Referências

BALBINOTTI, M.A.A.; BARBOSA, M.L.L. Análise da consistência interna e fatorial confirmatório do IMPRAF- 126 com praticantes gaúchos de atividades físicas. **Psico-USF**, Itatiba, 2008; 13: 75-84.

CASTRO, Mayksi Jhonis Miranda de; PIZANO, Roberval. **Fatores de desistência e adesão da prática aos programas de exercícios físicos em academias de musculação na cidade de Cáceres-MT**. In: Seminário de Educação Física do Pantanal Mato-Grossense, 3^a. (SEFIPA), 2013. :

FERREIRA, Braúlio Nascimento; FERREIRA, Thais Danyelle Teixeira. **Adesão e Permanência dos idosos adstritos na Estratégia da Saúde da Família**. Monografia para obtenção do grau

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 23	p. 107-132	set./dez. 2016
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

de Licenciatura em Educação Física. Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus XII, Guanambi/BA, 2013.

FREITAS, Clara Maria Silvestre Monteiro de *et al.* Aspectos motivacionais que Influenciam a adesão e manutenção de idosos a programas de exercícios físicos. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**. Florianópolis, 2007; 9(1):92-100

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed, São Paulo: Atlas, 2008.

KLAIN, Ingi Petitemberte. **Determinantes de aderência, manutenção e desistência de um programa de treinamento personalizado**. Dissertação de mestrado em Atividades de academia e prescrição do exercício. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro: Vila Real, 2010.

LIMA, Rodrigo da Silva. **Análise de fatores motivacionais em iniciantes à prática de musculação em academia**. Monografia para obtenção do grau de Bacharel em Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

LIZ, Carla Maria de. **Motivação para a prática de musculação de aderentes e desistentes de academias**. Dissertação, Universidade do estado de Santa Catarina, Centro de Ciência da Saúde e do Esporte, Mestrado em Ciência do Movimento Humano. Florianópolis, 2011.

MORALES, Pedro Jorge Cortes. **Iniciação, aderência e abandono nos programas de exercícios físicos oferecidos por academias de ginástica na região de Joinville**. Dissertação de Mestre em Educação Física, Atividade Física Relacionada à Saúde. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

NAHAS, Markus Vinícios. **Atividade Física, Saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. 5.ed.rev. e atual. Londrina: Midiograf, 2010.

RODRIGUES, Adriana do Nascimento. **Motivação dos praticantes de atividade física em academia de ginástica de Porto Velho**.

Monografia para obtenção do grau de Licenciatura em Educação Física. Fundação Universidade Federal de Rondônia Núcleo de Saúde. Porto Velho, 2012.

ROJAS, P. N. C. **Aderência aos Programas de Exercícios Físicos em Academias de Ginástica na Cidade de Curitiba – PR.** 2003. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SABA, Fabio. **Aderência:** À prática do exercício físico em academias. São Paulo: Manole, 2001.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estela Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

Dra. Berta Leni Costa Cardoso

Universidade do Estado da Bahia – Brasil
Departamento de Educação, UNEB/Guanambi, Campus XII
Linha de Estudo Pesquisa e Extensão em Atividade Física (LEPEAF)
E-mail: bertacostacardoso@yahoo.com.br

Alisson Bruno de Matos Leal

Universidade do Estado da Bahia – Brasil
Licenciado em Educação Física
E-mail: alissonbrunex@hotmail.com

Welton Cardoso Júnior

Instituto de Neurologia e Radiodiagnóstico de Guanambi – Brasil
Bacharel em Medicina pela Universidade do Estadual de Montes Claros
Pós-graduado em Neurologia pela Faculdade Ciências Médicas de Minas Gerais – Santa Casa de Belo Horizonte
E-mail: weltoncardosojr@oi.com.br

Recebido em: 30 de maio de 2016

Aprovado em: 19 de julho de 2016

DOSSIÊ TEMÁTICO Esporte, Lazer e Educação

Construtivismo na aula de dança

Constructivism in dance class

Constructivismo en la clase de danza

Neila Cristina Baldi

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil
Universidade Federal da Bahia – Brasil

Ciane Fernandes

Universidade Federal da Bahia – Brasil

Resumo

Este artigo discute sobre a prática docente em dança, desenvolvida ao longo de duas décadas, que se utiliza do construtivismo pós-piagetiano. O ensino de dança tem se caracterizado pela utilização da chamada pedagogia tradicional, em que o método mais utilizado é o da demonstração. Secularmente, a dança vem sendo ensinada a partir de uma perspectiva de que o professor é o detentor do conhecimento e de que o aluno deve copiar aquilo que lhe é demonstrado. No entanto, as teorias da educação foram se modificando nos últimos anos e, portanto, nada mais natural que a dança busque também outras formas de ensino. Nesta perspectiva, a prática docente descrita neste artigo apoia-se nos ensinamentos de Jean Piaget, bem como nos conhecimentos advindos de dois

teóricos do movimento: Rudolf Laban e Marie-Madeleine Béziers. A presente discussão faz parte da pesquisa de Doutorado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Palavras-chave: Construtivismo. Dança. Pedagogia da dança.

Abstract

This academic paper discusses the teaching practice in dance developed over two decades, based on the post-Piagetian constructivism. Dance teaching has been characterized by the use of so-called traditional pedagogy, in which demonstration is the most widely used method. Secularly, dance has been taught from a perspective that the teacher is the holder of knowledge and the student must copy what is demonstrated. However, theories of education have been modified in recent years and, therefore, it is only natural that dance also seeks other forms of teaching. In this perspective, the teaching practice described in this paper relies on the teachings of Jean Piaget and the knowledge derived from two theoreticians of this movement: Rudolf Laban and Marie-Madeleine Béziers. This discussion is part of a PhD research at the Federal University of Bahia (UFBA).

Keywords: Constructivism. Dance. Dance Pedagogy.

Resumen

En este artículo se analiza la práctica docente en danza, desarrollado a lo largo de dos décadas, que se utiliza del constructivismo posPiaget. La escuela de danza se ha caracterizado por el uso de la llamada pedagogía tradicional, en el que el método más ampliamente utilizado es la demostración. Secularmente, la danza ha sido enseñado desde una perspectiva que el maestro es el titular de los conocimientos y el estudiante debe copiar lo que se muestra. Sin embargo, las teorías de la educación se han modificado en los últimos años y por lo tanto es natural que la danza también busque otras formas de educación. En esta perspectiva, la práctica docente descrita en este artículo se basa en las enseñanzas de Jean Piaget y el conocimiento derivado de dos teóricos del movimiento: Rudolf Laban y Marie-Madeleine Béziers. Esta discusión es parte de la investigación de doctorado en la Universidad Federal de Bahía (UFBA).

Palabras clave: constructivismo. danza. pedagogía de la danza.

Introdução

O ensino da dança tem se caracterizado, ao longo dos séculos, pela aplicação de uma pedagogia tradicional. “O professor à frente mostra o movimento, conta a marcação da música. O aluno repete. Copiar e repetir têm sido a tônica do ensino da dança, principalmente nas técnicas codificadas – como o balé clássico, a dança moderna ou o *jazz dance*” (BALDI, 2014a, p. 1). De acordo com Souza (2008) prevalecem metodologias que imperaram nos séculos XVIII e XIX.

Aparentemente, na avaliação de Marques (2007, p. 50), a prática pedagógica em dança “[...] tem se preocupado pouco em rever esta herança iluminista embutida em sua fundamentação filosófica. Seus objetivos educacionais são propostos de forma fragmentada e universalizante, enraizados na supremacia da Razão e da Verdade”. Segundo ela, viemos “[...] produzindo e reproduzindo práticas autoritárias e bancárias de ensino” de dança (MARQUES, 2007, p. 48). Ela acrescenta que:

A arte mudou, mas isto não afetou decisivamente o ensino de dança. Efetuadas as experiências corporais e cênicas das décadas de 60 e 70, outra concepção de ensino de dança deveria estar hoje em pauta. Mais além, desconstruído o experimentalismo, o conceito de dança trabalhado pelos dançarinos/coreógrafos dos anos 60 e 70 poderia estar fornecendo elementos para que a ação educativa de hoje pudesse levar à participação, compreensão, desfrute e reconstrução das atuais aberturas de arte (MARQUES, 2007, p. 26-27).

Há, no entanto, uma mudança: se antigamente o dançarino se formava no fazer da profissão e o professor de dança nascia deste fazer, hoje existem graduações na área, o que permite que o ensino secularmente estabelecido possa ser questionado. Além disso, há todo um conhecimento acumulado nas áreas da psicologia, sociologia, pedagogia, cinesiologia, fisiologia, antropologia e história (STRAZZACAPPA, 2004) que tem de ser levado em consideração nas aulas de dança, o que significa que não

faz mais sentido continuarmos a reproduzir secularmente um padrão de ensino. Teóricos da dança têm pensado em novos paradigmas para o seu ensino, apoiando-se na teoria crítica e feminista (SHAPIRO, 1998), no construtivismo (FORTIN; LONG, 2005), além de outras pedagogias. Neste sentido, minha prática pedagógica tem se apoiado tanto em Piaget (1970, 1987, 2002), quanto em teóricos do movimento Laban (1978, 1990) e Béziers (1992,1994).

Epistemologia genética

O problema do conhecimento – de como o sujeito chega a ele – tem sido discutido por diversos teóricos. Para Fabregat e Reig (1998, p. 72), as pesquisas acerca do tema nos levam a três diferentes momentos: “a ideia do ser humano facilmente modável e dirigível a partir do exterior; a consideração do processo de construção do conhecimento como um fenômeno fundamentalmente individual; a análise dos processos de interação”. O pensamento de Jean Piaget (1970, 1987, 2002) deve ser entendido a partir de uma perspectiva individual, mas em interação. Isto por que:

[...] o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que se lhe imporiam: resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre sujeito e objeto, e que dependem, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em virtude de uma indiferenciação completa e não de trocas entre formas distintas. (PIAGET, 2002, p. 8).

É por isso que Bruner (2002) afirma que o teórico suíço rompeu com o associativismo e com todas as teorias de aprendizagem, discutidas desde Aristóteles e que vinham sendo renovadas por todos os empiristas. Neste sentido, a contribuição maior da Epistemologia Genética é a:

[...] análise de como o conhecimento humano se desenvolve lentamente, para além de suas origens biológicas herdadas, através

de um processo de autorregulação baseado na resposta (*feedback*) do ambiente, que leva a uma reconstrução interna. A habilidade de adaptar-se a novas situações através da autorregulação é o elo comum entre todos os seres vivos e a base da teoria biológica do conhecimento de Piaget. (PULASKI, 1986, p. 22).

Os estudos de Piaget (1970, 1987, 2002) foram desenvolvidos entre a primeira e a segunda metade do século XX. Em pleno século XXI, faria sentido pensar em uma pedagogia apoiada em suas descobertas? Gardner (1994, p. 14), criador da Teoria das Inteligências Múltiplas, afirma que o suíço desenvolveu uma “[...] visão radicalmente diferente e extremamente poderosa da cognição humana”, em relação ao que vinha sendo feito até então. O autor diz ainda que o teórico acabou por produzir um retrato do crescimento intelectual – apesar de, posteriormente, outras pesquisas mostrarem que uma série inteira de habilidades não se incorpora ao mesmo tempo, como ele pensava, mas que emergem em diferentes momentos e de, também, descobrir-se que as fases das quais falava não ocorressem, necessariamente, da forma cronológica como descrita por ele Mesmo referenciando as contribuições de Piaget (1970, 1987, 2002), o autor entende, no entanto, sua teoria do ponto de vista de inteligência intelectual, mas acrescenta as contribuições do ponto de vista sensório-motor, e afirma:

[...] Embora o próprio Piaget **não tivesse concebido sua pesquisa em relação à inteligência corporal** (ele estava interessado em questões mais “cabeça”), sua descrição do desenvolvimento da inteligência sensório-motora, de fato, esclarece a evolução inicial. Pode-se ver, na descrição de Piaget, como indivíduos progridem dos mais simples reflexos – como os envolvidos em sugar e olhar – até atos comportamentais que incidem crescentemente sobre o controle da variação ambiental e intenções individuais. Pode-se verificar eventos anteriormente isolados ligados – como sugar e olhar ou olhar e esticar-se – para atingir objetivos familiares. Pode-se verificar atos separados combinados de maneiras novas para atingir novas metas – o ápice da permanência do objeto. Finalmente, quando a criança

começa a operar sobre as representações mentais como símbolos, pode-se observar a mesma sequência de atos e operações recapitulados, numa arena menos pública. (GARDNER, 1994, p. 171-172, grifo nosso).

No entanto, o próprio Piaget (1987) não enxergava deste modo, nem muitos de seus estudiosos. O que podemos ver é que sua teoria permitiu a existência de outras, como as que entendem, por exemplo, o conhecimento construído no movimento, a inteligência cinestésica. Flavell (2002, p. 197) afirma que “Piaget antecipou a ideia de que as crianças compreendem o mundo graças à sua própria ação”.

Piaget afirmava que:

[...] a inteligência constitui uma atividade organizadora cujo funcionamento prolonga o da organização biológica e o supera, graças à elaboração de novas estruturas. [...] Se as sucessivas estruturas devidas à atividade intelectual diferem qualitativamente entre elas, nunca deixam de obedecer às mesmas leis funcionais; a esse respeito, **a inteligência sensório-motora pode ser comparada à inteligência reflexiva ou racional**, [...] (PIAGET, 1987, p. 379, grifo nosso).

Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que há uma concepção de que a teoria de Piaget (1970, 1987, 2002) estaria limitada aos processos de aquisição de conhecimentos lógico-matemáticos e físicos, mas que na avaliação delas é uma teoria geral dos processos de aquisição de conhecimento, “que nos permite compreender de uma maneira nova **qualquer** processo de aquisição de conhecimento” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 31, grifo das autoras).

Do mesmo modo, outra estudiosa do teórico suíço também argumenta que sua Epistemologia Genética não é apenas sobre a inteligência intelectual: Para Ramozzi-Chiarotino (1994), o raciocínio formal não está presente apenas na Física, na Lógica, ou na Matemática. Segundo ela, Piaget falava no raciocínio como capacidade orgânica, que pode aparecer em outras manifestações, como a música, a religião, etc.

E, como lembra Furth (1974), o desenvolvimento de novos esquemas não significa o desaparecimento do anterior. Isso significa que: “O fato de uma pessoa ter possibilidades de raciocinar sobre hipóteses e com a lógica de classes e relações não quer absolutamente dizer que raciocine sempre dessa forma” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p. 32).

Outros autores corroboram com este entendimento de que a obra de Piaget é sobre o desenvolvimento humano (Furth, 1974) e que “Piaget, reiterada vezes, disse que estudou o sujeito epistêmico, o sujeito da inteligência, o sujeito da construção dos conhecimentos. Ele fez uma parte da caminhada para entender a aprendizagem” (GROSSI, 1993, p. 158):

Concordo com esses autores, pois também compreendo a Epistemologia Genética como uma teoria que busca entender o conhecimento e, por mais que parte dos estudos de Piaget tenha sido revista, sobretudo em função das idades dos estágios de desenvolvimento, ele nos trouxe caminhos para compreendermos como o sujeito aprende e, deste modo, a intervirmos no processo de ensino-aprendizagem. E, mesmo datando do século passado, acredito que o pensamento pedagógico a partir de Piaget ainda é atual, sobretudo em áreas como a dança, que tem se apoiado sistematicamente em um ensino tradicional, com uma visão mecanicista de corpo.

Uma pedagogia para a epistemologia

Ferreiro (2001) é categórica ao afirmar que a teoria de Piaget não é uma pedagogia. Mas diz ainda que “[...] é inegável que seus resultados são da maior relevância para a educação, precisamente porque redefinem a noção de **aprendizagem**, noção que nenhum pedagogo pode evitar” (FERREIRO, 2001, p. 98, grifo da autora).

No entanto, a partir de seus estudos, a pedagogia passou a propor mudanças no processo de ensino-aprendizagem, tendo a chamada tendência construtivista como um dos seus expoentes. Grossi (1992) afirma que o construtivismo surgiu no século passado, a partir de pensadores como Baldwin, Piaget, Vigotsky e Wallon.

E como se dava, para Piaget, esta construção do conhecimento? De acordo com Pulaski (1986), são três os principais pilares da teoria de Piaget. O primeiro deles é a *equilibração*, que busca uma coordenação balanceada entre a *assimilação* – processo de entrada de informações, de incorporação – e a *acomodação* – processo ajustador de saída. Nas palavras do próprio Piaget:

[...] A assimilação nunca pode ser pura, visto que, ao incorporar os novos elementos nos esquemas anteriores, a inteligência modifica incessantemente os últimos para ajustá-los aos novos dados. Mas, inversamente, as coisas nunca são conhecidas em si mesmas, porquanto esse trabalho de acomodação só é possível em função do processo inverso de assimilação. [...] Ora, esses dois aspectos do pensamento são indissociáveis: é adaptando-se às coisas que o pensamento se organiza e é organizando-se que estrutura as coisas. (PIAGET, 1987, p. 18-19)

Segundo Ferreiro (2001), os esquemas de assimilação têm origem na ação, que não se refere apenas à ação material, mas pode remeter a interações sociais ou a ações internalizadas; do mesmo modo que o objeto não pode ser entendido apenas como material. É por isso que um segundo fator é a experiência, tanto física quanto empírica. Para ela, o que importa assinalar, a respeito da ação, é que envolve:

Uma transformação do objeto (às vezes, uma transformação física; porém, mais importante ainda, uma transformação conceitual);
Uma transformação do sujeito (às vezes, uma ampliação do domínio de aplicação de seus esquemas; às vezes, uma modificação de seus esquemas cognitivos). (FERREIRO, 2001, p. 94)

Por fim, outro pilar é a *transmissão social* – “informações aprendidas com outras crianças ou transmitidas por pais, professores ou livros no processo de educação” (PULASKI, 1986, p. 27). Para Piaget (1970, 1987, 2002), quando uma pessoa se defronta com informações

contradiárias ou desafiadoras, seu equilíbrio é perturbado e busca, então, uma resposta que lhe possibilite um novo equilíbrio. É o chamado conflito cognitivo, que impele a pessoa a níveis mais elevados de desenvolvimento, que a faz aprender com seus erros.

Piaget (1970, 1987, 2002) entendeu o desenvolvimento para a chegada ao conhecimento a partir de estágios, que se dão ao longo da vida. Cada estágio surge do anterior e contribui para o seguinte, em uma espiral, em que há alternância entre forma e conteúdo, sem início, nem fim e que conduz a formas mais ricas e importantes, em relação aos conteúdos (RAMOZZI-CHIAROTINNO, 1988).

Mas, o que, da teoria de Piaget (1970, 1987, 2002) pode ser usado no ensino? E, mais especificamente, no ensino de dança? Alguns teóricos da área têm se apoiado em seus estudos ou na aplicação de sua teoria para o ensino da dança:

Um entendimento da teoria piagetiana pode contribuir de várias maneiras para o trabalho do professor de dança. É importante reconhecer que as crianças têm sistemas diferentes de entendimento da realidade do que os adultos e que elas pensam de maneira diferente em diferentes estágios de desenvolvimento. Um entendimento dos sistemas destes diferentes estágios pode nos ajudar a explicar o comportamento das crianças como um guia para ensinarmos dança. Em segundo lugar, é importante que entendamos que a desequilíbrio é a base do processo de aprendizado. Se considerarmos o ensino de dança como algo que vai além da recreação, o processo de aprendizado é de grande significado. Devemos oferecer oportunidades para o aspecto dual da acomodação - encontrar novos desafios, resolver problemas - e da assimilação - repetição, prática, **fazer daquilo algo que seja nosso**. (STINSON, 1999, p. 30, grifo da autora).

Fortin e Long (2005) se apoiam no construtivismo para o ensino da dança, junto com abordagens somáticas. A partir de Schwandt (2000, apud FORTIN; LONG, 2005), eles dizem que inventamos conceitos para darmos sentido às experiências e estamos continuamente testando e modificando nossas construções, com base em nossas experiências. Neste

sentido, uma abordagem construtivista, no ensino, significa que “[...] o conhecimento é construído a partir da experiência pessoal [...]” (FORTIN; LONG, 2005, p. 11), desenvolvido em um contexto social. Na avaliação dos dois autores, a abordagem somática (o termo será explicado mais adiante) utilizada por eles está em acordo com a orientação epistemológica construtivista, uma vez que o ponto de partida é singularidade do indivíduo e a experiência sensorial de cada aluno. Este entendimento, que une duas teorias, de dois campos distintos, é o mesmo que utilizo, em minha prática docente, como será discorrido posteriormente.

Isto porque, assim como Fortin e Long (2005), também vislumbro correspondências epistemológicas entre a teoria de Piaget e a educação somática. Segundo Ramozzi-Chiarotino (1988, p. 3), conhecer, para Piaget, tem o sentido de: “organizar, estruturar e explicar, porém, a partir do vivido (do experienciado)”. O conhecimento a partir do experienciado é uma das bases da educação somática, como será visto posteriormente. Esta outra abordagem a respeito do conhecimento e do processo de aprendizagem inaugura, de acordo com Grossi (1992, p. 43) “[...] a valorização do agir de quem aprende”. O sujeito do conhecimento, portanto, é um sujeito ativo – do mesmo modo que na educação somática - e não um sujeito passivo, como o verificado no entendimento da pedagogia tradicional.

Os autores argumentam, no entanto, que há obstáculos para a aplicação do construtivismo, de forma pura. Isto porque, segundo eles, os significados e as experiências que os alunos e alunas levam para as situações de aprendizagem não são necessariamente precisos e, numa aula de dança, sobretudo de uma técnica codificada, é necessário, em muitos casos, precisão no gesto/movimento. Para eles, é imperativo um equilíbrio, na abordagem construtivista, entre o que é valorizado e o que é pertinente para um crescimento técnico do aluno ou da aluna. Em minha prática docente, alio a teoria de Piaget (1970, 1987, 2002) às abordagens somáticas e, em situações em que se necessita a precisão do gesto/movimento, falo para os alunos e alunas qual é o movimento que

será utilizado. Ou seja, no momento de conceituação (como será explicado posteriormente, dentro dos eixos metodológicos com os quais trabalho), os alunos e alunas apontam suas descobertas e eu posso indicar que, para uma sequência coreográfica, o movimento utilizado será o de uma pessoa específica. Ou seja, aquele era o movimento ao qual eu pretendia que chegassem. Isso, no entanto, sem invalidar as demais descobertas e utilizá-las em outras situações didáticas.

A prática em dança

Como dito anteriormente, assim como Fortin e Long (2005), utilizo a teoria de Piaget (1970, 1987, 2002) no ensino de dança junto com abordagens somáticas. “A educação somática é um campo de conhecimento que nasceu no início do século XX e compreende diversos métodos de trabalho corporal, que propõem novas abordagens do movimento” (BALDI, 2014a, p. 3). Foi o filósofo Thomas Hanna quem definiu as técnicas e métodos desenvolvidos no início do século passado como somáticas. Na avaliação de Eddy (2009), Hanna viu características comuns nos métodos de Gerda Alexander, Feldenkrais, Gindler, Laban, Mensendieck, Middendorf, Mézières, Rolf, Todd e Trager, enxergando-os como integrantes do mesmo campo. Somático torna-se, então: “um termo guarda-chuva usado para juntar experiências práticas corporais que privilegiam experiências subjetivas”¹ (FORTIN, 2002, p. 128). O campo entende que corpo e mente são indissociáveis. Neste sentido, há mais uma correlação com o pensamento de Piaget:

Segundo Piaget, há uma verdadeira continuidade entre a vida e o pensamento. Essa continuidade rompe com a tradição judaico-cristã comprometida com dicotomias do tipo corpo/alma/espírito/matéria, e assim por diante, milenarmente admitidas na filosofia ocidental. (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p. 16)

¹ No original: “An umbrella term used to assemble experiential bodily practices that privilege subjective experience”. Tradução minha.

No ensino a partir de abordagens somáticas, os referenciais são os do sujeito em ação e há, durante a movimentação, uma percepção para o como e não para o resultado final, para a forma do movimento. “E por que os referenciais estão em si, há autonomia na aprendizagem, sendo o estudante responsável pelo seu processo de construção de conhecimento em dança” (BALDI, 2014a, p. 4). Além disso, ao estar atento a si, o aluno reconhece seus padrões de movimento, podendo superá-los. Neste sentido, as abordagens somáticas convergem com o pensamento de Piaget, uma vez que:

A aprendizagem, entendida como construção de conhecimento, pressupõe entender tanto sua dimensão como produto quanto sua dimensão como processo, isto é, o caminho pelo qual os alunos elaboram pessoalmente os seus conhecimentos. (MAURI, 2009, p. 88)

Existem diversos métodos, técnicas e abordagens somáticas. Em meu trabalho com dança, apoio-me nos estudos de Rudolf Laban (Sistema Laban) e das fisioterapeutas Marie-Madeleine Béziers e Suzanne Piret (Coordenação Motora), entendidos como abordagens somáticas. Fernandes (2015, p. 16) diz que:

[...] muitas vezes, a somática vem sendo usada indiscriminadamente como se relativa à formação técnica, quando de fato não é vinculada aos respectivos fundamentos e práticas técnicas. [...] Obviamente, premissas somáticas podem ser aplicadas a qualquer instância, inclusive a técnicas corporais variadas.

Do Sistema Laban utilizo o aporte teórico específico da Categoria Expressividade (fluxo, espaço, peso e tempo). Em minha prática docente, Laban (1978, 1990) é ferramenta tanto para a expressividade do gesto quanto metodologicamente para a chegada a um movimento codificado – de uma técnica como balé clássico, *jazz dance*, dança moderna, etc. A partir de meu entendimento a respeito da teoria de Laban (1978, 1990),

considero que ele tem um pensamento somático, uma vez que, ele entendia “[...] o corpo como processo de natureza e cultura, juntos [...], antecipando os estudos e descobertas que mais tarde foram feitos, que provam que o corpo não é **dividido**” (RENGEL, 2006, p. 7, grifo da autora).

Por sua vez, em minhas aulas de dança, utilizo o conhecimento da Coordenação Motora como anatomia em movimento. E, do mesmo modo, entendo-a como uma abordagem somática uma vez que: “[...] Béziers e Piret (1992) postulam que o corpo não é somente uma ferramenta ou uma estrutura mecânica isolada da vida psíquica e afetiva que possibilita o movimento, mas sim um corpo vivido” (BIANCHI; NUNES, 2015, p. 153). Um corpo que se afeta e é afetado, que se estrutura e é estruturado pela experiência. Assim como Piaget (1970, 1987, 2002), para estas teóricas do movimento, a construção do conhecimento se dá pela experiência. “Para as autoras, o movimento tem tanto aspectos mecânicos, como também neurológicos, biológicos e psicológicos, todo gesto é carregado de psiquismo e tanto o psicológico interfere no movimento quanto a motricidade afeta o psiquismo” (BALDI, 2014b, p. 4).

E como estas duas teorias do movimento e o pensamento de Piaget se inter-relacionam em meu fazer pedagógico? Minha prática docente está baseada em quatro eixos metodológicos: (re)conhecer², explorar, conceituar e (re)significar³.

Uma aula de dança é constituída, geralmente, de aquecimento, exercícios técnicos, exercícios expressivos e finalização. Dentro deste escopo, busco, metodologicamente, outro modo de ensino – que não o tradicional, discutido anteriormente. Neste sentido, geralmente, no momento de aquecimento é que são realizadas atividades de (re) conhecimento: movimentações em que os(as) alunos(as) (re)conhecem suas estruturas anatômicas, seus alinhamentos, seus padrões de movimento e seus conhecimentos prévios. Como afirma Mauri (2009, p. 97): “[...] os conhecimentos do aluno sobre um determinado tema possibilitam

² Aqui o prefixo re entre parênteses para frisar que tanto pode ser conhecer quanto reconhecer.

³ Do mesmo modo que o (re)conhecer, aqui o prefixo re está entre parênteses para possibilitar as duas formas: significar ou ressignificar.

estabelecer relações substantivas, permitindo também, conseqüentemente, atribuir significado ao novo conteúdo”.

Outro momento metodológico é o de exploração: tanto de dinâmicas posturais, dinâmicas expressivas (Sistema Laban), quanto de verbos essenciais da dança – que estão presentes em diversas técnicas codificadas. Assim, os(as) alunos(as), por exemplo, podem experimentar o que é um dobrar em qualquer parte do corpo para depois chegarem a um dobrar específico de uma técnica de dança. Também são realizadas explorações que signifiquem desafios sensoriais motores, que ajudem a sair de padrões de movimento. Neste sentido, nas aulas, uso procedimentos como: fazer o movimento de olhos fechados, começar o movimento a partir de um osso ou pelo lado não usual. É o momento mais perceptível da equibração de Piaget, pois “[...] os desequilíbrios são uma das fontes de progresso no desenvolvimento dos conhecimentos, já que obrigam o sujeito a superar seu estado” (GARCÍA; FABREGART, 1998, p. 88); em que muitas vezes, como nos lembra Ferreiro (2001), há reestruturação de informações anteriores, que apenas mudam de natureza quando em um novo sistema de relações.

É a partir da exploração que os(as) alunos(as) chegam a formas específicas (códigos de técnicas), ou seja, conceituam. De posse deste conceito, podem, então, (re)significá-lo, por meio de exercícios de composição coreográfica. Do mesmo modo, ao longo do processo, do conhecimento anatômico vivenciado, também podem ressignificar seus alinhamentos corporais.

Conclusões

Por meio dos aportes somáticos utilizados e da visão de que o conhecimento se dá em um processo *continuum*, de construção, a prática pedagógica relatada permite que os(as) alunos(as) cheguem a formas codificadas de dança de outra maneira que não pela cópia e repetição de movimentos. É visível, entre os alunos e alunas que, por meio desta

abordagem metodológica, podem, então, se (re)apropriar⁴ de seus corpos, percebendo que são fonte de saber, não os deixando que sejam objetos nas mãos de professores(as). Não são alunos(as) que somente copiam gestos, mas que os constroem e os ressignificam.

Do mesmo modo, a proposta metodológica, apoiada na Epistemologia Genética de Jean Piaget, permite ainda que os alunos e as alunas cheguem a movimentos diferenciados de dança – não codificados – que explorem seus potenciais criativos e criem suas próprias danças.

É possível verificar, ainda, que há correlação entre a teoria de Piaget (1970, 1987, 2002) e a educação somática. E que ambas as abordagens, juntas, podem favorecer a construção do saber em dança. A prática permite, portanto, uma construção do conhecimento no/com/pelo corpo em/no/pelo/com movimento.

Referências

BALDI, Neila. A educação somática na formação de professores de dança. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE (Educon), 8, 2014, São Cristóvão. **Anais eletrônicos...** São Cristóvão: UFS, 2014a. ISSN: 1982-3657. Disponível em: <<http://educonse.com.br/ixcoloquio/>>. Acesso em: 17 nov. 2014

BALDI, Neila. Pensamentos somáticos de Laban e Béziers para a dança. In: SEMINARIO DE DANÇA ANGEL VIANNA, 8, 2104, Rio de Janeiro. **Anais digitais...** Rio de Janeiro, 2014b. ISSN 2318-148. Disponível em: <<http://escolaangelvianna.com.br/seminario/anais>>. Acesso em 16 jun.2015.

BÉZIERES, Marie-Madaleine. e PIRET, Suzanne. **Coordenação motora**. São Paulo: Summus, 1992.

BÉZIERES, Marie-Madeleine. HUNSINGER, Yva. **O bebê e a coordenação motora**. São Paulo: Summus Editorial, 1994.

⁴ Mais uma vez o prefixo re entre parênteses, no duplo sentido: de apropriação ou reapropriação.

BIANCHI, Paloma. NUNES, Sandra Meyer. A coordenação motora como dispositivo para criação: uma abordagem somática na dança contemporânea. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 5, n.1, p. 148-168. Jan/abr. 2015. ISSN 2237-2660. Disponível em:<www.seer.ufrgs /presenca> Acesso em: 21 abr. 2015.

BRUNER, Jerome. Piaget e Vygotsky: celebremos a divergência. In: HOUDÉ, Olivier. MELJAC, Claire. **O espírito piagetiano: homenagem internacional a Jean Piaget**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

EDDY, Martha. A brief history of somatic practices and dance: historical development of the field of somatic education and its relationship to dance. **Journal of Dance and Somatic Practices**, Volume 1, Number 1, 2009. ISSN 1757-1871.

FABREGAT, Artemio. REIG, David. O sujeito como sistema cognitivo processador de informações e construtor de significados. In: MINGUET, Pilar Aznar (org). **A construção do conhecimento na educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FERNANDES, Ciane. Quando o Todo é mais que a *Soma* das Partes: somática como campo epistemológico contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 5, n.1, p. 9-38, jan./abr. 2015. ISSN 2237-2660 Disponível em: <www.seer.ufrgs.br /presenca>. Acesso em: 21 abr. 2015

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emília. **Atualidade de Jean Piaget**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FLAVELL, John. Piaget e a psicologia contemporânea do desenvolvimento cognitivo. In: HOUDÉ, Olivier. MELJAC, Claire. **O espírito piagetiano: homenagem internacional a Jean Piaget**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FORTIN, Sylvie. LONG, Warwick. Percebendo diferenças no ensino e na aprendizagem de técnicas de dança contemporânea. **Movimento em foco**, Porto Alegre v. 11, n. 2, p. 9-29, mai-ago. 2005.

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 23	p. 133-151	set./dez. 2016
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

FORTIN, Sylvie. Living in movement. Development of somatics practices in different cultures. **Journal of Dance Education**. v. 2, n. 4, p. 128-136, 2002.

FURTH, Hans G. **Piaget na sala de aula**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1974.

GARCÍA, Antonio. FABREGAT, Artemio A construção humana através da equilibração de estruturas cognitivas: Jean Piaget. In: MINGUET, Pilar Aznar (org). **A construção do conhecimento na educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

GROSSI, Esther Pillar. Construtivismo, um fenômeno deste século. In: GROSSI, Esther Pillar. BORDIN, Jussara (org). **Paixão de aprender**. Petrópolis: Vozes, 1992.

GROSSI, Esther Pillar. Aspectos pedagógicos do construtivismo pós-piagetiano In: GROSSI, Esther Pillar. BORDIN, Jussara (org). **Construtivismo pós-piagetiano**. Petrópolis: Vozes, 1993.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. São Paulo; Ícone, 1990.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

MARQUES, Isabel. **Ensino de dança hoje**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MAURI, Teresa. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? In: COLL, César. MARTÍN, Elena. MAURI, Teresa. MIRAS, Mariana. ONRUBIA, Javier. SOLÉ, Isabel. ZABALA, Antoni. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2009.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PULASKI, Mary Ann Spencer. **Compreendendo Piaget: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zelia. **Em busca do sentido da obra de Jean Piaget**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zelia. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1988.

RENGEL, Lenira. Fundamentos para análise do movimento expressivo. In: MOMMENSOHN, Maria. PETRELLA, Paulo (Org.). **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento**. São Paulo: Summus, 2006.

SHAPIRO, Sherry. Em direção a professores transformadores: perspectivas feminista e crítica no ensino da dança. **Pro-posições**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 35-53, jun. 1998.

SOUZA, Ana Paula Abrahamian de. Formação do professor de dança: como formar “professores profissionais”? In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ARTES CÊNICAS (ABRACE), 5, 2008, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, Outubro de 2008. Disponível em: <<http://portalabrace.org/1/index.php/encontros/164-v-congresso-bh-2008>> Acesso em 22 mai. 2014.

STINSON, Susan. Piaget para professores de dança: um estudo teórico. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, v. 7, n. 1, p. 14-32, 1999.

STRAZZACAPPA, Márcia. Reflexão sobre a formação profissional do artista da dança. In: PEREIRA, Roberto. SOTER, Sílvia. **Lições de Dança 4**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2004.

Doutoranda Neila Cristina Baldi

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil

Universidade Federal da Bahia – Brasil

Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas

Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre

(Es)(ins)critas do/no Corpo

Membro do Grupo de Estudos em Territorialidades da Infância e Formação

Docente (GESTAR/CNPq)

Email: neilabaldi@gmail.com

Dr^a Ciane Fernandes

Universidade Federal da Bahia – Brasil

Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas

Email: cianef@gmail.com

Recebido em: 08 de agosto de 2015

Aprovado em: 27 de setembro de 2015

DOSSIÊ TEMÁTICO
Esporte, Lazer e Educação

**Educação em Gramsci: aproximações com o campo da
educação física**

Education in Gramsci: approaches with the field of physical
education

Educación en Gramsci: aproximaciones al campo de la
educación física

Ana Luíza Barbosa Anversa

Universidade Estadual de Maringá – Brasil

Vânia de Fátima Matias de Souza

Universidade Estadual de Maringá – Brasil

Resumo

As relações sociais estabelecidas na sociedade pautam-se no sistema neoliberal, cujo enfoque centra-se na exclusividade das palavras eficiência e qualidade, o que acaba influenciando o ambiente escolar, interferindo no processo de socialização dos saberes historicamente produzidos, precarizando o trabalho docente e restringindo as ações e atuações do professor, em todas as áreas do conhecimento em especial no campo da educação física, que enfrenta embates quanto a sua legitimidade no contexto escolar. A partir dessa constatação, o estudo, busca por meio de uma análise bibliográfica e documental, analisar as discussões no campo dos saberes historicamente produzidos a fim de verificar

possíveis ilações e caminhos para estruturar um pensamento crítico reflexivo, a partir dos estudos de gramscianos, acerca da linearidade técnica instrumental, racionalizada como sendo a verdade absoluta da área.

Palavras-chave: Gramsci. História da educação. Formação inicial em educação física.

Abstract

The social relations based on the neoliberal system, whose approach focuses on the efficiency and quality, end up influencing the school environment, interfering with the knowledge of the socialization process historically produced, undermining the teaching and restricting the actions and activities the teacher, in all the areas of knowledge especially in the field of physical education, facing conflicts as its legitimacy in the school context. Based on this finding, the present study, aims, through a bibliographic and documentary analysis, analyze discussions in knowledge of the field historically produced in order to verify possible lessons learned and ways to structure a reflective critical thinking, from the Gramscian studies, about the instrumental technique linearity, rationalized as the absolute truth of the area.

Keywords: Gramsci. History of education. Initial training in physical education.

Resumen

Las relaciones sociales establecido en la sociedad guiada en el Sistema neoliberal, cuyo enfoque se centra en las palabras singularidad y eficiencia, lo que en última instancia, influir en el entorno escolar, lo que interfiere con el conocimiento del proceso de socialización producido históricamente, poniendo en peligro el trabajo docente y la restricción de las acciones y actuaciones de la maestra, especialmente en todas las áreas de conocimiento en el campo de la educación física, frente a los conflictos como su legitimidad en el contexto escolar. Sobre la base de este estudio busca a por medio de un análisis bibliográfico y documental, analizar los debates en el campo del conocimiento históricamente producido con el fin de verificar posibles lecciones y formas de estructurar un pensamiento crítico reflexivo, de los estudios sobre Gramsci la linealidad técnica instrumental, racionalizado como la verdad absoluta de la zona.

Palabras clave: Gramsci. Historia de la educación. La formación inicial en educación física.

Introdução

A construção teórica do pensamento gramsciano centra-se na existência de um entrelaçamento entre os elementos constitutivos de formação do homem a partir dos conceitos de hegemonia, educação e sociedade civil, que os tornam organicamente interdependentes. Esse emaranhado assumido por Gramsci, em especial, nas Cartas do Cárcere (1966), aponta que o papel da educação, se impõe e é requisitada como um instrumento ambivalente de discriminação e equalização, de ocultação da realidade real e desocultação da mesma.

Isso se estabelece, uma vez que, para o autor nenhum plano de mudanças poderá ser realizado sem uma educação adequada aos interesses do proletariado, apontando para a necessidade de uma dialética e da conscientização histórica, que promova uma nova perspectiva que assume como objetivo maior da educação um projeto cujo enfoque seja centrado no homem.

Entendendo que a educação rompe com a linearidade formal do ambiente escolar, chamamos para a discussão os estudos realizados por Gramsci, mesmo tendo a compreensão que adentrar em seus estudos é um árduo caminho, repleto de inquietudes, anseios e angústias, dispersas nas análises e nas reflexões por ele acenada. Isto porque, ao longo de sua obra, fazendo uso das palavras de Sasson (1995), observa-se uma linguagem nova e complexa, que se mede de um modo jamais esquemático ou passivo com os problemas da ciência histórica e política, renunciando assim a toda uma precedente e contemporânea codificação dogmática do marxismo, criando inéditos conceitos e critérios interpretativos.

Gramsci enredou seu pensamento no determinismo histórico, no qual teceu notórias contribuições na análise do marxismo. No entanto, sua oposição ao marxismo surpreende em patamares teóricos e tende a superar as visões paradigmáticas acerca do materialismo e idealismo. Fato este que se evidencia ao analisarmos os dizeres de Gramsci (2004) ao afirmar que o vício fundamental de todo materialismo, é pensar que o objeto, o real,

o sensível, é concebido apenas sob forma do objeto ou da intuição; mas não como atividade humana, práxis, não subjetivamente. Para Gramsci (2000) ocorre que o lado ativo em contraste com o materialismo foi desenvolvido pelo idealismo, mas só abstratamente, porque o idealismo, naturalmente, ignora a atividade real, sensível, como tal (GRAMSCI, 2000).

Gramsci discorre em suas obras para superar a visão de unilateralidade e idealismo presente nos contextos de entendimento social. Para o autor muito mais que o campo teórico o alicerce também deve sustentar-se na prática, uma vez que é por meio do primado da práxis, entendida como a atividade sensível humana pensada e analisada, que a educação passa a exercer uma função crucial no processo de transformação da realidade vigente.

Voltando-se a análise para a Educação Física, vista aqui como uma prática corporal que permite ao homem tornar-se um ser social por meio da sua expressividade e dos elementos da cultura do movimento, a práxis promove-se nas aulas em momentos de discussão e interação com o outro, na qual as potencialidades, diferenças e limitações do grupo são acenadas e as soluções devem ser buscadas no grupo, a partir do coletivo, das intenções e objetivos do grupo social a que se pertence.

Nesse enfoque, é possível encontramos a justificativa de uma Educação Física como algo para além do movimento técnico, ou seja, é preciso conhecer o movimento e navegar na racionalidade técnico-instrumental, para que o homem possa criar, recriar e transformar seu gestual, fomentando a formação humana, recriações e reinterpretções do movimento levando a superação, isto porque, promove a separação de estrutura e superestrutura, pois uma e outra não existem fora da história e do seu desenvolvimento, podendo ser convencionalmente distintas, mas só são verdadeiras no seu movimento e recíproco condicionamento.

Para Gramsci (2000) a negação do dualismo não ocorre mediante uma pura e simples passagem para a prática, o autor alega que as ideias não são algo artificial e sobreposto mecanicamente à realidade, não são aparência e ilusão.

Na nota do Caderno 11 (1932-1933), Gramsci esclarece o termo “monismo”. Nota-se que seu significado não é, certamente, nem o materialista nem o idealista, mas identidade dos contrários no ato histórico concreto. Isto é, trata-se de atividade humana (história-espírito) em concreto, indissolivelmente ligada a certa ‘matéria’ organizada (historicizada), à natureza transformada pelo homem. Filosofia do ato (práxis, desenvolvimento), mas não do ato ‘puro’, e sim precisamente do ato ‘impuro’, real no sentido mais profano e mundano da palavra (GRAMSCI, 2000). Não mais metafísica, seja da matéria, seja da ideia, mas atividade do homem; análise, e, como veremos, orientação moral desta mesma atividade. Recusa do materialismo histórico na medida em que tende a “tornar-se uma ideologia no sentido pejorativo, isto é, uma verdade absoluta e eterna” (GRAMSCI, 2000, p. 466). Negação de uma “objetividade” que prescindia da atividade criadora do homem; a separação entre atividade (história) e matéria é, por outro lado, uma “abstração sem sentido” (GRAMSCI, 2000).

Tendo esse conhecimento entendemos, mesmo que ainda de forma inicial, que as discussões realizadas por Gramsci podem contribuir significativamente para um novo olhar para o campo da Educação Física. Compreendemos é claro que, analisar Gramsci e seu pensamento numa relação com a práxis da formação do campo da Educação Física, é um processo que se fragmenta e se aproxima no campo da ideia e do real, que torna o momento de angústia em momento de reflexão. Não é possível tratar Gramsci desvinculando o da história ou das suas matrizes básicas, por ele postas, como a questão da educação da hegemonia e da cultura.

Como já dizia Benjamim (1987), articular historicamente o passado não significa conhecê-lo tal como ele foi propriamente, mas apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo. Nesse sentido este texto tem por objetivo central analisar as discussões no campo dos saberes historicamente produzidos a fim de verificar possíveis ilações e caminhos para estruturar um pensamento crítico reflexivo, a partir dos estudos de gramscianos, acerca da linearidade técnica

instrumental, racionalizada como sendo a verdade absoluta da área. Para tanto, traçamos dois eixos de análise, o primeiro eixo diz respeito ao conceito de hegemonia trazido por Gramsci. O segundo, um panorama da educação na obra *Cadernos do Cárcere* de Gramsci, fazendo os possíveis apontamentos na relação com o trato com a Educação Física. Tal ênfase justifica-se uma vez que Gramsci traz apontamentos para a construção das relações sociais, que aqui são destacadas como fonte para se observar os embates históricos e as discussões que são postas no cenário social que constitui o universo educacional.

O conceito de Hegemonia: apontamentos a partir do conceito em Gramsci

O conceito gramsciano de hegemonia pode ser aclarado primariamente quando traz as reflexões acerca da elucidação das relações que são estabelecidas no contexto social, haja vista que se torna possível evidenciar esse fato ao observar os apontamentos por ele realizados quando se apropria de situações para explicar, por exemplo, as relações de senhor e escravo, a sociedade de consumo e o fetichismo das mercadorias, o puritanismo, o taylorismo e o fordismo como ideologias dominantes, populares meios de comunicação de massas, como o cinema e a televisão, analisados como instrumentos de domínio cultural, e as novas metodologias em uso no campo literário, como a teoria crítica e o desconstrutivismo.

Ressaltamos que se faz necessário destacar que o termo hegemonia tem por vezes uma variedade de sentidos nos escritos de Gramsci. Ora pode significar, preponderância ou supremacia de Estados e nações. Pode indicar capacidade de direção a partir imediatamente da vida produtiva, como nos EUA fordistas; em todo caso, não pode prescindir da base econômica. Mas é decisivo o momento político, a iniciativa que pode permitir a um grupo político (os jacobinos) interpretar os interesses de uma classe (a burguesia) para além da consciência que ela conseguiu

alcançar dos seus próprios interesses, impondo-se a ela, levando-a adiante (GRAMSCI, 2000).

Observa-se que o conceito de hegemonia no pensamento gramsciano é concebido enquanto direção e domínio, isto é, como conquista, por meio da persuasão e do consenso, não atuando apenas no âmbito econômico e político da sociedade, mas também sobre o modo de pensar, sobre as orientações ideológicas e inclusive sobre o modo de conhecer.

A hegemonia a partir desse entendimento é a capacidade de unificar por meio da ideologia e de conservar unido um bloco social, não se restringindo ao aspecto político, mas compreendendo um fato cultural, moral, de concepção do mundo. A profunda conexão dos conceitos de sociedade civil, organização e regulamentação das instituições que constituem a base do Estado, sociedade política, passagem da necessidade econômica para a liberdade política, da força para o consenso e hegemonia, indica que esta última se concretiza na sociedade civil como direção cultural e na sociedade política enquanto direção política, que se estabelece na criação da vontade coletiva para uma nova direção política e também a reforma Intelectual e moral para uma nova direção cultural.

Essas relações são importantes, para a compreensão das analogias estabelecidas no campo da Educação Física, pois conforme ressalta Taffarel e Albuquerque (2010) a nova hegemonia estimula a pequena política em detrimento da grande política, proporcionando a conservação. Apresenta elementos sobre o Estado educador que por meio de novas estratégias nas relações com a sociedade civil, consolida e aprofunda, no espaço brasileiro, o projeto neoliberal de sociabilidade, propagado atualmente pela burguesia mundial– a Terceira Via, com uma nova interpretação do mundo, uma nova ideologia, sintonizando o “novo estado democrático” com os organismos da sociedade civil, ou seja, a articulação entre a esfera estatal e a esfera privada, incorporando e superando a concepção de individualismo do pensamento (neo) liberal.

Taffarel e Albuquerque (2010) afirmam que, esse ideário tem como objetivo prático: construir consciência política que não permita ao indivíduo compreender seu real papel sócio-político a partir de sua posição nas relações de produção; induzir a percepção de que seus valores são decorrentes de sua capacidade de se autogovernar e que metas e objetivos são independentes das condições concretas; estimular possibilidades de associações para participação em processos isolados sem que isto signifique incentivar a consciência política de pertencer a uma dada classe social que não detém meios de produção e que é super explorada.

Nesse sentido, não podemos fugir do fato de que a Educação Física, assim como o setor educacional em geral, constitui-se a partir dos interesses sociais geridos pelos interesses do capitalismo e por consequência das agencias, e organismos internacionais que buscam hegemonizar o processo de formação dos profissionais. A exemplo, pode-se destacar o processo de formação inicial que vai se distinguir entre os cursos de licenciatura e bacharelado, para, minimamente, atender às demandas de diferenciação de qualificação de acordo com o campo de trabalho.

Observa-se que aqui, a ideia de hegemonia se incorporam os múltiplos aspectos da vida: economia, política, dinheiro, trabalho, lei, linguagem, religião, instrução, ou seja, é possível que se observe que todo o campo dos American Studie (GRAMSCI, 2000). Parte-se do pressuposto de que a hegemonia não é uma construção monolítica, e sim o resultado das medições de forças entre blocos sociais atuantes em determinado contexto histórico. O regime de hegemonia comporta, assim, espaços de lutas e deslocamentos em seu próprio interior, notadamente os que se expressam nos campos cultural e comunicacional. Avalia-se que as relações de poder estão atravessadas por contradições que, em maior ou menor grau, entreabrem possibilidades de reversão das formas de domínio material e imaterial.

De acordo com Gramsci (2000), o conceito de hegemonia caracteriza a liderança cultural-ideológica de uma classe sobre as outras.

As formas históricas da hegemonia nem sempre são as mesmas e variam conforme a natureza das forças sociais que a exercem. Os mundos imaginários funcionam como matéria espiritual para se alcançar um consenso reordenado das relações sociais, consequentemente orientado para a transformação. O caráter processual do conceito gramsciano, o por vir, tem conexão com a utopia ainda-não-ser.

A constituição de uma hegemonia é um processo historicamente longo, que ocupa os diversos espaços da superestrutura. Para Gramsci, a hegemonia pode (e deve) ser preparada por uma classe que lidera a constituição de um bloco histórico (ampla e durável aliança de classes e frações). A modificação da estrutura social deve preceder uma revolução cultural que, progressivamente, incorpore camadas e grupos ao movimento racional de emancipação.

Na obra de Gramsci observa-se que o autor não rejeita compreender a essência do moderno e perceber seus traços na cultura, nas formas políticas, até mesmo onde uma suposta ortodoxia marxista negava, para dar um dos exemplos mais evidentes, o próprio movimento das estruturas do capitalismo (GRAMSCI, 2000).

Gramsci perscruta em seus Cadernos do Cárcere os novos métodos de organização do trabalho e as tentativas de introduzir na vida americana novos costumes, uma ética conforme as necessidades de formação de uma mão de obra rigorosamente inserida no ciclo produtivo industrial.

Para Gramsci a individualista pura é aquela segundo um plano em sentido íntegro. Como relata no Caderno 8, ao afirmar que o corporativismo poderia ser ou se tornar, desenvolvendo-se, esta forma econômica média de caráter passivo (GRAMSCI, 2000). No Caderno 10, o autor explica que a hipótese ideológica poderia ser apresentada nestes termos: ter-se-ia uma revolução passiva no fato de que, por intermédio da intervenção legislativa do Estado e por meio da organização corporativa, teriam sido introduzidas na estrutura econômica do país modificações mais ou menos profundas para acentuar o elemento plano de produção, isto é, teria sido acentuada a socialização e cooperação da produção, sem

com isso tocar (ou limitando-se apenas a regular e controlar) a apropriação individual e grupal do lucro.

Educação e Educação Física: uma reflexão à luz de Gramsci

Gramsci (1979) compreende que em termos metodológicos e de formação, que todos precisam ter acesso à cultura dominante, socialmente construída e apropriada de maneira privada, dando condições de todos serem dirigentes, ou melhor, estarem em condições de assumirem funções de dirigentes. Mesmo não sendo este o fim último para Gramsci (1979) isto permitiria com que as pessoas tivessem acesso àquilo que historicamente foram privadas, do conhecimento construído coletivamente, transformado em propriedade privada.

A partir deste conteúdo dialético que Gramsci (1979) compreende a transmissão tradicional do conhecimento, não como um tipo ideal, mas como parte de um processo político de construção de outra hegemonia ou de uma contra hegemonia. Gramsci compreende que toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica, um processo de aprendizado pelo qual a ideologia da classe dominante se realiza e se transforma em senso comum, mas por meio de uma pedagogia política é possível permitir a transmissão de um saber prático.

Para Gramsci (1979) é um erro metodológico caracterizar de maneira unitária as atividades intelectuais e distingui-las dos diversos agrupamentos sociais. O autor aponta que em qualquer trabalho físico, mesmo o mais degradado, existe um nível mínimo de qualificação técnica e isto representa um nível mínimo de atividade criadora, de atividade-intelectual.

Para colaborar com esse pensamos buscamos as afirmações de Saviani (2007) que afirma que uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. Para o autor a educação não gera a ética e também não institui a cidadania. Entretanto, a educação, como assinalou Mauriac se referindo à palavra

francesa “instituteur”, que significa professor, mestre, educador, “institui a humanidade no homem”. Nas palavras do autor a educação é entendida como instrumento, como um meio, como uma via através da qual o homem se torna plenamente homem apropriando-se da cultura, isto é, a produção humana historicamente acumulada.

Nesses termos, a educação fará a mediação entre o homem e a ética, permitindo ao homem assumir consciência da dimensão ética de sua existência com todas as implicações desse fato para a sua vida em sociedade. Fará, também, a mediação entre o homem e a cidadania, permitindo-lhe adquirir consciência de seus direitos e deveres diante dos outros e de toda a sociedade. E fará, ainda, a mediação entre ética e cidadania viabilizando, ao homem, a compreensão dos limites éticos do exercício da cidadania, assim como da exigência de que a ética não se restrinja ao plano individual-subjetivo, mas impregnando a sociedade, adquira foros de cidadania. Em outros termos, pela mediação da educação, será possível construir uma cidadania ética e, igualmente uma ética cidadã.

Gramsci (2000) considera além da escola única, propriamente dita, o partido como tendo uma função diretiva e não organizativa, isto é, de educar, considerando as características mais gerais até as mais específicas de formação socioeconômica e política do desenvolvimento do grupo social, educar no sentido político e filosófico. Gramsci compreende que a construção de uma educação emancipatória depende da corrosão do bloco histórico dominante. Deste modo, Gramsci não se limita à crítica da sociedade existente, mas também oferece instrumentos para se pensar e realizar, com o auxílio da escola e das demais instituições da sociedade civil, uma nova estrutura social.

Mesmo considerando em termos dialéticos que a política educacional estatal age e se manifesta na superestrutura, no entanto, sua ação visa à infraestrutura, na qual ela procura assegurar a reprodução ampliada do capital e as relações de trabalho e de produção que se sustentam, ao mesmo tempo, compreende a escola como um espaço político a não ser descartado, pois é um espaço de disputa e de se

traçar estratégias políticas, sendo uma delas o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e socialmente construído, enquanto uma necessidade de todos, como um direito da classe trabalhadora em se apropriar de um determinado tipo de cultura, a qual não se refere apenas à apropriação do conhecimento elaborado, compreende, também, a forma de pertencimento do humano, enquanto humano, no mundo.

A explicação das condições de existência tem para Marx (1996), a sustentação da ciência. Não obstante, as ciências (especificamente falando da Economia) só se justificam compreendidas como sociais e históricas analisando a sociedade em todos os seus constituintes e contradições. Logo a, história como síntese estaria posta na imbricação entre Teoria e Prática, sendo esta o único critério de verificação da verdade, constituindo-se o materialismo histórico numa “Teoria da Prática”. Desse modo, não poderia descuidar da via central de formação dos homens, o processo educacional.

De acordo com o pensamento de Marx e Engels (1992), um projeto histórico educacional pauta-se em três vértices: ontológico, social e político. No âmbito ontológico, a educação deve pautar-se no trabalho, na produção material como princípio, perspectivando o desenvolvimento integral da personalidade. No âmbito social, deve erigir-se uma relação aberta e dinâmica entre Escola e Sociedade. Finalmente, no plano político, a educação deve ser pública, gratuita e às expensas do Estado que deve restringir se ao seu financiamento, não ao controle do ensino (MARX, 1980).

Na sequência a esse pensamento é possível retomar o princípio de escola única para Gramsci (1979), ressaltando que não diz respeito a uma escola igual para todos, uma vez que a igualdade é colocada como resultado do processo, mas uma escola que proporcione a todos os homens o acesso ao conhecimento, de acordo com suas necessidades, com suas respectivas realidades históricas, uma escola que proporcione a todos a condição de se tornar dirigentes. Nesse sentido, a educação, para ser efetiva, deve ter como foco a emancipação como elemento

central, além de considerar as contradições históricas objetivas, levando a uma formação concreta. Ou seja, é importante que no dinamismo da educação sejam expostas as contradições que estão presentes na sociedade, pressupondo o princípio de não identidade entre realidade e conceito, entre forma social e existência humana.

Segundo Gramsci, em que pese o fato de que, em qualquer formação social capitalista, o poder do bloco dominante repouse, em última análise, no controle dos aparelhos coercitivos do Estado, a estratégia do partido revolucionário deve corresponder ao grau de desenvolvimento da sociedade civil em cada país. Assim, naqueles países onde a sociedade civil é pouco desenvolvida, a estratégia mais adequada para as classes dominadas derrubar o poder dominante é a “guerra de movimento” (GRAMSCI, 2000; GRAMSCI, 2001). No entanto, o notável desenvolvimento da sociedade civil no Ocidente fez com que o poder estatal, representado pelos aparelhos coercitivos, se tornasse uma mera “trincheira avançada” das defesas. A sociedade civil tornou-se o sistema de “fortalezas e de fortins avançados”, que, por meio da impregnação ideológica de todo o sistema social, assegura estabilidade em longo prazo ao bloco dominante (GRAMSCI, 2000).

E, nesse compasso a educação passa a ser utilizada como forma e estratégias de ação, de mudança e transformação, na qual o empreender social passa a ser subjugado em virtude das amarras com o sistema vigente e as necessidades da sociedade civil.

A possível aproximação com a educação gramscina na formação da educação física

No texto apresentado por Schlesener (2009) observa-se uma releitura dos textos gramscianos, sobretudo das Cartas do Cárcere, nas quais o pensador italiano discutia com sua família sobre a educação de seus filhos e sobrinhos. No livro observa-se de forma explicitar a dimensão política da educação para Gramsci, que, embora não tenha

sido um pedagogo, ao acentuar a dimensão cultural da política, propôs também uma pedagogia de emancipação humana para a construção de uma nova sociedade, inspirada nos princípios do socialismo marxiano.

No texto observa-se o destaque às relações de hegemônicas e a importância da formação cultural para a instituição política, por meio da metáfora do homem novo, fundamentada na figura de Leonardo da Vinci, modelo, para Gramsci, do ideal de homem a ser formado num novo contexto social e político a ser implantado pelo socialismo. Na visão gramsciana, Leonardo, assim como outros homens do Renascimento, era o homem completo, plenamente desenvolvido em todas as suas capacidades e possibilidades: era o homem omnilateral.

A educação nas cartas do cárcere e Indagações sobre política e educação Schlesener (2009) apresenta em cada capítulo, uma breve introdução que permite ao leitor uma visão clara da própria estrutura do texto e de seu conteúdo.

Com a problematização sobre a fragmentação do homem e a redução do mundo ao controle meticuloso da razão, produzidos durante a modernidade, evidencia-se a fragmentação do mundo ao controle meticuloso da razão. Como o mundo dos sentidos, que se identifica com o mundo natural e que permitia a conciliação do homem com a natureza, foi domesticado no curso da história, submetido para cumprir os objetivos do mundo do trabalho? (SCHLESENER, 2009, p. 24)

Discutir a formação multidisciplinar de Leonardo, sobretudo na oficina (escola) de Verrocchio, destaca-se a visão de Gramsci sobre o período, ao acentuar a genialidade de Leonardo da Vinci, mostrando que suas potencialidades são desenvolvidas quando inserido em melhores condições sociais, retornada por Gramsci para pensar as condições fundamentais para a construção do socialismo. Na sequência, Schlesener (2009) afirma que toda filosofia possui uma dimensão política e uma proposta educativa, elucidando uma reflexão sobre a metodologia de Gramsci e as suas recomendações acerca da leitura de seus textos. O desafio é “[...] dar conta de um pensamento que, na sua riqueza e

diversidade de temas abordados, sempre abre novas perspectivas de leitura e interpretação” (SCHLESENER, 2009, p. 62).

A visão de Gramsci acerca das relações entre política e educação como base na construção de uma nova civilização, apresenta que o conceito de educação se funda na noção ampliada de política. No capitalismo, a educação é entendida como um processo por meio do qual o indivíduo se adapta ao meio e às necessidades sociais do modo de produção, já na formulação de uma nova sociedade, fundada nos princípios socialistas, a educação deveria ter outro papel, o de formar coletivamente, assegurando o desenvolvimento integral da personalidade individual. Em outras palavras, formar o homem omnilateral, o que não se dá exclusivamente nas escolas, mas também em outros mecanismos, como jornais operários, associações de cultura, conselhos de fábrica, grupos de estudo, sindicatos e no partido.

Segundo Schlesener (2009), a educação para Gramsci, apresenta um significado mais abrangente que aquele que se costuma atribuir cotidianamente, reduzindo a função de educar ao sistema escolar. Educar se significa interagir um com o outro, conhecer o conjunto de relações tanto em um dado momento histórico quanto em seu movimento de formação e transformação, conhecimento que nos torna ativos e capazes de organizar movimentos para mudanças efetivas. A educação não se restringe ao espaço da escola, mas faz parte da vida e da luta das massas trabalhadoras por sua identidade e autonomia; o proletariado só pode chegar a ser dirigente a partir de suas lutas e de sua organização política e nas várias instituições que é capaz de criar para alcançar esses objetivos (SCHLESENER, 2009, p. 79).

Para Gramsci no entendimento de Schlesener (2009), seu método sustenta-se num ensino que liberte à medida que transforma a aprendizagem numa troca na qual se acessam as condições e os métodos para pensar com a própria cabeça, e que pode ser o gérmen de uma nova sociabilidade. Para Gramsci, uma escola única só seria possível em uma sociedade na qual se instaurassem novas relações sociais entre trabalho

intelectual e trabalho industrial, o que se consolidaria apenas na sociedade socialista. Contudo, Schlesener (2009, p. 123) afirma que isto não significa que não se possam pensar mudanças ou propostas inovadoras no sistema escolar capitalista. Para Schlesener (2009) não significa que a escola seja o ponto de partida de mudanças sociais radicais, mas sim que ela é um dos mecanismos de formação do homem e, inserida em processos mais amplos de organização política, poderia contribuir para mudanças radicais (SCHLESENER, 2009, p. 123).

Schlesener (2009) afirma que ficam claros os pressupostos educativos de Gramsci no momento em que ele escrevia para seus familiares, preocupado com a educação dos filhos, na União Soviética, e dos sobrinhos, na Itália fascista. Algo que chama a atenção é que, apesar de defender uma educação que respeite as características individuais e forme pessoas capazes de pensar de forma autônoma, Gramsci não abria mão da disciplina, entretanto ressalta que essa não poderia se consolidar como uma coação ou impedimento para a criação, mas sim uma forma de organizar-se metodicamente para alcançar certos objetivos (SCHLESENER, 2009, p. 143).

Segundo este autor, não devemos ser ingênuos uma vez que, na sociedade capitalista, a função da escola é o preparo para o trabalho. Entretanto, o autor ressalta que não devemos nos conformar, uma vez que, em tempos de fim das grandes utopias, quando parece não haver alternativa à sociedade vigente, torna-se urgente recuperar a dimensão política da educação para ter condições de perceber os limites de nossa própria atividade de educadores e entender que alguma renovação precisa partir de nossa atividade [...] (SCHLESENER, 2009, p. 165).

Assim, a análise realizada por Schlesener (2009), permite apontar para uma relação existente intrinsecamente entre a educação, as relações sociais e a discussão da hegemonia em voga. Esse modelo de escola permite-nos pensar uma nova possibilidade de ação pedagógica na área da Educação Física sustentada nos princípios e saberes históricos que considerem o homem enquanto sujeito social ativo que consegue romper

com a hegemonia imposta recriando novas possibilidades de intervenção. Devemos refletir, conforme Baptista (2012), sobre quais ações tem fomentado a aproximação das práticas corporais a uma disciplina do corpo, direcionada aos objetivos político-sociais e aos preceitos de uma indústria cultural e seus moldes de corpos fortes, jovens e estereotipados. Essa discussão delinea, para o fato de que a partir das elaborações de Gramsci acerca do senso comum, podemos compreender que o processo de difusão e popularização de novas concepções de mundo “ocorre por razões políticas, isto é, em última instância, sociais; entretanto, o elemento formal (a coerência lógica), o elemento autoritário e o elemento organizativo têm uma função muito grande neste processo” (GRAMSCI, 1995, p. 25). Afirmar ainda, que nas massas, a filosofia não pode ser vivida senão como uma fé, o elemento mais importante é de caráter não racional. No grupo social ao qual pertence, na medida em que este pensa as coisas também diferentes como ele, o homem do povo pensa que, no meio de tantos, ele não pode se equivocar radicalmente, como o adversário, argumentador queria fazer crer; que ele próprio, é verdade, não é capaz de sustentar e desenvolver as suas razões como o adversário faz com as dele, mas que em seu grupo, existe quem poderia fazer isto, certamente ainda melhor do que o referido adversário, e de fato, ele se recorda de ter ouvido alguém expor, longa e coerentemente, de maneira que ele se convenceu de sua justeza, as razões da sua fé (GRAMSCI, 1995, p. 26).

Segundo Gramsci (1995), constitui-se no meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular, desse modo não se deve cansar jamais de repetir os próprios argumentos. Gramsci propõe uma elevação intelectual da massa, para que, fazendo a crítica de suas posturas, supere o senso comum.

Buscando essa análise de forma interligada com a história da educação, torna-se possível realizar breves incursões apropriando-se dos clássicos da educação. Observa-se que esta primazia de Gramsci encontra-se e distancia-se de autores clássicos, pois na visão de Durkheim, a doutrina pedagógica, que se apoia na concepção do homem e sociedade.

O processo educacional emerge através da família, igreja, escola e comunidade. Parte do ponto de vista que o homem é egoísta, que necessita ser preparado para sua vida na sociedade. A ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não estão maduras para a vida social, tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança determinados números de estados físicos, intelectuais e morais que dele reclamam, por um lado, a sociedade política em seu conjunto, e por outro, o meio específico ao qual está destinado (DURKHEIM, 1973, p. 44).

Para Durkheim, o objeto da sociologia é o fato social, e a educação é considerada como o fato social, isto é, se impõe, coercitivamente, como uma norma jurídica ou como uma lei. Desta maneira a ação educativa permitirá uma maior integração do indivíduo e também permitirá uma forte identificação com o sistema social. A autoridade não é violenta, ela consiste em certa ascendência moral. Liberdade e autoridade não são termos excludentes, eles se implicam. Ser livre não consiste em fazer aquilo que se tem vontade, e sim em se ser dono de si próprio, em saber agir segundo a razão e cumprir com o dever. E justamente a autoridade de mestre deve ser empregada em dotar a criança desse domínio sobre si mesma (DURKHEIM, 1973, p.47).

Para Dewey, a escola é definida como uma micro comunidade democrática, sendo o esboço da socialização democrática, ponto de partida para reforçar a democratização da sociedade. Educação e democracia formam parte de uma totalidade, definem a democracia com palavras liberais, onde os indivíduos deveriam ter chances iguais. Em outras palavras, igualdade de oportunidades dentro dum universo social de diferenças individuais.

Gramsci em contrapartida a Durkheim e Dewey acena para o fato de que as superestruturas do bloco histórico constituem uma totalidade complexa em cujo interior se distinguem duas esferas essenciais: a sociedade política e a sociedade civil. A sociedade política agrupa o aparelho de Estado, entendido este em seu sentido restrito, realizando o conjunto das atividades da superestrutura que dão conta da função

de dominação. Por sua vez, a sociedade civil constitui a maior parte da superestrutura e é formada pelo conjunto dos organismos chamados privados e que correspondem à função de hegemonia que o grupo social dominante exerce sobre a sociedade global. Assim, a educação no grupo social, na ação conjunta do sistema, e o capital acabam possibilitando a interiorização de preceitos, valores e condições de legitimidade desse sistema, tornando a educação um processo sucumbido a ele.

Nesse modelo de educação, é possível observar as ilações existentes no contexto de formação da Educação Física, uma vez que de acordo com a Escola de Leonardo o homem se constitui a partir das relações e interações com o meio, suas reflexões e apontamentos tornam-se eficazes à medida que permitem desencadear ações em que os sujeitos refletem constantemente acerca do mundo social, e seus contextos de forma a transformá-lo de forma significativa, rompendo com a linearidade da execução pelo simples saber- fazer. O ser toma lugar na discussão, o homem passa a ser o ponto central da ação, enquanto um sujeito ativo e participativo de forma operante na sociedade da qual parte.

Considerações Finais

Para Gramsci o homem, nas concretas condições sociais e ambientais, tem na ação da cultura o desenvolvimento da sociedade. A Educação Física, nesse contexto, pode permitir que o homem seja como indivíduo, pense suas ações enquanto classe que é dirigente. Isso é, seja capaz de dirigir em primeiro lugar a si mesma e de guiar um complexo e articulado, num movimento político e intelectual. Portanto, quem faz o movimento, a transformação, é o intelectual orgânico. Ou seja, não há ação individual. Precisamos então modificar as categorias e estruturas de ação da práxis pedagógica da área.

De acordo com Gramsci, o momento político da supremacia de um grupo e de um alinhamento social não deve ser entendido em sentido restrito. Logo, as aulas de Educação Física devem ser um momento para

se promover a hegemonia em suas relações maiores, ou seja, romper com a mera reprodução do sistema, buscando ressaltar na sua amplitude máxima, “direção intelectual e moral”, pois as aulas de Educação Física, suas ações praticas estão intimamente ligadas à educação, a capacidade de suscitar um consenso, que é, ao mesmo tempo, reconhecimento de perspectivas históricas, conhecimento do mundo e ética correspondente. Portanto, para conseguirmos este alto grau de consciência, é necessária uma reforma que abranja não só os intelectuais, mas, com eles, no sentido mais amplo, as massas.

Agora se pode enfrentar o problema do socialismo. O movimento das massas é a condição iniludível do socialismo. “Por isso, qualquer traço de iniciativa autônoma é de inestimável valor” (GRAMSCI, 2000).

Para Gramsci, a “guerra de posição”, que se torna necessária no Ocidente, não se deve só a circunstâncias defensivas. A “reforma intelectual e moral” é a “guerra de posição”, é a conquista tenaz, gradual, difusa das mentes e das consciências, condição de uma libertação verdadeira. Sobre este ponto talvez sejam necessários alguns esclarecimentos adicionais.

Ao mesmo tempo, o papel da subjetividade é o terreno em que se manifestam e se chocam os fatores da transformação e os instrumentos de uma conservação que no Ocidente, observa Gramsci, são mais difundidos e resistentes. Neste terreno, num e noutro sentido, é decisivo o papel dos intelectuais: ao construir e fortalecer a hegemonia das classes dominantes, ou a ela se oporem, dando vida a uma cultura que assimile as múltiplas e complexas exigências de progresso da sociedade.

Chegamos ao final dessa análise entendendo que não existe um processo de formação do homem que se centre apenas no saber fazer, mas as incursões teóricas, o pensar a educação para além da racionalidade técnica, permite uma reflexão ao ser, ao agir e ao criar, possibilitando a interlocução entre o ser e o agir, numa sociedade civil regida por ditamos políticos sociais e econômicos que alteram o rumo das ações de acordo com as necessidades vigentes de cada momento da história.

Referências

BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro. Da disciplina do corpo e educação física: notas para entender algumas relações sociais. *Pensar a prática*, v. 15, n.4, p. 821-1113, out./dez. 2012.

BENJAMIM, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

DURKHEIM, Emile. *Educación y sociología*. Buenos Aires: Shapire, 1973.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, Antônio. *Cartas do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do cárcere: introdução ao estudo da filosofia e a filosofia de Benedetto Croce*. v. 1. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do cárcere: Maquiavel, notas sobre o Estado e a política*. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da história*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979.

GRAMSCI, Antônio. *Americanismo e fordismo*. São Paulo: Hedra, 2010.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. In: FERNANDES, Florestan (Org.). *Marx/Engels: história*. São Paulo: Ática, 1989 [1844].

SASSOON A. Showstack. *Perplexità e dialettica: il linguaggio di Gramsci*. In: *Fondazione Istituto Gramsci. Gramsci nel mondo. Atti del convegno internazionale di studi gramsciani*, Formia, 25-28

ottobre 1989. Org. M.L. Righi. Roma: Riuniti, 1995, p. 37. Acesso em 01/12/ 2010 <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:FjI1-3TMG9gJ:www.gramscitalia.it/html/dial.htm+A.+Showstack+Sassoon.+%E2%80%9CPerplessit%C3%A0+e+dialettica:+il+linguaggio+di+Gramsci%E2%80%9D&cd=1&hl=en&ct=clnk>

SCHLESENER, Anita Helena. A escola de Leonardo: política e educação nos escritos de Gramsci. Brasília: Líber Livro, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira. Epistemologias e teorias do conhecimento em educação e educação física: reações aos pós-modernismos. v. 2, n. 2. Revista Digital do Paideia, 2011.

Doutoranda Ana Luíza Barbosa Amersa
Universidade Estadual de Maringá – Brasil
Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física
Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas para
Educação Física e Esportes
E-mail: ana.beah@gmail.com

Drª Vânia de Fátima Matias de Souza
Universidade Estadual de Maringá – Brasil
Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física
Grupo de Estudos e Pesquisa Corpo, Cultura e Ludicidade
E-mail: vfmatias@gmail.com

Recebido em: 31 de janeiro de 2016

Aprovado em: 17 de abril de 2016

ARTIGO

O lazer e a fé: tempos e espaços de socialização juvenil no contexto de assentamentos rurais

Leisure and faith: times and spaces of youth socialization in the context of rural settlements

El ocio y la fe: tiempos y espacios de socialización juvenil en el contexto de asentamientos rurales

Domingos Rodrigues da Trindade

Universidade do Estado da Bahia - Brasil

Resumo

Este texto é parte de uma pesquisa de doutorado sobre a constituição social do ser jovem camponês realizada em dois assentamentos rurais: Nova Esperança e Marrecas, que se localizam nos municípios baianos de Palmas de Monte Alto e Malhada, respectivamente. A metodologia trabalhada se pautou numa abordagem qualitativa de pesquisa, utilizando os seguintes instrumentos de coleta de dados: grupo focal, entrevista semiestruturada, observação, questionário, pesquisa documental e diário de campo, considerando a perspectiva do materialismo histórico dialético. Numa lógica de complementaridade, procedi à apreciação dos dados coletados com base na análise de conteúdo, na modalidade temática, segundo Bardin (1979). Neste artigo, trato de forma descritiva e reflexiva, os processos de socialização dos/das jovens no âmbito da convivência social no contexto dos assentamentos da Reforma Agrária. O estudo esboça o retrato

das práticas de sociabilidades dos/das jovens investigados/as, apontando que, o campo de possibilidades (VELHO, 2006) é bastante precarizado e reduzido no contexto dos assentamentos. As relações sociais dos/das jovens se ampliam por meio das interações externas, as quais apresentam limitações provenientes das condições econômicas das famílias. Frente a essa situação, os/as jovens criam, reinventam formas de convivência, de diversão, lazer e de fé nos espaços onde vivem.

Palavras-chave: Jovens de assentamentos rurais. Lazer e fé. Tempos e espaços de socialização.

Abstract

This paper is part of a doctorate research on the social constitution of peasant youth in two rural settlements: Nova Esperança and Marrecas, located respectively in the municipalities of Palmas de Monte Alto and Malhada, in the state of Bahia. The methodology employed is based in a qualitative approach to research that uses the following data collection tools: focal group, semi-structured interview, observation, questionnaire, documental research and field diary, considering the perspective of historical dialectic materialism. With the aim of using data as mutually complementary, I have gone through the collected data using content analysis, in the thematic modality according to Bardin (1979). In this paper, I give a descriptive and reflexive account of the processes of socialization of youth in the context of their social experience in the Agrarian Reform settlements. The study sketches a portrait of the social practices of the surveyed youth while considering that the field of possibilities (VELHO, 2006) is quite precarious and limited in the context of the settlements. The social relationships of the youth are amplified by means of external interaction, which present limitations due to the economic situation of their families. Within that reality, the youth create and re-invent ways of living together, of having fun, as well as their leisure and religious practices in the spaces where they live.

Keywords: Youth in rural settlements. Leisure and faith. Times and spaces of socialization.

Resumen

Este texto es parte de una investigación de doctorado acerca de la constitución social del ser joven campesino realizada en dos asentamientos rurales: “Nova Esperança” y “Marrecas”, que se localizan en los municipios de “Palmas de Monte Altos” y “Malhada”, respectivamente, ambos en el estado de Bahia en

Brasil. La metodología utilizada se basó en un abordaje cualitativo de investigación, utilizando a los siguientes instrumentos de coleta de datos: grupo focal, entrevista parcialmente estructurada, observación, cuestionario, análisis de documentos y diario de campo, considerando la perspectiva del materialismo histórico dialectico. En una lógica de complementariedad, ejecuté a la apreciación de los datos colectados basándome en el análisis de contenido, en la modalidad temática, según Bardin (1979). En este artículo, trato de forma descriptiva y reflexiva, a los procesos de socialización de los jóvenes en el ámbito de la convivencia social en el contexto de los asentamientos de la Reforma Agraria. El estudio esboza el retrato de las prácticas de sociabilidades de los jóvenes investigados, apuntando que, el abanico de posibilidades (VELHO, 2006) es bastante precarizado y reducido en el contexto de los asentamientos. Las relaciones sociales de los jóvenes se amplían por medio de las interacciones externas, las cuales presentan limitaciones provenientes de las condiciones económicas de las familias. Ante esa situación, los jóvenes crean, reinventan formas de convivencia, de diversión, ocio y de fe en los espacios en donde viven.

Palabras clave: Jóvenes de asentamientos rurales. Ocio y fe. Tiempos y espacios de socialización.

Palavras iniciais

Este texto é parte de um estudo de doutorado desenvolvido em assentamentos rurais na microrregião Guanambi, Bahia, com o objetivo de compreender como os/as jovens da Reforma Agrária se constituem como seres sociais na condição de filhos/as de assentados/as da Reforma Agrária no contexto da sociedade capitalista em processo de expansão no campo.

Diante da complexidade dessa temática, o estudo aqui proposto nos remete à análise da juventude do meio rural como uma categoria social-chave, pressionada pelas mudanças da realidade do campo e da cidade na atualidade, sobretudo porque a juventude vem demarcando, no cenário brasileiro, um espaço cada vez mais expressivo por meio de uma variedade de ações (congressos, seminários, simpósios, fóruns, reuniões nacionais, estaduais e municipais), colocando sua pauta de reivindicações.

Entretanto, embora se perceba um crescimento da presença e atuação dos/das jovens do meio rural em diversos espaços sociais, no que se refere às pesquisas que se dedicam a esses sujeitos, segundo Weisheimer (2005) estas ainda não se constituem uma produção consolidada. Esse autor aborda, nesse estudo, que os/as jovens do meio rural têm sido denominados por uma diversidade de maneiras, tais como: alunos rurais, jovens agricultores, jovens do campo, jovens do interior, jovens do sertão, jovens empreendedores rurais, jovens empresários rurais, jovens filhos de agricultores, jovens rurais ribeirinhos, jovens sem terra, jovens em assentamentos rurais, juventude escolar rural e juventude rural.

Há uma compreensão entre os pesquisadores de que a juventude rural não é uma categoria homogênea, mas, sim, marcada por uma diversidade de sujeitos demarcados pelos contextos econômicos, históricos, sociais, culturais e políticos (ABRAMOVAY, *et al.* 1998; CARNEIRO, 1998; STROPASOLAS, 2007; WANDERLEY, 2009; WEISHEIMER, 2005; CASTRO, 2009). Assim, adota-se neste trabalho como categoria de análise a denominação de “jovens de assentamentos rurais” para se referir aos jovens interlocutores da pesquisa, no sentido de privilegiar o lugar em que estão, ou seja, os assentamentos, entendidos como formas de unidades produtivas, criadas por meio de políticas governamentais específicas, que primam pelo reordenamento do uso da terra em benefício de trabalhadores rurais sem terra ou com pouca terra (BERGAMASCO; NORDER, 1996). O lugar em que os sujeitos da pesquisa estão não é qualquer lugar, mas simboliza a luta coletiva, histórica e de classes, que ainda não se dá por encerrada.

Compreendo que a constituição social dos/das jovens também se dar por meio das práticas de sociabilidades, Nesse sentido, como um dos objetivos específicos do referido estudo de doutorado, busquei descrever de forma analítica os processos de socialização dos/das jovens nos seus tempos e espaços de sociabilidades. Senti a necessidade de compreender como os/as jovens dos assentamentos rurais pensam, veem e vivem suas experiências acerca da sua condição de assentados. Como eles/elas dão

(continua)

sentidos e significados aos tempos e espaços de socialização, entendendo que todo esse processo de atribuição de sentidos e significados se dá na base das contradições e dos conflitos existentes em cada momento histórico vivido pelos/as jovens.

Questões metodológicas

As escolhas teóricas se refletem nas questões metodológicas e no olhar para o campo de investigação. Nesse sentido, adotei caminhos metodológicos que foram capazes de dar conta da síntese da estrutura social em que é formada a vida social dos/das interlocutores(as) da pesquisa. Evidentemente, para entender a realidade social, foi necessário combinar análises processuais e estruturais, utilizando aspectos subjetivos e objetivos. Portanto, busquei me inserir em duas dimensões: a realidade em si (assentamentos Nova Esperança e Marrecas) e os significados que os sujeitos sociais atribuem à realidade, com base nos processos de interação dentro e fora dos seus contextos. Segundo Minayo (2007, p.61), “o trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os ‘atores’ que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico”.

Em consonância com objetivos estabelecidos na pesquisa, utilizei diversas técnicas e instrumentos de pesquisa, a saber: questionário e grupo focal (jovens), entrevista semiestruturada (poder público municipal, direção/ coordenação pedagógica, família dos/das jovens e sindicato (FETAG/ Associação) e observação direta da realidade social. Valendo-me dos princípios da pesquisa qualitativa, utilizei da convivência e do diálogo com os/as interlocutores/as como estratégia de busca de informações e compreensão dos processos que fundamentam as suas representações e práticas.

É importante considerar que, todo percurso de análise e interpretação dos dados foi guiado pelo paradigma histórico-dialético que toma por base pressupostos pertinentes à condição humana e se trata

(continua)

de um método de compreensão e análise das lutas históricas, políticas, e principalmente, das forças produtivas dentro da sociedade capitalista em suas contradições. Este paradigma subsidiou o pesquisador na compreensão de que os/as interlocutores/as da pesquisa não são sujeitos a-históricos, mas determinados pela história das relações vividas. Numa lógica de complementaridade, e em conformidade com os objetivos perseguidos no estudo e o caráter das técnicas/instrumentos de pesquisa utilizadas, procedi à apreciação dos dados coletados com base na análise de conteúdo, na modalidade temática, segundo Bardin (1979).

Quanto à identificação dos/das interlocutores/as da pesquisa foi garantido o anonimato, no sentido de obedecer a Resolução 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece as normas regulamentadoras sobre pesquisas, envolvendo seres humanos.

O lazer e a fé: tempos e espaços de socialização

No entendimento de Brenner; Dayrell e Carrano (2011), a investigação do que os/as jovens fazem do seu tempo livre é importante para se compreender os sentidos do próprio tempo da juventude nas sociedades. Para esses autores, o lazer é uma atividade social e historicamente dependente das condições materiais e culturais que constituem sujeitos e coletividades. Nesse sentido, busquei saber dos/das jovens interlocutores/as da pesquisa, por meio do questionário aplicado, se eles/as desfrutaram de algum tipo de lazer no contexto dos assentamentos ou em outros espaços em que circulam.

Os dados do questionário apontam que 100% dos jovens homens desfrutaram de algum tipo de lazer. Quanto às jovens mulheres, 75% afirmaram que participam de alguma prática de lazer, e 25% não desfrutaram de nenhuma atividade de lazer. Ao analisar os dados do questionário e dos grupos focais referentes ao lazer, foi possível esboçar as possibilidades de práticas de lazer no contexto dos assentamentos pesquisados sob o olhar dos/das jovens como se pode observar no quadro seguir.

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 23	p. 175-198	set./dez. 2016
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

Quadro 1 - Possibilidades de práticas de lazer dos/das jovens da pesquisa (conclusão)

Jovens homens	Jovens mulheres
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jogar futebol; ▪ Fazer caminhada; ▪ Ir à festa; ▪ Assistir à TV; ▪ Ir à igreja ▪ Fazer passeio nas comunidades rurais e nas cidades próximas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jogar futebol; ▪ Reunir-se com amigos; ▪ Assistir a jogos de futebol; ▪ Ler histórias em quadrinho; ▪ Jogar baleado; ▪ Assistir à TV; ▪ Ficar no <i>facebook</i>; ▪ Ir à igreja; ▪ Festas e passeios (raramente acontecem); ▪ Visitar os parentes; ▪ Ouvir música; ▪ Brincadeiras com os amigos nos finais de semana.

Fonte: Elaborado com os dados do questionário e dos grupos focais aplicados nos meses 09 e 10/2013.

Apesar de os/as jovens apontarem uma série de atividades que eles/as figuram como suas práticas de diversão, por outro lado, suas falas em relação às suas experiências de sociabilidades são marcadas por uma insatisfação em relação às opções de lazer e de convivência social juvenil disponibilizadas nos espaços onde estão inseridos. Os/as jovens denunciam insistentemente a falta de espaços e tempos de socialização, de produção cultural, de recreação, campos importantes para as vivências juvenis. As experiências no âmbito do lazer são significativas para a construção de identidades, sociabilidades e ampliação dos referenciais dos/das jovens como seres sociais em constante processo de formação. Segundo Velho (2006, p.193), “a construção de identidade é uma processo que decorre no tempo, é dinâmico, transforma-se e se dá em múltiplos contextos socioculturais e níveis de realidade”. Isso significa pensar que as experiências diversas de socialização dos/das jovens analisados/as não são indiferenciadas no processo identitário e constituição social.

No caso especial dos/das jovens dos assentamentos Marrecas e Nova Esperança, as condições juvenis se dão numa totalidade de circunstâncias trazidas pelo contexto de uma sociedade capitalista em que, excludentemente, as ofertas materiais não são disponibilizadas em

condições de igualdade, fato que não os impossibilita de, simbolicamente, associar o lazer com o jogo, o sair, a conversa com amigos/as, ir à igreja, às festas locais, acessar o *facebook*, dentre outros. Reafirmo que os/as jovens interlocutores/as da pesquisa denunciam veementemente situações de vida e processos sociais que demarcam as bases socioeconômicas desiguais que incidem sobre as possibilidades de acesso, experimentação, consumo e lazer.

É necessário destacar que as condições culturais são quase que inexistentes para os/as jovens dos assentamentos Marrecas e Nova Esperança. Quase não têm como aproveitar o seu tempo livre. Isso se configura como a negação do acesso aos direitos culturais e a exclusão dos povos do campo do direito de vivenciar certos bens culturais. Vejam-se alguns relatos dos/das jovens em resposta à questão: Que lugares vocês frequentam para se divertir?

Tem o *Pontal*¹ aí, vão muitas pessoas da região, a gente vai, encontra os amigos, troca ideias (JH3AM).

De vez em quando a gente vai no *Iuiu*, mas é de vez em quando mesmo, quando acontece, raramente (JM8AM).

Às vezes eu vou a **Guanambi**, vou na *Lagoa de Arroz*, lá é pior que aqui (JM12AN).

Vou à *Lagoa de Arroz*, *Palmas de Monte Alto*, *Barra do Riacho*, *Boqueirão* (JM13AN).

Tem hora que a gente vai na casa da outra, conversa depois vai pra casa (JM16AN).

Minha única diversão é vim aqui no culto domingo, a minha distração é essa (JM20AN).

Aqui não tem área de lazer pra gente, tipo inventar uma diversão, a única coisa que a gente tem aqui é um campo de futebol que

¹ Os nomes em destaque nos relatos dos/as jovens são nomes de comunidades rurais e cidades que ficam próximas dos assentamentos Marrecas e Nova Esperança e que eles/as costumam frequentar de vez em quando como eles/as mesmos/as explicitaram em seus relatos.

os meninos brincam, só. Às vezes a gente brinca também no campo (JM11AN).

O que os/as jovens revelaram, nos grupos focais, sobre as práticas de lazer que permitem a inserção no mundo da socialização é bastante similar às práticas de lazer de outras localidades rurais da região onde a pesquisa foi realizada e do Brasil de modo geral. Silva (2009), em estudo realizado com jovens rurais no município de Palmas de Monte Alto na Bahia, mesmo município em que fica o assentamento Nova Esperança, aponta a ausência de espaços destinados à vivência de experiências relacionadas às práticas de lazer. Pesquisas realizadas com jovens do campo por Carneiro (1998); Costa e Ralisch (2013) também indicaram a ausência de espaços e tempos de lazer no meio rural. Diferentemente do estudo de Carneiro, na pesquisa de Costa e Ralisch os/as jovens não associaram a saída do campo à falta de lazer, mas ponderaram que a inserção de práticas de lazer no assentamento melhoraria suas relações sociais.

Quanto ao acesso à diversão e lazer dos/das jovens da pesquisa ora realizada, fica demarcada, em suas narrativas, a limitação do “raio” de circulação deles/as, principalmente das jovens mulheres. Estas, por sua vez, disseram que às vezes os rapazes não querem levá-las quando vão para algum lugar fora do assentamento, acusando que os atrapalhariam em suas paqueras. Desse modo, a diversão das jovens fora do lugar de residência acontece de forma mais esporádica, a não ser quando participam com seus pais das celebrações religiosas na sede do município, ou em alguma festa, acompanhadas de alguma pessoa de confiança de seus pais. As práticas religiosas são figuradas como espaços e tempos de socialização e de lazer nos tempos livres dos/das jovens, principalmente das mulheres.

No sentido de aprofundar e ampliar a compreensão sobre os espaços e tempos de socialização dos/das jovens no âmbito das práticas de lazer, procurei saber deles/as, nos momentos da realização dos grupos focais, o que eles/as fazem nos finais de semana. As respostas dadas

convergem para as do questionário, como se pode constatar nas falas seguintes.

Final de semana às vezes a gente vai na casa de um parente, às vezes reúne e vai zoar mesmo, só aos domingo à noite a gente vem pro culto **(JM11AN)**.

Fico dentro de casa assistindo televisão, quando chega a noite, vai pra igreja **(JM2AM)**.

No lugar aqui mesmo é só jogar bola, pra quem gosta de jogar bola **(JM2AM)**.

Quando chega final de semana, descansar, aproveitar o dia que a gente não foi na roça ou na escola, descansar **(JH1AM)**.

Eu gosto de ficar só, assim, sei lá, dentro do quarto trancada, é bom, mexendo no telefone **(JM7AM)**.

[...] eu pelo menos não faço nada, fico dentro de casa o dia todo **(JM9AM)**.

Eu, olhar menino, eu tenho um filho **(M10AM)**.

As respostas dadas à questão posta colocam no crivo do debate uma série de problemáticas importantes para pensar os espaços e as formas de diversão dos/das jovens no meio rural; as diferentes (im) possibilidades relacionadas às práticas de lazer presentes nas falas dos/das jovens, impressas por um sistema capitalista desigual que nega o direito à cidadania a muitos jovens, principalmente àqueles/as que estão nos lugares mais recônditos e, muitas vezes, invisíveis aos “olhos” do Estado. Nesse contexto, verifiquei que os/as jovens têm recorrido à televisão como meio de preenchimento do tempo livre. O tempo em que os/as jovens ficam em frente à televisão, eles/as o atribuem a uma atividade de lazer. Ficar em frente à televisão e conectada à internet foram mencionados em sua maioria pelas jovens mulheres. Os rapazes disseram que são os celulares das moças que pegam a internet. Os deles não são de alta tecnologia.

Assim, as condições materiais e subjetivas de existência vão delineando os caminhos possíveis de serem trilhados nos seus diferentes modos de ser jovem de assentamentos rurais da Reforma Agrária, em que a televisão, o celular, ouvir músicas fazem parte do cotidiano juvenil.

Ainda em resposta à pergunta anterior, referente ao que eles/as fazem nos finais de semanas, as jovens responderam:

Às vezes, a gente se reúne e brinca, às vezes não, tipo aqui não tem muita opção de diversão não (JM11AN).

Não é bem o que a gente queria não, mas já acostumou. Não tem jeito (JM12AN).

É igual a gente falou, nada, é só na internet mesmo (JM16AN).

Antigamente, quando a gente chegou aqui, a gente brincava, mulher, homem, até futebol a gente jogava, brincava de roda, só que com o tempo tudo mudou (JM20AN).

Uns foram embora, outros casaram (JM19AN).

No meu caso mesmo, né, diversão mesmo pra mim não existe (JM20AN).

Era bom, não tinha energia, a gente brincava de esconde-esconde no escuro, pega-pega, dorme, cai no poço (JM18AN).

Tudo vai mudando, os jovens de hoje também não tá caçando brincar disso não (JM20AN).

Eu mesmo tenho vontade de brincar, mas ninguém não brinca (JM18AN).

No final de semana faz o que tiver pra fazer, depois vai pra frente da televisão ou dormir (JM19AN).

No domingo, eu às vezes vou pra casa da minha avó com minha mãe, volto à tarde, quando é a noite vem pro culto, e a próxima segunda é rotina de novo (JM20AN).

É um ritmo assim que é o mesmo todos os dias (JM18AN).

As visões das jovens na forma de precisar as atividades que se realizam nos finais de semanas vão da saudade do passado aos encontros virtuais. As jovens relembram as brincadeiras do tempo de outrora e, ao mesmo tempo, abordam as mudanças de hoje, enfatizando que os/as jovens do presente não querem mais brincar como antes. Segundo Souza (2004, p.60), “as viagens virtuais e os encontros eletrônicos são possibilidades culturais que alargam o território dos jovens para outros limites de tempo e espaço. O território passa a ser o mundo inteiro”. Essa autora destaca que, com a tecnologia da informação, os conceitos de tempo e espaço são redefinidos, e que o perto e o longe tornam-se dimensões simbólicas. Eles/as positavam o uso do telefone celular e o acesso à internet como ferramentas que lhes possibilitam sentir-se mais perto dos parentes que moram em outras localidades e, também, como instrumentos que preenchem o passar do tempo devagar no meio rural.

Pude observar ainda que, nos finais de tardes, a frente da igreja católica do assentamento Marrecas se transforma num ponto de encontro de muitos jovens, adultos, crianças e idosos. Esse espaço se transforma num lugar de bate-papo, da “resenha”, como dizem as pessoas dessa região. Geralmente, são os rapazes que se reúnem, nos diversos espaços dentro do assentamento. Na comunidade Nova Esperança, percebi que esses encontros acontecem com menos frequência. Quanto às jovens, às vezes, observei-as andando de um lado para outro dentro dos assentamentos, visitando as amigas. Mas em sua maioria, elas costumam ficar dentro de casa, assistindo à televisão ou ouvindo músicas, como relataram nos grupos focais e nos momentos de diálogos informais que estabeleci com os/as jovens no caminhar da investigação.

A música faz parte do lazer dos/das jovens dos assentamentos pesquisados, principalmente das moças do assentamento Marrecas. O aparelho de som é ligado em alto volume, que é possível ouvi-lo de lugares distantes. O que ficou visível no assentamento Nova Esperança é que as moças têm uma preferência maior pela televisão. A mídia, principalmente

a televisão e o *facebook*, assumem um papel constitutivo dos modos de ser jovem no contexto dos assentamentos investigados. As falas a seguir das jovens são ilustrativas dessa questão.

Eu uso mais um som do que TV e celular (**JM3AM**).

Eu uso mais o celular (**JM4AM**).

O celular foi o que pegou geral (**JM5AM**).

Eu uso pra ligar, mandar mensagem, ouvir música, o *facebook* (**JM8AM**).

Uso celular 24 horas, vivo pendurada no celular, ligo, joga, *facebook*. Uso TV, som, a novidade pra gente aqui mesmo é a internet, as outras a gente sempre usou (**JM9AM**).

Eu só mando mensagem ou ligo, uso rapadura mesmo (**JH1AM**). A gente às vezes quer falar com a outra, é só ligar, não precisa ir lá, é mais fácil (**JM17(AN)**).

A gente usa muito também a televisão e o som (**JM16AN**). O celular é tudo, ouço música e o principal, a internet (**JM16AN**).

A coletânea de artigos científicos intitulada “Retratos da Juventude Brasileira, organizada por Abramo e Branco (2011), aponta que a cultura do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros é muito associada aos meios de comunicação de massa. Assistir à televisão e ouvir rádio é um aspecto característico da cultura juvenil brasileira dos tempos atuais, sendo que 92% dos jovens urbanos e 86% dos jovens rurais utilizam a televisão como principal ocupação do tempo livre. No caso do rádio, 91% dos jovens urbanos e 83% dos jovens rurais o escutam. Mas, considerando os finais de semana, quando os jovens possivelmente dispõem de maior tempo livre, os dados indicam que 86% dos jovens urbanos e 89% dos jovens rurais acessam a televisão. O rádio fica com 89% da preferência dos jovens do meio urbano e 86% dos jovens rurais.

As preferências dos/das jovens da pesquisa não diferem daquelas dos jovens do estudo supracitado. Evidentemente, apresentam especificidades coerentes com o lugar onde os sujeitos estão e o tempo presente. As mudanças, até mesmo no campo, têm chegado rapidamente. Isso não significa que todas as pessoas estão acompanhando-as e atentas às transformações que chegam ao campo, tampouco, tendo acesso efetivo às tecnologias que têm chegado aos lugares mais longínquos da sociedade. Isso fica claro na fala da jovem **JM12AN** interlocutora da pesquisa: “Eu não tenho celular não, uso dos outros”. Sendo assim, é possível afirmar que as fronteiras de inserção no mundo tecnológico são demarcadas pelas condições socioeconômicas dos sujeitos e, muitas vezes, independem da localização geográfica.

Tudo isso é muito contraditório, porque, apesar de as tecnologias terem provocado transformações importantes nas relações sociais dos indivíduos, nem todos têm acesso aos meios tecnológicos disponíveis na sociedade. No caso específico dos espaços onde esta pesquisa foi realizada, as pessoas não dispõem de computadores, por exemplo, para acessar a internet. O acesso a esta se dá por meio do celular ou na escola em que estudam. Desse modo, entendo que os/as jovens, mergulhados/as num tempo de privações, de incerteza e de negação de direitos, constroem sua cultura e organizam seu ritmo, suas práticas de lazer e seu estilo de vida, driblando, assim, as ausências, as carências e limitações referentes aos espaços e tempos de lazer no campo.

A Festa de São Miguel no assentamento Marrecas

As famílias do assentamento Marrecas que pertencem à religião católica promovem a festa de São Miguel no mês de outubro, a qual já se configura como tradição da comunidade católica. Há treze anos os moradores desse assentamento vêm comemorando esse dia, com atividades como missa, leilão para arrecadar recursos para a igreja, shows musicais, torneio de futebol, dentre outras atividades.

Segundo relatos dos moradores, essa atividade comemorativa é esperada pelas pessoas do assentamento durante o ano todo. Uma semana antes da festa de São Miguel, a população católica, coletivamente, organiza a igreja e a praça do assentamento. Os homens cortam madeiras, montam barracas de palhas. As mulheres preparam os enfeites, com ajuda do pessoal de apoio da escola, a qual se transforma num ateliê de confecção dos enfeites para ornamentar o espaço da festa.

Observei muitas jovens auxiliando na confecção dos enfeites e na ornamentação da praça. Os jovens homens também ajudavam nos serviços mais pesados, como limpar o mato da praça, cortar madeiras e abrir buracos para montar as barracas. É uma atividade coletiva de preparação do espaço de socialização da comunidade. Na verdade, o próprio trabalho de preparação já é um momento de socialização das pessoas envolvidas com a comemoração. Muitos adultos, jovens, crianças se reúnem na praça, observando o trabalho de preparação para a tão esperada festa.

O comércio local se prepara à espera da festa de São Miguel. As bebidas chegam com antecedência para dar tempo de gelar. Com antecedência é feita também a faxina nas casas, à espera dos amigos e parentes que vêm participar da festa. Muitas pessoas, jovens e adultas também se preparam à espera do evento, cortam os cabelos, fazem barbas, enfim, se arrumam para a festa esperada há um ano.

É chegado o dia da festa, o palco, com enormes caixas de som, foi montado no centro do assentamento, onde aconteceria o *show* musical. A praça do assentamento se transforma num espaço de acolhimento dos visitantes; para lá convergem pessoas de várias localidades, rurais e urbanas. Essa celebração é também um momento de aglutinação de pessoas adultas, idosas, crianças e jovens. Os/as jovens que dessa participaram eram jovens do campo como também da cidade. Entretanto, sem muita diferença no seu jeito de ser jovem, de se vestir, de se comportar. Os jovens com suas *calças jeans*, camisetas, tênis. As mulheres com suas minissaias, blusas com decotes, outras usavam calças bem colocadas; todas bem maquiadas,

usando o indispensável batom. De forma geral, tanto os/as jovens do campo como os/as da cidade procuravam valorizar o corpo em que a regra lógica era a sedução. Observei ainda a influência da televisão na forma de se vestir dos/das jovens, um exemplo nítido era um grupo de rapazes vestidos estilo *restart* (uma banda brasileira de *teen pop* criada em 2008), e os cabelos *moicanos*, quando não pintados de louro.

A festa de São Miguel é também tempo e espaço de encontro com o conhecido e o desconhecido, do embalo das paqueras. Muitos/as jovens, animados/as pelas músicas e pela bebida, procuravam lugares mais escondidos para resguardarem certa intimidade perante os demais. O consumo da bebida na festa não é apenas uma prática dos rapazes, como sinônimo da masculinidade (PAIS, 2003). Muitas moças também a usam, como se quisessem extravasar ou recompensar o tempo em que ficam sem beber por falta de oportunidades. A bebida ajuda a vencer a timidez e aos poucos moças e rapazes ocupam o espaço de dança, sensualizando seus corpos. Muitos adultos e às vezes até crianças se deixam levar pelo embalo dos diversos ritmos musicais, indo do axé, pagode, arrocha, funk ao sertanejo.

É importante sublinhar que, no contexto do assentamento, nesse momento específico, muitas coisas são permitidas em função da diversão, regras são suspensas, a exemplo da venda de bebida alcoólica, que contraria as normas do Estatuto que rege a convivência dentro do assentamento, como foi relatado por diversos moradores com quem conversei durante o período da pesquisa de campo e constatado no decorrer da festa. Enfim, nesse misto de encontros, desencontros, bate-papos, paqueras, suspensão de regras do cotidiano, a festa segue até quase o amanhecer, impondo regras específicas e particulares às relações estabelecidas naquele momento festivo.

Nessa perspectiva, é importante compreender que “é principalmente nos tempos livres e nos lazeres que os jovens constroem suas próprias normas e expressões culturais, ritos, simbologias e modos de ser que os diferenciam do denominado mundo adulto” (BRENNER; DAYRELL;

CARRANO, 2011, p.176). Assim, o lazer precisa ser entendido numa ótica sociológica, pautado numa liberdade de escolha, importante para a construção de identidades; nessa lógica de entendimento, ele pode ser espaço e tempo de aprendizagem das relações sociais no contexto de liberdade de experimentação, de descoberta e de criação de vivências coletivas e individuais.

Ainda segundo Brenner; Dayrell e Carrano (2011), a prática do lazer cria uma possível consciência de liberdade ao admitir uma fuga temporária à rotina cotidiana de trabalho e obrigações sociais. Por meio das vivências de lazer, os/as jovens podem consolidar relações sociais, (re) significar modos de convivência coletiva e, ao mesmo tempo, potencializar as múltiplas identidades necessárias ao convívio cidadão nas suas várias esferas de inserção social.

As diferentes práticas de sociabilidades, aqui, em particular, aquelas ligadas ao lazer, devem ser vistas como espaços, tempos e possibilidades de produção de subjetividades. Dessa forma, é necessário discutir o lazer na perspectiva do direito. Isso implica, no caso especial dos/das jovens de assentamentos rurais, criar condições, possibilidades de desenvolvimento de espaços e tempos de sociabilidades por meio de atividades de lazer nesses espaços e fora deles. São necessárias políticas públicas de juventude que ampliem a capacidade de promoção da cidadania pela via das práticas cidadãs de lazer que coloquem os/as jovens em contato com experiências diversas, ampliando, assim, as possibilidades de acesso a espaços e tempos juvenis de lazer.

O futebol, o baleado² e o culto no assentamento Nova Esperança

Ainda nos detendo à questão da socialização dos/das jovens no contexto onde vivem, tive a oportunidade de vivenciar um pouco do que os/as jovens fazem nos finais de semana. Aqui descreverei o dia de domingo 20 de outubro de 2013, que passei no assentamento Nova

² O baleado é um jogo em que duas equipes se enfrentam, jogando a bola com a mão para acertar o/a jogador/a adversário/a. É um jogo que tem regras fixas e outras, às vezes criadas no momento entre as equipes.

Esperança no intuito de observar os/as jovens no seu espaço cotidiano de convivência. Outros momentos da vida deles/as foram observados, já referidos em outras partes desta tese, como o espaço escolar.

Esse é um dia da semana em que, segundo os/as jovens, eles acordam mais tarde em relação aos outros dias da semana quando precisam ir à escola ou cuidar das atividades da roça. Conforme expuseram, no domingo eles/as acordam, fazem o que tiverem que fazer da escola ou tarefas domésticas e, normalmente, ficam por ali dentro de casa assistindo à televisão. No dia referido acima, consegui observar algumas atividades coletivas que os/as jovens apontaram no questionário aplicado e nos grupos focais como práticas de lazer envolvendo jovens do assentamento e comunidade vizinha, a saber: o baleado, o futebol e o culto da Igreja Católica realizado em uma sala da escola da comunidade.

Final de tarde, aos poucos, moças, rapazes, crianças e até adultos vão se encontrando em frente das casas, criando suas alternativas de diversão no interior da comunidade e negociando suas regras. Um grupo composto de moças e também por um jovem rapaz decide jogar baleado. Então, divide-se em subgrupos, se organizam, estabelecem as regras do jogo. Essa diversão durou por quase três horas, envolvendo jovens do assentamento, mas também da comunidade próxima. Aos poucos, os adultos e as crianças iam se aproximando do lugar onde os jovens jogavam baleado para assistir a esse jogo. Ali a conversa era colocada em dia. Então, o momento do baleado se transformou em espaço e tempo positivos de encontros e bate-papo entre os pais dos/das jovens.

Ao mesmo tempo em que o baleado acontecia, perto dali, os rapazes jogavam futebol de campo. Paralelo a isso, alguns jovens faziam performance com suas motos nos espaços livres do assentamento. Muitas mães, sentadas em frente de suas casas, observavam os/as filhos se divertirem nas suas diferentes formas de diversão. Espalhados pelo assentamento, pais cuidavam da ração dos animais, pessoas transitavam de um lado para outro a cavalo. Enfim, era um movimento constante de ir e vir de pessoas saindo de suas casas.

Aos poucos, o futebol ia ampliando o seu número de participantes. Os adultos se juntavam aos jovens. O futebol passa a ser também a diversão dos pais. Nesse sentido, esse esporte assume o papel socializador de pais e filhos, entendido aqui como atividade social potencialmente positiva à formação humana. Segundo Brenner; Dayrell; Carrano (2011, p.177), “a convivência em grupos possibilita a criação de relações de confiança; desse modo, a aprendizagem das relações sociais serve também de espelho para a construção de identidades coletivas e individuais”. O futebol é uma experiência coletiva que exige confiança no outro e espírito de grupo. Portanto, possibilita (re)significar valores, comportamentos e serve de laboratório em que se processam experiências e se produzem subjetividades.

Nesse mesmo dia de domingo, outro espaço e tempo de socialização que pude observar no assentamento Nova Esperança foi a realização de um culto da Igreja Católica que teve como organizadores adultos e jovens desse assentamento. Por falta de um espaço físico (igreja), o culto é sempre celebrado aos domingos, à noite, em uma sala da escola da comunidade, onde também acontece a reunião da associação dos moradores do assentamento. Nesse dia compareceram à celebração aproximadamente 25 pessoas entre adultos, jovens e crianças, sendo o número maior de jovens mulheres. A presença dos homens, jovens e adultos, foi bastante pequena.

Um fato bastante curioso que aconteceu nesse momento foi que muitos jovens ficaram do lado de fora da escola onde acontecia o culto, fazendo barulho com motos, batendo no portão da escola. O barulho chegou a atrapalhar a celebração em determinado momento, tendo o presidente da associação, que estava presente no culto, que sair para pedir que parassem. Aquilo me chamou a atenção. Quis saber se era sempre assim. Então, conversei com algumas pessoas, as quais me revelaram que todos os domingos acontece da mesma forma, que já foi conversado com os pais, mas não resolvem. É que muitos jovens do assentamento não querem saber de religião.

Então, o culto é celebrado dessa forma. Muitos moradores com quem conversei naquela noite depois do culto me disseram que, mesmo assim, não vão parar, porque, segundo eles, se pararem, é pior. Eles relataram que os/as jovens da comunidade estão precisando de apoio, eles estão muito descrentes. Não querem participar de nada. São as mulheres adultas e as moças que tomam a frente da celebração do culto. São elas quem faz a leitura da Bíblia, assim também as crianças. Ali as pessoas renovam sua fé.

No entendimento de Novaes e Mello (2002), o envolvimento em grupos religiosos pode ser importante condutor para a construção de identidades juvenis, agregando elementos significativos nessa fase da vida. Os espaços e os tempos religiosos são produtores de sociabilidades e de experiências constitutivas do modo de ser jovem.

É importante considerar que, nos espaços e tempos dialéticos, os/as jovens se fazem e refazem entre o profano e o sagrado. Nessa profusão de saberes e experiências sociais perpassadas de contradições e conflitos, a compreensão que se forma a respeito do ser jovem é que diferentes estratégias são constitutivas do modo de ser jovem de assentamento rural da Reforma Agrária. Muitas das estratégias são construídas na contramão do direito garantido pelo Estado. Como afirma a jovem **JM13AN**, “ser jovem no assentamento não tem muitas opções?”. Outra jovem complementa dizendo: “Eu mesmo sou feliz em parte, né, em parte, porque aqui o lugar é bom de tá com a família, amigos, só, mas por um lado não tem, como ela falou ali, muitas opções do que fazer” (**JM11AN**).

Percebe-se que o fio da meada condutor desta tese, sobre a constituição social dos/das jovens de assentamentos rurais da Reforma Agrária na microrregião Guanambi, BA, vai sendo configurado por meio das experiências vividas pelos/as jovens e traduzidas pelos diversos sujeitos da pesquisa e também pelo que foi visto e não visto pelo pesquisador no caminhar da investigação. Não é demais lembrar que as vivências dos/das jovens são atravessadas e marcadas por um processo de exclusão no campo; pelas condições precárias de sobrevivência no

meio rural brasileiro decorrentes da ausência de políticas públicas que possam promover uma vida digna à população camponesa. Mas, numa perspectiva complementar, o processo de formação da constituição social do ser jovem também carrega as marcas do pertencimento do lugar, dos laços familiares, das práticas coletivas de lazer que se realizam no contexto dos espaços onde os sujeitos jovens vivem.

Considerações finais

No concernente às práticas de sociabilidades dos/das jovens, a pesquisa aponta que, o campo de possibilidades (VELHO, 2006) é bastante precarizado e reduzido no contexto dos assentamentos. As relações sociais dos/das jovens se ampliam por meio das interações externas, as quais apresentam limitações provenientes das condições econômicas das famílias. Frente a essa situação, os/as jovens criam, reinventam formas de convivência, de diversão e de lazer nos espaços onde vivem. Nesse contexto, os meios de comunicação como a televisão, o *facebook* entram em cena como canais que permitem o preenchimento do tempo livre dos/das jovens, proporcionando-lhes experimentações e imersão no mundo virtual sem fronteiras, agregando ao seu modo de vida experiências que ultrapassam os limites geográficos fixos. Assim, no entendimento de Wanderley (2007), não se pode autorizar qualquer tipo de análise que isole a realidade dos/das jovens, pois eles/as estão integrados/as à sociedade mais ampla em que vivem.

Fazendo uma relação com a questão anterior, uma constatação bastante intrigante e que merece ser colocada em evidência diz respeito ao fato de que, ao mesmo tempo em que os/as jovens reclamam que não fazem nada dentro do assentamento, que é um lugar triste, parado, eles/as afirmam que por meio do *facebook* têm feito outras redes de contato, de relações sociais. As meninas, que disseram que usam com mais constância esse canal de comunicação, estão no mundo. Portanto, entendo que essa coisa de não ter o que fazer dentro dos assentamentos

pesquisados, referindo-se ao lazer, é algo aparente, pois muitos jovens, principalmente as moças, que se queixaram da monotonia que permeia os assentamentos, mantêm encontros virtuais dentro das possibilidades de acesso à internet. Todavia, um elemento importante a se destacar neste estudo é que os/as jovens, apesar de estarem conectados/as ao mundo, sobretudo as jovens, ainda não despertaram para usar a internet como ferramenta de aquisição de outras possibilidades de desenvolvimento para a comunidade. A internet tem sido apenas um instrumento de diversão e de comunicação pessoal.

Referências

- ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2. Reimpressão, 2011.
- ABRAMOVAY, Ricardo. *et al.* **Juventude e agricultura familiar: desafios dos novos padrões sucessórios.** Brasília: UNESCO, 1998.
- BERGAMASCO, Sônia Maria; NORDER, Luiz Antônio. **O que são os assentamentos rurais.** São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BRENNER, Ana Karina; DAYRELL, Juarez; CARANO, Paulo. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional.** 2ª. Reimpressão. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011. p.175-214.
- CARNEIRO, Maria José. **O ideal urbano: campo e cidade no imaginário de jovens rurais.** In: SILVA, Francisco Carlos Teixeira da SANTOS, Raimundo; COSTA, Luiz Flávio de Carvalho (Org.). **Mundo rural e política: ensaios interdisciplinares.** Rio de Janeiro: Campus, 1998. p.95-117.

CASTRO, Elisa Guaraná, *et al.* **Os jovens estão indo embora?** juventude rural e a construção de um ator político. Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica, RJ: EDUR, 2009.

COSTA, Fernando Luiz Martins; RALISCH, Ricardo. Juventude rural do assentamento Florestan Fernandes no município de Florestópolis (PR). **RESR**, Piracicaba – SP, v.51, n°3, 2013. p.415-432.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Trabalho de campo:** contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). 25 ed. revista e ampliada. Petrópolis: Vozes, 2007. p.61-77.

NOVAES, Regina; MELLO, Cecília. Jovens do Rio: circuitos, crenças e acessos. Rio de Janeiro: **Comunicações do Iser**, n.57, ano 21, 2002. (p.7-103).

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa, Portugal: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2003.

SILVA, Catarina Malheiros da. **Escola, saberes e cotidiano no meio rural:** um estudo sobre os(as) jovens do sertão da Bahia.p.167f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília. 2009. Orientadora: Profª Dra Wivian Weller.

SOUZA, Carmem Zeli Vargas Gil. Juventude e contemporaneidade: possibilidades e limites. **Revista Última década** N.20, (s/p) CIDPA Viña Del Mar, 2004.

STROPASOLAS, Valmir L. **O mundo rural no horizonte dos jovens**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2007.

WANDERELEY, Maria de Nazareth Baudel. Jovens rurais de pequenos municípios de Pernambuco: que sonhos para o futuro. In: CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná de (Org.). **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. (p.21-51).

WANDERELEY, Maria de Nazareth Baudel **O mundo rural como espaço de vida**: reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

VELHO, Gilberto. Juventudes, projetos e trajetórias na sociedade contemporânea. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (Org.). **Culturas jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p.192-200.

Dr. Domingos Rodrigues da Trindade

Universidade do Estado da Bahia - Brasil

Departamento de Educação, UNEB/Guanambi, *Campus XII*

Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire

Grupo de Pesquisa em Juventude, Políticas Públicas e Formação dos Sujeitos

E-mail: rodrixex@hotmail.com

Recebido em: 13 de novembro de 2015

Aprovado em: 06 de janeiro de 2016

ARTIGO

Formação continuada com professoras alfabetizadoras de jovens e adultos: uma experiência para ser compartilhada

Continuing training with teacher of literacy of young and adults:
an experience to be shared

Formación continua con los maestros de alfabetización de
jóvenes y adultos: una experiencia para ser compartida

Marli Pardo Legemann Oliveira

Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul - Brasil

Suzana Schwartz

Universidade Federal do Pampa – Brasil

Resumo

A formação continuada das professoras alfabetizadoras na educação de jovens e adultos enfocando a prática do docente dessa modalidade de ensino foi o tema que norteou esse projeto de intervenção elaborado no âmbito do Mestrado Profissional em Educação. A intervenção se justificou devido aos elevados índices de não aprendizagem, reprovação e evasão nas turmas de alfabetização no contexto em que foi desenvolvido o projeto. O objetivo geral foi o de construir coletivamente um espaço de formação continuada com as professoras alfabetizadoras da EJA, para que nele fossem socializadas, analisadas e compreendidas as práticas alfabetizadoras, na busca de um referencial metodológico para ensinar a ler e a escrever todos os alunos. A constituição

desse grupo de estudos contribuiu para mudanças na abordagem pedagógica utilizada nas salas de aula; o espaço de interlocução foi constituído, dele emergiu um planejamento flexível abrangendo estratégias para oportunizar que os alunos pensem sobre a leitura e a escrita, elaborando e testando hipóteses com base em seu conhecimento prévio. Na continuidade, pretendemos acompanhar as ações propostas no planejamento, analisando criticamente as estratégias didáticas desenvolvidas, articuladas com o acompanhamento das aprendizagens dos alunos.

Palavras-chave: Alfabetização. Formação de professores. Processos de ensino e de aprendizagem.

Abstract

The continued formation of the reading-writing teachers in young and adults education, emphasizing the docents' pedagogical practice for this teaching modality are the subjects that guided this intervention project performed during the Professional Masters in Education. This intervention was justified due to the high index of not learning, failing and evasion in the literacy learning groups. The main goal was to collectively build a continued formation space with the literacy teaching teachers of EJA, so that the literacy teaching practices could be socialized, analyzed and understood in the search for a methodological referential to teach reading and writing to all students. The constitution of the study group contributed to changes in the pedagogical approach used in the classes, the interlocution space was built and from it emerged a flexible planning comprehending strategies to allow the students to think about reading and writing, elaborating and testing hypothesis based on their previous knowledge. As a follow up, we intend to observe the actions proposed in the planning, critically examining the developed didactic strategies, articulated with the follow up of the students learning.

Keywords: Literacy. Teacher's formation. Teaching and learning process.

Resumen

La formación continua de los docentes alfabetizadores en la educación de los jóvenes y adultos (EJA) centrada en la práctica de enseñanza de este nivel educativo fue el tema que orientó este proyecto de intervención desarrollado bajo la Maestría Profesional en Educación. La intervención se justificó debido a los bajos niveles de aprendizaje, fracaso escolar y la caída en las clases de alfabetización en el contexto que se ha desarrollado el proyecto. El objetivo general fue construir colectivamente un espacio permanente de formación con los profesores alfabetizadores de la EJA a través de la socialización, el

análisis y la comprensión de las prácticas de alfabetización en la búsqueda de un marco metodológico para la enseñanza de la lectura y de la escritura de los estudiantes. La constitución de este grupo de estudio contribuyó para cambios en el enfoque pedagógico utilizado en las clases; posibilitó la construcción de un espacio de interacción y diálogo del cual resultó estrategias de planificación de cobertura flexibles creando oportunidades a los aprendices para pensar sobre la lectura y la escritura, desarrollando y experimentando hipótesis con base en sus conocimientos previos. En la continuidad del proyecto nuestra intención es monitorear las acciones propuestas en la planificación, analizando críticamente las estrategias de enseñanza desarrolladas en coordinación con el monitoreo de aprendizaje del estudiante.

Palabras clave: Alfabetización. Formación del profesorado. Procesos de enseñanza y aprendizaje.

Introdução

A formação continuada planejada especificamente para professores alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é rara de ser encontrada. Por esse motivo, e por julgar-se que para estes profissionais esse tipo de formação é necessário, na realização do Mestrado Profissional em Educação, o projeto de intervenção demandado para a conclusão do curso foi direcionado para esse tema, especificamente no que se refere à prática pedagógica alfabetizadora na educação de jovens e adultos e à formação de professores para essa modalidade de ensino.

Acreditando-se que formação continuada precisa partir do desejo e das demandas dos sujeitos participantes, as professoras dessa modalidade de ensino foram convidadas a constituir um espaço de compartilhamento no qual fosse possível analisar conjuntamente as intervenções didáticas que estavam sendo utilizadas por elas e o resultado que essas estavam tendo com os alunos.

Esse projeto foi, então, ambientado em uma escola municipal da rede pública da cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul, e realizado a partir de uma abordagem qualitativa interventiva, que foi desenvolvida

através do planejamento e da implementação de interferências (mudanças, inovações) “destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que dela participam.” (DAMIANI, 2012, p.1).

Nessa escola existem quatro turmas do ensino fundamental (alfabetização) da Educação de Jovens e Adultos (EJA), denominadas de E1, E2, E3 e E4. Nestas etapas iniciais de alfabetização, atuam quatro professoras alfabetizadoras, três professoras auxiliares para os alunos que apresentam deficiência, uma professora para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma professora da disciplina de Relações Humanas, um professor de Música, uma professora de Arte e uma professora de Educação Física. Dois coordenadores pedagógicos e um orientador educacional também acompanham essa modalidade.

A necessidade da realização da intervenção ficou evidenciada pelo elevado índice de não aprendizagem, reprovação e evasão nas turmas. Ainda que não aprendessem, os alunos permaneciam na mesma etapa há anos, caracterizando uma situação que demandava estratégias de investigação para que se pudesse compreendê-la e nela intervir com o objetivo de modificá-la.

O projeto de intervenção foi constituído do planejamento, da execução e da avaliação de ações. Para encaminhar o atendimento aos objetivos do projeto, foi realizado um diagnóstico do contexto investigado, caracterizando a cidade e a escola, através de pesquisa documental. Utilizou-se também, como instrumentos metodológicos, a observação participante realizada nas salas de aula, descritas detalhadamente e sem inferências, e entrevistas semiestruturadas com as professoras, que foram gravadas e posteriormente transcritas para serem analisadas.

As informações foram analisadas a partir da técnica de análise de conteúdo proposta por Roque Moraes (2003) e complementadas pela técnica de triangulação (TRIVIÑOS, 1987). Para complementar essas informações, foram realizadas entrevistas cognitivas com os alunos baseadas em Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) a fim de diagnosticar seu conhecimento prévio sobre a escrita.

Com base na descrição e análise de conteúdo das observações participantes e das entrevistas semiestruturadas, ficou evidenciado que a prática pedagógica dos professores investigados estava embasada em uma concepção empirista de ensino e de aprendizagem, com ênfase em atividades que visavam à cópia e à memorização de informações, que não consideravam o conhecimento prévio dos alunos e não favoreciam a interação em sala de aula.

A partir dessas informações e com a participação das professoras, foi elaborado um plano de ação, parte constitutiva da metodologia do projeto de intervenção, visando contribuir para a mudança dos índices de não aprendizagem, reprovação e evasão, enfocando a prática pedagógica das alfabetizadoras. Esse plano foi direcionado para a constituição de um espaço de interlocução no qual as professoras tivessem oportunidade de partilhar saberes, dúvidas, reflexão crítica e propostas de alternativas para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.

Decidiu-se, então, constituir um grupo de estudos com o objetivo de construir coletivamente um espaço de formação continuada para que nele fossem socializadas, analisadas e compreendidas as práticas desenvolvidas nas salas de aula, na busca de um referencial metodológico para ensinar a ler e a escrever todos os alunos.

Foi possível perceber que a constituição desse grupo de estudos contribuiu para mudanças na abordagem pedagógica utilizada nas salas de aula, surgindo encaminhamentos sugeridos pela teoria estudada nos encontros, tais como: as professoras passaram a organizar o espaço físico em semicírculo, favorecendo a interação do grupo; realizaram leituras deleite diárias; desenvolveram estratégias para diagnosticar e acompanhar o conhecimento prévio dos alunos nos aspectos relacionados a leitura e a escrita; planejaram ações que promovessem a produção de pensamento; além de elaborarem atividades permanentes e sistemáticas que passassem a fazer parte da “rotina não rotineira” (FREIRE, 1998) do planejamento nos próximos semestres.

Tendo descrito o projeto de intervenção que foi desenvolvido, considera-se pertinente explicitar algumas concepções teóricas que o embasaram.

Conceito de alfabetização

O conceito de alfabetização vem sendo modificado historicamente a partir das diferentes concepções das teorias da educação sobre o ensinar e o aprender, as tendências pedagógicas na prática escolar e as organizações que auxiliam na definição de tais conceitos no âmbito educacional.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em 1958, definiu como analfabeto o sujeito que não consegue ler ou escrever algo considerado simples. Quanto às habilidades de leitura, escrita e realização de operações matemáticas, a Unesco especifica quatro níveis de classificação: analfabeto, rudimentar, básico e pleno.

Os níveis de alfabetismo funcional no Brasil são analisados pelo Indicador Nacional do Alfabetismo Funcional (INAF). É o INAF também o responsável por oferecer à sociedade informações sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros situados na faixa etária dos 15 aos 64 anos, cujos índices não são os esperados e não vem revelando significativas modificações na última década, sinalizando para necessidade de intervenções nessa área.

Segundo Paulo Freire (1979), a alfabetização é um ato criador, é muito mais que o domínio das técnicas mecânicas em termos de ler e escrever, é o ter consciência do uso destas técnicas, é comunicar-se graficamente: uma atitude de criação e recriação. Assim, “o analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever” (FREIRE, 1979, p. 71). Freire considerava também que a leitura do mundo precede a da palavra, que a alfabetização acontece de dentro para fora, pelo aprendiz, com a mediação do educador.

O ideal freireano, assumidamente político, contribuiu para compreendermos a educação como um ato coletivo e que a leitura e a escrita deveriam ter um caráter crítico que levasse em conta o contexto político, social e individual dos educandos. Tal ideal explicita o papel do educador frente ao educando:

Enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. (FREIRE, 2011, p. 28).

Desde Freire, portanto, a educação de jovens e adultos vem caminhando na direção de uma educação mais democrática e libertadora, comprometida com a realidade social, econômica e cultural dos mais excluídos. No entanto, ainda temos muito que avançar no que diz respeito aos nossos índices educacionais.

Outras referências trouxeram diferentes compreensões para a área. Destaca-se as contribuições das pesquisas relacionadas à psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1999), as quais consideram, assim como Freire, que o aprendizado da linguagem escrita demanda a apropriação das suas funções sociais. As autoras não apresentam um método pedagógico que deveria ser seguido pelos professores para alfabetizarem seus alunos, mas trazem uma proposta teórica sobre como se ensina e como se aprende a ler e a escrever.

Suzana Schwartz (2012, p. 59), salienta que “alfabetização é o que torna a pessoa capaz de ler, produzir e compreender qualquer tipo de texto que desejar e/ou necessitar”, também relaciona as questões referentes à leitura e à escrita com as demandas da vida moderna e do prazer em ler, percebendo ainda que a educação de jovens e adultos precisa conscientizar o aluno sobre a importância da alfabetização.

As concepções teóricas que embasaram o projeto

Ao proceder à revisão da literatura sobre esse tema, foi possível perceber que diferentes concepções originaram práticas pedagógicas diversas. Para Maria da Graça Mizukami (1986), as abordagens que mais influenciam a prática dos professores são a tradicional, a comportamentalista, a humanista, a cognitivista e a sociocultural. A análise de cada abordagem foi realizada a partir de pressupostos sobre o sujeito, o mundo, a educação, a escola, a metodologia e a avaliação.

Em relação aos métodos de alfabetização, autoras como Emilia Ferreiro (2013), Eveline Charmeux (2000) e Marlene Carvalho (2005) afirmam que o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita não são questões de método, mas sim de intervenção do professor. Depende, portanto, se a intervenção do professor vai ou não ao encontro das hipóteses já construídas pelos alunos e de como essa intervenção é adequada ou não para produzir conhecimento.

Na concepção empirista, o conhecimento é considerado como algo fora do sujeito, que seria vazio em sua origem e preenchido pelas experiências que tem com o mundo. A essa concepção de educação Paulo Freire (1987) denomina “educação bancária”.

A teoria empirista historicamente vem impregnando as representações sobre o que é ensinar, quem é o aluno e como ele aprende. Na prática pedagógica embasada nas noções do empirismo, tem-se a ideia de que o aluno precisa memorizar, fixar informações e acumulá-las. Esse tipo de concepção supõe acumulação, sendo as cartilhas o reflexo da concepção empirista.

Esse processo de ensino é caracterizado pela cópia, pelo ditado, pela memorização, sempre na utilização da memória de curto prazo. Telma Weisz e Ana Sanchez (2009) afirmam que, nessa concepção, “a língua (conteúdo) é vista como transcrição da fala, a aprendizagem se dá pelo acúmulo de informações e o ensino deve investir na memorização”. Weisz e Sanchez (2009) percebem que, na prática do

professor, sempre há um conjunto de ideias que a orienta, mesmo quando o professor não tem ideia de qual teoria ou concepção está relacionada à tarefa educativa.

Já a concepção construtivista não corresponde a um método de alfabetização, mas sim a uma proposta, considerada como conjunto de estratégias didáticas baseadas em concepções coerentes de ensino, aprendizagem, alfabetização, sujeito e mundo. A diferença entre método e proposta reside no fato de que o primeiro está centrado no processo que o professor deve seguir e a proposta de aprendizagem no processo que o sujeito realiza (FERREIRO, 1990).

O construtivismo sugere que se aprende na interação, verbalizando diferentes hipóteses, oportunizando a produção ativa de pensamentos sobre o conteúdo que se quer que o aluno aprenda, investe na pesquisa em grupo, no estímulo a dúvida e no desenvolvimento do raciocínio, entre outros procedimentos, deixando de enfatizar a memorização sem significado para o aluno. Em relação ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita, acredita-se, nessa abordagem, que é lendo que se aprende a ler, escrevendo que se aprende a escrever, pensando, elaborando hipóteses que quando percebem incompletas necessitam de outras mais elaboradas.

Nesse contexto, explicitadas as concepções de alfabetização, de prática pedagógica, de ensino e de aprendizagem que embasaram esse projeto, prossegue-se com a abordagem dos pressupostos do planejamento.

Pressupostos do planejamento

Na primeira fase do projeto de intervenção, foram utilizados como instrumentos metodológicos para realizar o diagnóstico do contexto de inserção a observação participante nas salas de aula das turmas investigadas, descritas detalhadamente, sem inferências, e entrevistas semiestruturadas com as professoras, gravadas e posteriormente transcritas. As informações

coletadas foram analisadas através da técnica de Análise de Conteúdo proposta por Moraes (2003).

Com a preocupação de validar fidedignamente as informações coletadas com rigor metodológico, como forma de conferir confiabilidade e credibilidade ao trabalho desenvolvido, utilizou-se, além dos passos descritos por Moraes (2003), a técnica de triangulação, proposta por Augusto Triviños (1987) como complementar a de Análise de Conteúdo, que permite a utilização de diversos métodos, fontes de coleta de informações, métodos de análise dos dados e interpretação do pesquisador. Para Triviños (1987), a triangulação ameniza os problemas relacionados com a credibilidade das pesquisas qualitativas.

Essas estratégias metodológicas possibilitaram identificar no diagnóstico inicial, que a prática das professoras investigadas estava embasada em uma concepção de ensino que, em muitas ações parecia ser empirista, com ênfase em atividades que visavam à cópia e à memorização de informações, que não consideravam o conhecimento prévio dos alunos, nem a interação com o grupo. Como exemplo de estratégia, as professoras apresentavam o alfabeto e solicitavam que os alunos repetissem oralmente e várias vezes as letras e as sílabas. Além desse indício, percebeu-se que o espaço físico estava organizado em filas, um aluno sentado atrás do outro, mesmo sendo em média seis alunos por sala, o que não favorecia a interação.

Da análise do conteúdo das informações coletadas para o diagnóstico inicial do projeto, emergiram três categorias: concepções e processos de ensino e de aprendizagem, planejamento didático e intervenção didática.

Definiu-se como um dos objetivos específicos o de contribuir para a mudança dos índices de não aprendizagem, reprovação e evasão na EJA, pois, como reflete Pedro Demo, “o aluno aprende melhor com professor que também aprende e professor que não estuda não tem aula para dar” (DEMO, 2012, p. 32); investindo no professor, visava-se beneficiar os alunos também.

O plano de ação desenvolvido

O projeto foi desencadeado em uma reunião pedagógica, na qual estavam presentes os dois coordenadores pedagógicos, as professoras auxiliares, a professora do AEE e as professoras alfabetizadoras. Foi apresentada a proposta do projeto de intervenção a ser desenvolvido na instituição, explicando que este precisaria partir de uma demanda coletiva, com a participação por adesão dos responsáveis pela aprendizagem dos alunos em processo de alfabetização. Através de um diagnóstico do contexto, compreendeu-se a necessidade de uma intervenção nesta modalidade da escola.

Após a apresentação do diagnóstico e das intenções do projeto, foi sugerido pelo grupo participante da reunião que fosse constituído um espaço de formação continuada específico para as professoras alfabetizadoras da EJA, um fórum de discussão permanente de reflexão e de estudo, no sentido de oportunizar a revisão das práticas, dos pressupostos teórico-práticos que norteavam a ação docente alfabetizadora e de partilhar as experiências pedagógicas problematizando o cotidiano escolar vivido por elas, privilegiando uma interação participativa entre os membros desse grupo.

António Nóvoa (1999, p. 16), justificando este tipo de proposta, afirma que na educação “é preciso inscrever rotinas de funcionamento, modos de decisão e práticas pedagógicas que apelem à co-responsabilização e à partilha entre colegas”. Pela sua natureza, tal espaço foi denominado “Encontro de Estudos”. Nessa perspectiva coletiva de reflexão da prática pedagógica, o trabalho ocorreu em parceria, envolvendo os sujeitos que faziam parte do processo educativo da EJA, apontando para uma alternativa de mudança.

Nesse sentido, a criação do plano de ação foi direcionada para a constituição de um espaço de interlocução no qual as professoras tivessem oportunidade de compartilhar conhecimento, sugestões, dúvidas, ansiedades e alternativas de solução de problemas encontrados no cotidiano.

Inicialmente, foi proposto que o grupo se encontrasse uma vez por mês, mas após quatro encontros as participantes perceberam a necessidade de adequar a periodicidade para encontros quinzenais. Para esses momentos, planejamos a leitura compartilhada de textos sobre alfabetização de jovens e adultos, solicitando que as participantes construíssem relações com as práticas desenvolvidas por elas, analisando convergências e divergências entre a prática e a teoria estudada.

Para embasar os encontros, as professoras alfabetizadoras receberam de presente o livro autografado **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática** (2012), da professora Suzana Schwartz.

A proposta para o grupo foi de que os capítulos do livro fossem sorteados entre as professoras e socializados em formato de seminários coordenados por elas. A intenção era que as professoras lessem o livro indicado, realizassem o seminário, incorporassem e compreendessem o texto da autora e se tornassem sujeitos da própria leitura, como nos dizeres de Freire:

Não se lê criticamente, como se fazê-lo fosse a mesma coisa que comprar mercadoria por atacado. Ler vinte livros, trinta livros. A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. (FREIRE, 1996, p. 27).

O projeto foi constituído de dez encontros coordenados pela pesquisadora e pelas professoras participantes de modo alternado. Um dos produtos resultantes dos encontros iniciais foi a constituição de um “grupo” no *Facebook*, uma página na *internet* acessada apenas pelas participantes para que pudessem interagir entre si e com a autora do livro. Nesse espaço foram socializadas sugestões de atividades para as aulas, opiniões sobre os encontros e outros materiais como vídeos, textos e entrevistas sugeridos pelas professoras como complementares à sua formação.

Com o desafio de construir uma mudança de olhar do grupo, mas acreditando que transformar a realidade era possível, que “ensinar

exige a convicção que a mudança é possível” (FREIRE, 1996, p. 76), foi conduzida a construção dos encontros de estudos com as professoras.

No primeiro encontro planejamos o que iríamos fazer, para que, porque e como, seguindo os passos de um contrato pedagógico, cujo conceito seria abordado no livro proposto para o fórum.

Em todos os planejamentos era apresentado o contrato pedagógico, contendo o objetivo geral do encontro, os objetivos específicos, uma sugestão de metodologia, a merenda pedagógica, a lista de presença das professoras participantes e como procederíamos à avaliação sistematizada do encontro. Esse planejamento foi considerando, assim, a necessidade de privilegiar tanto as partes como o todo para o desenvolvimento das ações (MORIN, 2011).

Nesse sentido, os encontros foram planejados em quatro partes que compunham a rotina não rotineira (FREIRE, 1998), a saber: a construção do contrato pedagógico; a apresentação e a discussão dos capítulos dos textos utilizados no seminário, objetivando a articulação com as experiências cotidianas da prática e a análise das convergências e divergências entre teoria e prática; a merenda pedagógica e, como fechamento, a elaboração de um texto pelas professoras, pontuando e avaliando as aprendizagens construídas.

O modo como foram estruturados os planejamentos foi baseado no pressuposto que cada aula (ou encontro de formação) é única (FREIRE, 1998) e por isso precisa ser planejada de maneira que o coordenador e/ou professor saiba aonde quer chegar, que aprendizagens pretende alcançar, qual o significado dessas aprendizagens para aqueles sujeitos e como será desenvolvido.

O contrato pedagógico objetivava construir acordos e explicitar detalhes do funcionamento daquele encontro. Essa é uma estratégia para esclarecer questões que geralmente ficam implícitas tanto nos encontros de formação como nas aulas, e que muitas vezes podem atrapalhar a qualidade das interações neles desenvolvidas se não forem explicitadas e, quando necessário, negociadas. Acredita-se que, se os sujeitos tiverem

clareza de como será dividido o tempo do encontro e quais são seus objetivos específicos, oferecendo espaço para que manifestem sua concordância ou não e que sugiram alterações, essas estratégias podem contribuir para o grupo ir consolidando-se e percebendo esse espaço como seu, potencializando as interações. Nos dizeres de Schwartz (2012, p. 130): “o contrato pedagógico, dependendo de como é direcionado, oportuniza que os sujeitos falem, participem, sugiram, explicitem as suas expectativas, seus medos”.

A merenda pedagógica foi pensada para a constituição do grupo a partir da mesma perspectiva apresentada por Madalena Freire (1992) sobre a importância da comida como elemento socializador, de partilha e facilitador nessa constituição.

O objetivo da lista de chamada, que precisava ser assinada por todos os presentes, era de atender a demanda de acompanhar a frequência das professoras que estavam participando dos encontros, considerando a necessidade de compra de materiais e também para as análises do projeto que precisavam ser sistematizadas. Esta necessidade foi orientada também pelas reflexões de Morin (2003, p. 23), ao dissertar sobre a “serendipidade”, que significa: “arte de transformar detalhes, aparentemente insignificantes, em indícios que permitam reconstruir toda uma história”.

Neste sentido, no planejamento, procurou-se pensar em detalhes referentes à sua execução, às estratégias de avaliação e ao monitoramento dos encontros, com o objetivo de contemplar a maior parte de detalhes possíveis, não desperdiçar nenhum indício ao longo da realização das ações, para poder relatar sua história de modo fidedigno.

As avaliações precisavam ser entregues pelos participantes para que fosse possível acompanhar as críticas, sugestões e reflexões produzidas e analisá-las na continuidade do projeto. A solicitação da avaliação de cada encontro, além de servir para monitorar o projeto, vai ao encontro da afirmação de Freire (1996), quando este reflete que “o que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a

prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando-se crítica” (FREIRE, 1996, p.39). Para Freire, a prática docente crítica envolve o movimento entre o fazer e o pensar sobre esse fazer, pois a prática espontânea desencadeia um saber ingênuo, o qual carece de rigorosidade metodológica.

Em relação à avaliação dos encontros, essa estava embasada na análise sistemática das ações desenvolvidas, articulada com os resultados esperados e com os objetivos específicos de cada uma delas, pois projetos educacionais, por serem direcionados para contribuir na formação, necessitam de cuidados específicos para identificar, monitorar e avaliar os resultados ou efeitos (MOURA; BARBOSA, 2006).

Nesse sentido, na expectativa de avaliar metodicamente cada encontro, foi elaborado um instrumento que era adequado aos objetivos da formação, preenchido pelas participantes. Foi utilizado também um diário de campo, material que teve seu conteúdo analisado com base em Moraes (2003).

Uma das professoras alfabetizadoras¹ avaliou que:

[...] durante o encontro de hoje foi possível perceber que todos buscam o crescimento e o aprimoramento de modo a favorecer o nosso aluno. Os debates e as discussões fizeram com que cada um presente nesta noite colocasse as suas angústias buscando soluções para os problemas encontrados durante o dia a dia na sala de aula. (Professora B2).

Essa professora percebeu que o grupo parece ter um objetivo comum, ou seja, o aluno e suas aprendizagens. Neste sentido, Demo (2008) afirma que para atender o aluno é preciso perceber o todo. Segundo este pesquisador, “a aprendizagem deve ser situada, no sentido de acontecer concretamente na vida de cada aluno, de tal sorte que ele se sinta parte e autor. Sobretudo, é crucial para o aluno perceber que é o centro da dinâmica da aprendizagem” (DEMO, 2008, p. 91).

¹ Tendo em vista o direito à privacidade assegurado aos sujeitos envolvidos com esta pesquisa, foram adotados codinomes, tais como B2, A1, entre outros.

Outra professora destacou que “a troca de conhecimentos foi crucial para o aproveitamento do seminário. Unir a teoria à prática foi fundamental para que as trocas fossem muito produtivas” (Professora A2).

Refletindo sobre a articulação da teoria e da prática nos espaços de formação continuada, Nóvoa (1999, p. 18) considera que “o que faz falta é integrar estas dimensões no cotidiano da profissão docente, fazendo com que elas sejam parte essencial da definição de cada um como professor”. Concorda-se com Nóvoa em relação à constituição desse espaço como agente de mudança, a formação/reflexão originada no próprio grupo, no seu espaço de atuação, do seu contexto, falando dos sujeitos que fazem parte daquela realidade, discutindo as questões que acontecem nos seus cotidianos.

Ainda nesse sentido, acredita-se que as contribuições de Francisco Imbernón (2000) agreguem sentido à proposta de um contexto no qual os professores produzam seu próprio conhecimento, entre os pares, na descoberta, na organização e na construção da própria teoria, em busca de um referencial teórico que dê conta das demandas e do espaço educativo na EJA, afirmando que “abandona-se o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria.” (IMBERNÓN, 2000, p. 51).

No terceiro encontro, a professora A4 destacou que:

O encontro foi muito significativo, pude perceber a falta que faz o estudo contínuo sobre as teorias da aprendizagem. Conversamos muito sobre o saber docente e sobre como o professor deve proceder diante desta demanda de alunos de EJA, a importância de um olhar diferenciado para os alunos. (Professora A4).

A professora sinaliza que compreendeu a necessidade de conhecer as teorias relacionadas à aprendizagem para dar conta da complexidade da demanda e da diversidade de alunos que hoje chegam a educação dos jovens e adultos, além de valorizar um olhar individualizado para cada sujeito que recebe nos espaços da sala de aula.

Outra professora escreveu na avaliação que “o encontro foi muito proveitoso. As ideias foram discutidas em grupo. Frente às discussões propostas, fiz uma reflexão da minha prática em sala de aula” (Professora A3). Pela escrita dessa professora, considerar-se que o encontro contribuiu no processo de reconstrução de sua prática.

Até esses encontros, foi possível perceber que as concepções, os referenciais e as compreensões em relação às práticas educativas do grupo de professoras encaminhavam-se para ações mais reflexivas e aprofundadas, ainda que as avaliações escritas entregues por elas estivessem, em termos gerais, muito vagas. Somente a partir do quarto encontro, percebeu-se uma mudança também na qualidade da escrita das professoras, pois o movimento em direção à escrita faz com que os sujeitos necessitem refletir sobre seu próprio pensamento (CARLINO, 2006), e também a organizá-lo para colocar no papel.

No quinto encontro, uma professora avaliou que:

Durante o encontro de hoje vários assuntos foram debatidos como: perfil dos analfabetos, quem é o professor alfabetizador, o que este profissional deve fazer para atingir suas metas e o seu olhar perante tudo isso. Ficou o gosto de “querer mais”, desenvolver estratégias e aplicá-las para verificar seus resultados perante nossos alunos. (Professora B2).

A avaliação dessa professora encaminhou para o desejo de aliar o que foi estudado, as teorias, com a prática que ela vai desenvolver com os alunos na sala de aula, com a vontade de testar se as teorias estudadas funcionam com os alunos “reais” nos seus contextos de atuação. As ideias apresentadas por Rubem Alves (2007) agregam sentido à escrita da professora quando este afirma que

[...] nossas escolas têm se dedicado a ensinar o conhecimento científico, e todos os esforços têm sido feitos para que isso aconteça de forma competente. Isso é muito bom. A ciência é um meio indispensável para que os sonhos sejam realizados. Sem a ciência não se pode nem plantar nem cuidar do jardim. (ALVES, 2007, p. 26).

Através de algumas avaliações das professoras sobre os encontros, foi possível monitorar o processo que estava sendo vivenciado. Como, por exemplo, a avaliação da professora B1, a qual afirmou que: “[...] esta discussão foi muito proveitosa e prática, pois foi mostrado como fazer um diagnóstico para começar um trabalho com qualidade na alfabetização. Foi mostrado que é um trabalho imprescindível a ser realizado na EJA.” (Professora B1).

Sobre a construção desse conhecimento da professora, Ferreira e Teberosky (1999, p.29) afirmam que o sujeito “aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza o seu mundo”.

Outra professora percebeu que “o encontro foi muito interessante. Discutimos sobre as invariantes e o diagnóstico que vamos fazer na nossa sala de aula. Analisamos algumas produções da turma da colega E2. Tivemos oportunidade de ver na prática, ações possíveis de fazer em nossa sala” (Professora A3). Ao encontro da avaliação dessa professora está a afirmação de Maurice Tardif (2012, p. 20): “ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente”.

Para exemplificar, apresenta-se a avaliação da professora A3, que sintetizou o encontro daquela noite afirmando: “foi muito proveitoso o encontro de hoje, analisamos a produção de nossas turmas da EJA. Fiquei surpresa com o progresso dos meus alunos. Tenho tentado ao máximo, levar para minha prática pedagógica, as conclusões dos nossos encontros” (Professora A3). A professora parece ter significado a necessidade de apropriar-se do conhecimento prévio de seus alunos, inclusive ela ficou surpresa com o progresso, pois parece que não sabia quais as aprendizagens que seus alunos haviam construído até então, além de tentar vivenciar na prática todas as aprendizagens construídas no grupo, tornando assim o seu fazer mais reflexivo e aproximando-o das teorias estudadas.

Esther Grossi (1992), ao referir-se ao processo de formação dos professores, percebe que este tem o mesmo suporte teórico que a aprendizagem dos alunos. Isto é, “o da continuidade perene da atividade de aprender, para os humanos. O ser humano é marcado por essa necessidade essencial de construir a sua compreensão da realidade e a sua forma de atuação nela.” (GROSSI, 1992, p. 69).

A professora A4 escreveu:

[...] os invariantes didáticos foram muito significativos para o desenvolvimento e aprimoramento da minha prática pedagógica. Com as colocações e leitura destes capítulos percebi que já estamos usando algumas práticas mencionadas pela autora. É muito bom ver que estas reuniões estão sendo significativas a ponto de me fazer rever e atentar mais para o planejamento das aulas. (Professora A4).

Essa professora parece que já desenvolvia em sua prática algumas das sugestões trazidas pelo livro, mas o fato de encontrar estes aspectos sugeridos na leitura, a fez sentir-se mais segura, mais amparada no que vem fazendo. Além disso, ela percebe que rever algumas questões referentes ao planejamento está contribuindo para que ela o ressignifique.

A professora AA1 escreveu que:

O trabalho desenvolvido no dia de hoje foi bastante positivo por poder perceber algumas transformações na sala de aula como a aproximação dos alunos e professores com a prática em semicírculos e círculos. Também se percebe como positivo o que a autora coloca sobre a sala de aula e o que agora está acontecendo em nossas aulas como: leitura em voz alta, leitura silenciosa, produção coletiva e jogos. (Professora AA1).

Essa professora também indicou, através da avaliação, como as implicações das abordagens estudadas no referencial teórico dos encontros estão influenciando e modificando os seus espaços de atuação. Para Mariana Miras (2006, p. 68), “a construção do conhecimento é um processo progressivo, não é uma questão de tudo ou nada”. Nesse sentido,

as professoras estavam reconstruindo, ressignificando e qualificando suas aprendizagens.

A avaliação da professora B2 encaminhou para a síntese das aprendizagens daquele encontro:

Através deste encontro foi possível perceber o quanto é importante iniciar uma aula motivada, instigando e buscando o aluno para si através de assuntos de seu interesse. Ativar a curiosidade do grupo e fazer com que participem deixando sempre ‘algo para depois’ faz com que este aluno queira vir a aula e busque o significado da aprendizagem para si. (Professora B2).

Nos recortes das avaliações realizados, destaca-se também como importante o enfoque dado pelas professoras à necessidade de unir a teoria e a prática, a questão da formação pedagógica como responsável pelo crescimento teórico/metodológico na construção de profissionais reflexivos, além de terem incorporado nas escritas o conhecimento construído por elas.

Conclusões parciais

Esse estudo teve como objetivo geral construir coletivamente um espaço de formação continuada com os professores alfabetizadores da EJA para que nele fossem socializadas, analisadas e compreendidas as práticas alfabetizadoras na busca de um referencial metodológico para ensinar a ler e a escrever todos os alunos.

As participantes revisitaram conceitos, mudaram concepções, repensaram “verdades” e articularam a prática alfabetizadora com o referencial teórico estudado. Aliaram, dessa forma, teoria e prática durante o trajeto, na tríade ação, reflexão e qualificação para continuar agindo.

Foi possível ir percebendo ao longo do estudo e da interação como grupo, que a constituição desse grupo de estudos contribuiu para mudanças na abordagem pedagógica utilizada nas salas de aula: as professoras passaram a organizar o espaço físico em semicírculo, favorecendo a

interação do grupo, realizaram leituras deleite diárias, desenvolveram estratégias para diagnosticar e acompanhar o conhecimento prévio dos alunos nos aspectos relacionados à alfabetização, planejaram ações que privilegiavam e oportunizavam a produção de pensamento sobre a escrita e a leitura, além de construir atividades permanentes e sistemáticas que fizessem parte de uma rotina não rotineira do planejamento nos próximos semestres.

No último encontro, que havia sido pensado para que elas estruturassem o planejamento para o próximo ano com base no conhecimento produzido ao longo dos encontros de formação, as professoras mostraram, ao elaborar esse instrumento didático, que tinham avançado em suas hipóteses em relação a como os alunos aprendem a ler e a escrever e também sobre como é possível ensiná-los.

Ao final do transcurso acredita-se que a escola, enquanto instituição social e a partir da sua interação com a realidade concreta dos sujeitos, faz ponte entre os conhecimentos teóricos e os problemas práticos que enfrentam os professores. Ela também é responsável por desencadear ações que contribuem para que os conhecimentos necessários ao professor, tais como os facilitados pelas formações continuadas no processo do trabalho escolar possam ser acessados, planejados e inseridos no calendário escolar.

Mesmo acreditando que a formação profissional refere-se à construção pessoal, que ocorre de uma maneira singular já que cada professor (re)aprende, ressignifica e reage de maneira diferente frente ao que vivenciou no decorrer de sua trajetória, ainda assim, a formação continuada em serviço é alternativa viável porque rompe com formatos generalizantes que não dizem respeito a contextos específicos, muitas vezes sem significado para determinadas comunidades escolares, e, além disso, podem contribuir nas modificações do fazer pedagógico de uma instituição.

Como encaminhamento futuro, o grupo combinou de manter os encontros com periodicidade mensal, analisando criticamente as estratégias didáticas desenvolvidas, articuladas com o acompanhamento das aprendizagens dos alunos.

Referências

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência**: o dilema da educação. 18. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

CARLINO, Paula. **Escribir, leer y aprender en la universidad**: una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica da Argentina, 2006.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CHARMEUX, Eveline. **Aprender a ler**: vencendo o fracasso. São Paulo: Cortez, 2000.

DAMIANI, Magda F. Sobre pesquisas do tipo intervenção. As pesquisas do tipo intervenção e sua importância para a produção de teoria educacional. In: **Anais... XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Campinas: UNICAMP, 2012.

DEMO, Pedro. **Aprender bem/mal**. Campinas: Autores Associados, 2008.

DEMO, Pedro. **O mais importante da educação importante**. São Paulo: Atlas, 2012.

FERREIRO, Emilia. **Os filhos do analfabetismo**: Propostas para a alfabetização escolar na América Latina. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRO, Emilia. **O ingresso na escola e nas culturas do escrito**. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Madalena. O que é um grupo? In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara. **Paixão de Aprender**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

FREIRE, Madalena. **Rotina**: construção do tempo na relação pedagógica. Publicações do Espaço Pedagógico, Cadernos de Reflexões. São Paulo: 1998, p. 43-44.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessário à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 51. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

GROSSI, Esther Pillar. Só ensina quem aprende. In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara. **Paixão de aprender**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1992. p. 69-75.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

MIRAS, Mariana. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In: COLL, César; MARTÍN, Elena; MAURI, Teresa et al (Org.). **O construtivismo na sala de aula**. 2. ed. Trad. Cláudia Scilling. São Paulo: Ática, 2006. p.55-77.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, Bauru: UNESP, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF, UNESCO, 2011.

MOURA, Dácio G.; BARBOSA, Eduardo F. **Trabalhando com projetos**: planejamento e gestão de projetos educacionais. Petrópolis: Vozes, 2006.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.

Ms. Marli Pardo Legemann Oliveira

Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul - Brasil
Membro do Grupo de Pesquisa Cultura escolar, Práticas pedagógicas e
Formação de professores (UNIPAMPA)
E-mail: marlilegemann@gmail.com

Dr^a Suzana Schwartz

Universidade Federal do Pampa – Brasil
Membro do Grupo de Pesquisa Cultura Escolar, Práticas Pedagógicas e Formação
de Professores (UNIPAMPA) e do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
(PUCRS)
E-mail: suzana@jsexport.com

Recebido em: 31 de agosto de 2015

Aprovado em: 07 de setembro de 2015

ARTIGO

O trabalho docente na contemporaneidade: da resignação à emancipação

Work teacher in contemporary society: resignation and emancipation

Trabajo docente en el mundo contemporáneo: la resignación y la emancipación

Solange Martins Oliveira Magalhães
Universidade Federal de Goiás - Brasil

Rodrigo Roncato Marques Anes
Universidade Estadual de Goiás - Brasil

Resumo

Neste artigo, apresentamos uma discussão referente ao desenvolvimento do trabalho docente, na busca de compreender o modo como este tem sido programado pelas deliberações políticas a operar. Para isso assumimos, numa perspectiva materialista dialética e pela análise e interpretação das referências sobre o tema, a proposta de entender como o projeto político e social fundado no ideário neoliberal, mediado pelas demandas de mercado, consegue manter a condição alienante do trabalho docente e sua função mantenedora na ordem social hegemônica, tendo como meios para este processo a organização global das

políticas educativas de formação e profissionalização docente. A partir de uma análise crítica e dialética sobre o objeto em tela – trabalho docente – este artigo visa contribuir para a valorização da práxis enquanto posicionamento político e ideológico contra hegemônico, para retirada do professor de seu estado de resignação, conduzindo-o para uma concepção emancipadora.

Palavras-chave: Formação. Práxis. Trabalho docente.

Abstract

In this article, we present a discussion regarding the development of teaching in the quest to understand how this has been set by political decisions to operate. For this we assume, a materialistic dialectical perspective and the analysis and interpretation of the references on the subject, the proposal to understand how the political and social project founded on neoliberal ideas, mediated by market demands, can keep alienating condition of the teaching profession and its sustaining role in the hegemonic social order, with the means of this process the global organization of educational policy formation and professionalization. From a critical analysis and dialectics on the screen object - teaching work - this article aims to contribute to the enhancement of praxis as a political and ideological stance against hegemonic, to remove the teacher from his state of resignation, leading him to a conception emancipatory.

Keywords: Training. Praxis. Teaching.

Resumen

En este artículo, se presenta una discusión sobre el desarrollo de la enseñanza en la búsqueda para entender cómo se ha establecido por las decisiones políticas para operar. Para ello suponemos, una perspectiva dialéctica materialista y el análisis e interpretación de las referencias sobre el tema, la propuesta para entender cómo el proyecto político y social fundada en las ideas neoliberales, mediada por las demandas del mercado, puede mantener alienante condición de la profesión docente y su el mantenimiento de papel en el orden social hegemónico, con los medios de este proceso, la organización global de la formación de la política educativa y la profesionalización. A partir de un análisis crítico y la dialéctica en el objeto de imagen - trabajo docente - este artículo tiene como objetivo contribuir a la mejora de la praxis como una postura política e ideológica contra hegemónica, para eliminar el maestro de su estado de resignación, que lo llevó a una concepción emancipatorio.

Palabras clave: Entrenamiento. Praxis . Enseñanza.

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 23	p. 223-249	set./dez. 2016
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

Essa dimensão dúplice e mesmo contraditória presente no mundo do trabalho que cria, mas também subordina, humaniza e degrada, libera e escraviza, emancipa e aliena, manteve o trabalho humano como questão nodal em nossa vida. E, neste conturbado limiar do século XXI, um desafio crucial é dar sentido ao trabalho, tornando também a vida *fora* dele dotada de sentido (ANTUNES, 2005, p. 12, *grifo do autor*).

Considerações Iniciais

As contradições presentes no mundo do trabalho, tal como nos é apresentado por Antunes (2005), com certeza é um dos grandes desafios da humanidade. Sobretudo porque, devido a sua complexidade e sua capacidade de organização da vida humana, tem sido a causa da produção de uma série de conflitos sociais, políticos e ideológicos, que têm estado presentes ao longo do tempo histórico, refletindo exatamente aquilo que representa o próprio homem e suas contradições. Entendendo que é pelo trabalho que, dialeticamente, nos constituímos e objetivamos a nossa existência.

Se assim o é, significa que tais conflitos são gerados e produzidos pelo próprio homem nesta sociedade por meio das disputas referentes ao domínio do próprio trabalho, das forças produtivas e, conseqüentemente, de um grupo social sobre o outro. Em decorrência desta estrutura, este modo competitivo de gerir o trabalho têm sido determinante para aniquilar as possibilidades de materialização de sua forma mais humana, ou seja, como trabalho no seu sentido original, propriamente humano, dotado de sentido, com possibilidades de criação e emancipação (MARX, 2008).

De qualquer modo, não há como negar que a possibilidade de resgatar o sentido ontológico e humano do trabalho existe e persiste, afinal é por esta lógica que se configura a existência humana e sua condição de sociabilidade. E é a partir desta compreensão que entendemos haver uma dimensão dúplice do trabalho (FRIGOTTO, 2010a), que, por sua vez, nos permite identificar a existência de contradições e refletir sobre

elas, especialmente no que tange a forma como o atual sistema produtivo tem alienado e degradado o homem pelo trabalho.

O modelo de trabalho capitalista ao qual nos inserimos na atual conjuntura guarda estas contradições, e nele, em função da sua reprodução e adaptação, tem sido cada vez mais limitada, para não dizer demasiadamente difícil, a possibilidade de desenvolvimento de um trabalho que tem um fim em si mesmo, como ato de fruição espontânea da vida. Ao contrário, conforme a análise que Manacorda (2007) faz do trabalho em Marx, todo e qualquer tipo de trabalho hoje corresponde necessariamente à produção de mercadoria, gerada a partir da força de trabalho empreendida, e comprada por quem detém o poder econômico. Tornando-se, portanto, trabalho estranhado, em que o sujeito não se reconhece tanto no processo como no produto gerado pelo seu trabalho. É alienado¹, já que o produto gerado é apropriado por aquele que emprega.

Dar outro sentido ao trabalho que não seja a geração de lucro e capital, como bem coloca Antunes (2005), é um desafio crucial do nosso tempo, porém, não impossível de ser enfrentado. Se consideramos a existência de sua dupla face, significa que pelo mesmo trabalho que reifica e aliena o homem, encontraremos possibilidades de ações que o levem a libertação e a emancipação. O que na verdade determinará esta direção são justamente os projetos políticos, sociais e ideológicos que defendemos, e, conseqüentemente, as práticas sociais que construímos e as que desconstruímos.

Tais reflexões nos conduzem diretamente ao trato com as questões geradas em torno da luta de classes, entendida como cerne do debate em torno do trabalho, especialmente para aqueles que visam defender aos interesses dos trabalhadores, como é o nosso caso, e, por essa razão não pode deixar de ser considerada quando apresentamos esta temática. Portanto, a proposta aqui é construir uma análise conjuntural e política

¹ O termo alienado refere-se à transferência do direito de propriedade para outro. Neste caso, o trabalho torna-se alienado e o trabalhador perde o controle sobre o produto que gera, porque vende sua força de trabalho, dando a ela o sentido de mercadoria. O esforço produzido pelo trabalho para a produção de mercadorias é apropriado por aquele que detém o domínio das forças produtivas, que emprega (FRIGOTTO, 2010a).

dos principais determinantes sociais, políticos e econômicos, tal como sugere o método materialista dialético, permitindo abstrair a realidade caótica para alcançar, pela análise crítica, uma síntese integradora que represente a realidade concreta construída pela elaboração do pensamento. Entendemos que no caso deste artigo a realização desta análise nos exige a explicitação das disputas de poder (luta de classes) presentes na realidade, como também a reflexão sobre os artefatos ideológicos e políticos que organicamente se estruturam para silenciar os sujeitos dominados e subsumidos à lógica dominante.

Especialmente neste trabalho que ora apresentamos os sujeitos silenciados que iremos tratar são os professores. E como objetivo buscaremos compreender como o atual modelo de trabalho destitui o professor de sua capacidade criativa e crítica, para dar lugar a uma prática alienada, resultante da fragmentação do seu trabalho e da aniquilação de sua essência humana e formativa, que, por sua vez, segue exatamente a um *modus operandi* (ANTUNES, 2005) previamente estabelecido pela ideologia dominante e pelo modo de produção vigente. Além disso, considerando a possibilidade de resistência pelo trabalho, nos interessa, ao mesmo tempo, refletir sobre as possibilidades de fortalecer e consolidar uma concepção de professor que tem como perspectiva a práxis enquanto compreensão de trabalho eminentemente humano, especialmente para que sejamos capazes de contribuir para a subversão do que tem sido orquestradamente imposto pelas políticas internacionais, por meio de um falso discurso que parece privilegiar a formação e a profissionalização docente em defesa de uma suposta qualidade educacional.

Este ensaio, caracterizado como revisão bibliográfica, e associado às pesquisas produzidas pela Rede de Pesquisadores sobre o Professor da Região Centro-Oeste (REDECENTRO)², além representar um movimento teórico do autor para compreender o objeto e sua relação com

² A REDECENTRO é composta por sete universidades (UFG, UnB, UFMT, UFMS, UFU, Uniube, UFT) e seus respectivos programas de pós-graduação em Educação, e seus respectivos pesquisadores, alunos (mestrandos, doutorandos e iniciação científica) e colaboradores, interessados no aprofundamentos da temática professor, a partir da análise de teses e dissertações sobre o professor defendidas na Região Centro-Oeste.

a totalidade, justifica-se por entender como necessário o fortalecimento do discurso contra hegemônico relacionado ao trabalho docente. Sobretudo porque é notável nas últimas décadas a expressiva ocupação de ideias (*slogans*)³ e mecanismos ideológicos de controle do professor nos debates políticos e educacionais (SHIROMA, 2003), aliado aos interesses dos organismos internacionais, tendo como meio a reprodução dos ideários tradicionais e conservadores para a formação, a prática e a profissionalização docente.

A exposição da análise empreendida levará em consideração, como propõe Azzi (2012), a compreensão do trabalho docente enquanto categoria geral – trabalho – e os elementos que a compõem dialeticamente, como a formação e a profissionalização. E ainda, a análise de sua especificidade enquanto prática, ou seja, a docência. Tratada aqui como essência do trabalho do professor. Assim, seguiremos nosso estudo orientado pela busca de compreender num primeiro momento “O trabalho docente como componente estruturante do trabalho capitalista”, passando pela análise sobre as “Contradições entre as condições de trabalho, formação e profissionalização docente”, e finalizando com uma reflexão sobre “A práxis como materialização do trabalho docente: tensão entre a resignação e a emancipação do professor”. A expectativas com estes eixos é de chegar à totalidade do objeto investigado e alcançar reflexões que se materializem enquanto proposições para o fortalecimento da práxis no trabalho educativo.

O trabalho docente como componente estruturante do trabalho capitalista

Inicialmente precisamos situar que, enquanto categoria geral, o trabalho é assumido neste ensaio como princípio ontológico. Nesse caso, entendido como algo que constitui a essência humana e a manifestação de tudo que nos forma, nos direciona e ao mesmo tempo nos distingue.

³ Shiroma (2003) adverte que os documentos que subsidiaram as reformas educativas advindas da década de 1990 no Brasil foram estruturados a partir de *slogans* carregados ideologicamente de um teor positivo em favor da qualificação da produção e da profissionalização em favor do mercado.

Com base em um referencial crítico-marxista, entendemos que é o meio pelo “qual o homem produz suas condições de existência, a história, o mundo propriamente humano, ou seja, o próprio humano” (FRIGOTTO, 2010b, p. 33).

Tal definição nos possibilita adentrar na análise sobre o trabalho docente em sua historicidade e na atualidade, tendo como ponto de referencia a noção de que todo trabalho é, antes de qualquer coisa e/ou finalidade, objetivação humana que fundamentalmente produz relações entre homem e natureza, sujeito e objeto. Assim posto, entendemos que trata-se de uma ação que humaniza e que permite a apropriação de conhecimentos, ideias e funções que cotidianamente, por meios das mais distintas experiências e relações, nos tornam outros.

Julgamos a exposição conceitual elaborada acima como importante, não apenas para demarcar a base epistemológica a qual nos apoiamos, mas para se materializar enquanto ponto de partida para a análise crítica que faremos da atual conjuntura do trabalho docente mediada pelo que lhe é imposto pela sociedade do capital.

Como qualquer trabalho nesta sociedade, o trabalho docente, por sua condição histórica, assume características negativas por estar submetido à exploração (mais valia) e articulado à lógica da acumulação produtiva. Mesmo que suas finalidades sejam diferentes, ora como prestador de serviço público ou como autônomo e liberal na venda do seu serviço, suas condições são de produção e subsunção ao capital (KUENZER, 2011). Sua especificidade está apenas no fato de que o produto gerado não pode ser separado de seu produtor (professor), ou seja, este revela-se como imaterial.

Segundo Kuenzer (2011) essa não materialidade do trabalho do professor é a condição para uma ação de resistência na contramão do que lhe é imposto. Pois, de acordo com autora, tal característica “[...] limita, de certa maneira, a realização do trabalho segundo o modo capitalista, que passa a ser indiretamente, por diferentes mediações que ‘convença’ o trabalhador, pela força ou pela persuasão, a ser artífice da própria exploração” (KUENZER, 2011, p. 678).

A possibilidade de resistência, portanto, existe e está articulada ao que caracteriza o trabalho do professor, ou seja, sua condição não material. Porém, hegemonicamente, o que temos acompanhado por meio da história e nos dias atuais, é uma estreita relação do trabalho do professor, tanto no seu sentido ideológico quanto prático, com a produção de mercadorias em favor do desenvolvimento do capital. E, contraditoriamente, por serem trabalhadores de uma ação não material, porém não menos produtiva, têm suas subjetividades corrompidas, sua formação comprometida e suas condições de sofrimento no trabalho, de desistência e de adoecimento ampliadas (KUENZER, 2011).

Por essa razão, parece vir sendo fundamental a manutenção das ingerências de forças ideológicas e políticas no trabalho e na formação deste trabalhador, por meio da racionalização imposta pelo Estado capitalista, como forma de fortalecimento da ordem vigente (SILVA, 2011). Assim, submetido à lógica de exploração do trabalho, sua possibilidade de questionamento e sua condição de resistência tem se distanciado, uma vez que, tal como os demais trabalhadores atingidos pela crise e proletarianização⁴ do trabalho, também vende sua capacidade de produção em situações precárias para “objetivar um resultado com o qual, na maioria das vezes, não concordam. Ou seja, através de seu trabalho, objetivam um produto que é fruto de sua alienação, de sua própria transformação em mercadoria” (KUENZER, 2011, p. 680).

Não é de hoje que este modelo de trabalho determina a ação e o resultado da ação produzida pelo professor. Pelo que nos contam os autores de história da educação e da formação docente (BRZEZINSKI, 1996; LIBÂNEO, 1994; MARTINS, 2006; SAVIANI, 2005), em diferentes contextos de desenvolvimento da humanidade o professor e seu trabalho esteve submetido aos interesses da sociedade e ao modelo de educação/formação que esta emprega hegemonicamente. O que significa que o

⁴ O conceito de proletarianização está articulado à condição de trabalho do professor. Neste caso, segundo Oliveira (2004, p. 1133), caracteriza-se “pela perda de controle do trabalhador (professor) do seu processo de trabalho”. Configura-se na perda de sua autonomia e no fato de não reconhecer aquilo que faz e produz a partir do seu próprio trabalho, pois nessa lógica este encontra-se fragmentado.

trabalho e a função social docente esteve sempre diretamente alicerçados em um ideário pedagógico (concepção de educação, de professor e de ciência), ao mesmo tempo em que constitui e materializa o que este ideário propõe enquanto prática educativa (RONCATO, 2013).

Mas, demarcadamente, o modelo de trabalho com qual convivemos hoje ainda tem fortes relações com um ideário positivista, orientado pelos preceitos modernos e iluministas, e permanentemente aprimorado para atender a estrutura produtiva. No campo da educação e do trabalho docente este ideário pode ser reconhecido por meio das ações pragmáticas e da racionalização técnica, que, historicamente, tem sido fundamental para impor normas, estruturas e comportamentos às relações humanas e sociais (MAGALHÃES, 2014). Deste modo é possível reconhecer a origem da ênfase dada ao conhecimento prático no trabalho docente, com a finalidade de contribuir para o aperfeiçoamento e aprimoramento técnico, atendendo as expectativas de um *modus operandi*, cada vez mais racionalizado e imbuído pela ideia da produção de competências (ANTUNES, 2005), característico do receituário imposto pela estrutura fabril e gerencialista que determina a organização da vida em sociedade.

As transformações de ordem social e políticas advindas da década de 1990 no Brasil é um marco histórico importante para compreendermos o atual modelo de trabalho que impera nas ações promovidas pelo professor. A partir daquele contexto uma nova organização econômica passa a ser implementada no país, baseado em princípios e leis orientadas pela ideologia neoliberal, com o objetivo de fortalecer ainda mais as forças produtivas que gerem o capital.

As políticas de governo naquele momento, iniciada com o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-1998) e mantida nos governos subsequentes e atuais, corroboraram fundamentalmente para este processo, especialmente porque se articularam com os interesses econômicos, adotando as políticas sociais instituídas e proclamada pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e

o Fundo Monetário Internacional (FMI), como bem trata autores como Gomide (2010), Shiroma e Evangelista (2008) e Torriglia (2005). Assim, subordinado a estas organizações, o Estado passou a contribuir de forma eficaz para o incentivo ao “livre comércio, privatização e desregulamentação trabalhista, com redução de investimentos na área social. Ideologicamente, incorporou princípios liberais que legitimam valores de competitividade e direitos individuais” (MAGALHÃES, 2014, p. 2).

Rodríguez (2008) revela que é anterior a este contexto mencionado acima, a presença e a forte inserção dos organismos internacionais, principalmente da Unesco, no debate sobre o trabalho e as políticas educacionais na América Latina. Demonstrando que já há algum tempo vêm conseguindo pautar os direcionamentos produzidos pelas reformas políticas em favor do ideário pragmático, técnico e preocupado com a “qualidade educacional” cujo foco está no desenvolvimento do mercado. Ocorre que na década de 1990, em decorrência da reestruturação produtiva, a necessidade de conter ainda mais a classe trabalhadora, designando a ela discursos e linguagens próprias do modo dominante de compreender a realidade, fez com que as novas estratégias fossem colocadas em pautas pelos organismos internacionais, na tentativa de tornar supostamente neutralizadas as propostas de reconversão⁵ profissional anunciada pelas grandes empresas e multinacionais (SHIROMA; EVANGELISTA, 2008).

Para qualificar esta análise sobre as transformações no mundo do trabalho e suas relações com a educação e os interesses econômicos, Shiroma e Turmina (2011) dão destaque a sutileza ideológica muito bem projetada e presente na realidade, que tem conduzido a sociedade a um processo de formação e qualificação profissional com o propósito de construir um trabalhador de novo tipo. Analisando os discursos produzidos pela Unesco, especialmente aqueles presentes no relatório Delors (1996), as autoras revelam a existência de uma concepção de

⁵ Citando Rodrigues e Archar (1995), Shiroma e Evangelista (2008) descrevem o termo reconversão profissional como algo empregado para pautar o processo de organização no trabalho produzido para transformações no campo da tecnologia e da produção nas empresas. Refere-se, segundo as autoras, à ideia de requalificação profissional para atender as demandas do mercado.

trabalho hegemônica, que tem como princípios as noções de eficiência, flexibilidade, funcionalidade, empreendedorismo e responsabilidade. E ao fazer essa análise associam este discurso aos objetivos persuasivos do empreendedorismo, com a diferença de que os relatórios dos organismos oficiais acabam influenciando diretamente as formações profissionais, os currículos escolares e os contextos de formação de professores, tendo em vista que o Brasil está inserido nas metas da agenda política internacional.

Segundo Oliveira (2004, p.1131), as reformas políticas e educacionais implementadas no Brasil e na América Latina a partir de 1990 tiveram um duplo enfoque: a constituição de um modelo de educação voltada fundamentalmente para o trabalho, ou melhor, para as demandas do mercado de trabalho; e a valorização da ideia de educação enquanto meio disciplinador da pobreza. Por essa razão, como forma eficaz para gerir e orientar o sentido atribuído ao trabalho, tais reformas educacionais foram “[...] marcadas pela padronização e massificação de certos processos administrativos e pedagógicos, sob o argumento da organização sistêmica, da garantia da suposta universalidade, possibilitando baixar custos ou redefinir gastos e permitir o controle central das políticas implementadas.”

Na prática o que pôde ser acompanhado foi um processo bem articulado entre política, economia e educação, onde o trabalho docente, assim como o trabalho de modo geral, sofreu e ainda sofre com as condições de bastante intensificação e precarização, especialmente no que se refere às possibilidades de empregabilidade. A título de exemplo sobre o que isso representa enquanto instabilidade do trabalho vinculado ao magistério, podemos citar a ausência de valorização da carreira docente, baixos salários, um grande número de mão de obra barata e facilmente explorada (contratos temporários) e perda de direitos trabalhistas (OLIVEIRA, 2004).

Kuenzer (2011) nos chama a atenção sobre esta realidade destacando que tal condição presente no trabalho do professor, engendrada pelo modelo de acumulação flexível⁶, os levam na maioria

⁶ Modelo caracterizado pelo aparecimento de novos setores de produção, de organização do mercado e do comércio, e de novas ofertas de serviços financeiros e inovações tecnológicas. Tem como

das vezes a aceitar, de maneira resignada, as mais diversas dificuldades, muitas vezes inimagináveis, como forma de manutenção do emprego. E, como consequência desta concepção política, torna-se acentuada a ênfase sobre a valorização do desenvolvimento individual, do isolamento, da fragmentação do trabalho e da instrumentalização técnica com o foco no alcance de resultados. Tais desdobramentos, por sua vez, e de modo contraditório, são especificidades que tornam o trabalho docente pesado e intensificado, capaz de produzir no docente tamanho sofrimento que o leva à síndrome da desistência⁷.

Oliveira (2004) corrobora com essa reflexão sobre a proletarização do trabalho docente, afirmando que os ditames políticos voltados à educação (reformas educacionais) advindos de 1990, ao colocar o professor como centro de um projeto voltado para a elevação, mínima necessária, da qualidade educacional às massas, instituiu nesta profissão uma crise de identidade e uma situação de constrangimento. Crise de identidade porque, diante da realidade complexa e organizada pelo sistema capitalista, tem estado presente no cotidiano do professor a exigência de novas funções, como o assistencialismo social, o cuidado com a saúde e o bem estar psíquico dos alunos, deixando-o entender que muitas vezes sua função fundamental de ensinar não seja a mais importante. Já o constrangimento de deve a ênfase dada ao trabalho do professor como algo fundamental para elevar a qualidade do ensino, e que, cruelmente, faz recair sobre ele a responsabilidade pelo sucesso e pelo fracasso dos programas educacionais.

Como forma de contornar esta possível desistência ao trabalho docente na atualidade, já que contraditoriamente e estruturalmente

princípio a acentuação à competitividade e ao uso de recursos tecnológicos, favorecendo as desigualdades entre diferentes regiões e setores da sociedade (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001).

⁷ Citando Codo (1999), Kuenzer (2011, p. 682) apresentada a síndrome da desistência como ação referente ao sofrimento advindo “da contradição entre a consciência do que pode e deve fazer e o que efetivamente se consegue fazer”. Ou seja, esse sofrimento está na tensão promovida pela condição imaterial do trabalho docente, que permite, ao mesmo tempo, identificar espaço para a formação da consciência e para a sua objetivação de modo reificado. Por essa razão, frente a precarização e exploração do seu trabalho, há uma frustração por parte do professor, especialmente por entender que seu trabalho não deixou de ser trabalho, no entanto é mercadoria.

entende-se como necessário o aumento de professores para a elevação da qualidade educacional empresarial, alguns mecanismos de controle foram estabelecidos pelo campo político visando minimizar as crises no trabalho e os sinais de resistência por parte dos professores/trabalhadores, mas sem prever qualquer investimento nesta carreira do ponto de vista salarial, estrutural e social (OLIVEIRA, 2004).

Entre estes mecanismos, Shiroma e Schneider (2013) destacam a proposta de Avaliação do Desempenho Docente (ADD) produzida pelos organismos internacionais nos últimos anos, em especial pelo Banco Mundial, a partir da noção de que os recursos voltados à educação, quando limitados, como é o caso da América Latina, exige da ação política uma melhor regulação para alcançar os resultados almejados. Entendida desta forma, a ADD é apresentada como mais um meio de racionalizar os custos com a educação, incluindo aqui baixo investimento com a formação de professores, perspectivando uma ação política “cujos resultados afetariam o desenho dos currículos e programas de formação inicial e contínua de professores, no sentido de adequá-los aos padrões de competência esperados dos docentes” (SHIROMA; SCHNEIDER, 2013, p. 92).

É engenhosa a forma como ideologicamente o capital converte o trabalho do professor para atender suas exigências. Além da ênfase dada ao saber prático na sua ação e no desempenho de sua função social, as ações voltadas à profissionalização desta prática se apresentam na verdade mais como uma desprofissionalização, capaz de destituir do professor sua competência intelectual, retirando sua autonomia, tornando-o *expert*⁸ na realização de tarefas, técnicas, no aprimoramento das produções e na sujeição às competições e às avaliações por recompensas (MAGALHÃES, 2014). Exatamente o oposto do que seria a condição de seu trabalho enquanto práxis, ou seja, histórico, balizado pelo conhecimento e com a “complexa finalidade [...] de mediar o processo de constituição do ser humano” (QUEIROZ, 2014, p. 42).

⁸ Segundo Magalhães (2014, p. 14) o professor como expert é “um especialista, um trabalhador multitarefas, que se envolve em atividades de gestão, planejamento, elaboração de projetos, pesquisas, orientações, organização de currículos, avaliação de processos, realiza variadas atividades em sala de aula, crendo (subjetivamente) ser necessário realizar todas as tarefas que lhe são postas”.

Contradições entre as condições de trabalho, formação e profissionalização docente

Muito do que vimos falando anteriormente sobre o trabalho docente está diretamente articulado com as questões em torno da formação e da profissionalização do professor. Por uma perspectiva dialética não há como deixar de relacionar e entender tais conceitos como parte de uma única estrutura. Afinal, as mesmas condições de trabalho e de profissionalização docente, são também as mesmas que engendram as condições de formação do professor. O importante de se reconhecer e explicitar neste caso são contradições que ocorre entre as condições de trabalho, especialmente aquilo que vem sendo exigido e destinado ao professor na atualidade, e suas reais condições de formação.

Deste modo, tendo como referencia o traço histórico apresentado anteriormente, julgamos pertinente destacar algumas ações designadas à formação e a profissionalização docente nas últimas décadas, com o intuito de caracterizar o que representa e como se apresenta o atual modelo de formação de professores no Brasil e seus impactos para o trabalho docente.

Como já mencionamos, a história das ideias pedagógicas é reveladora e expressa um movimento orgânico entre o projeto de sociedade e suas perspectivas para a educação, e conseqüentemente para a formação de professores (MARTINS, 2010). Porém, tal movimento, como parte desta sociedade, apresenta também espaços para as contradições^(continua) e as disputas ideológicas. Ou seja, nunca deixou de sofrer interferências das ações mais conservadoras (pedagogias tradicionais, escolanovista, tecnicista), como também das ações mais críticas, contra hegemônicas e emancipadoras (pedagogia libertadora e histórico-crítica). Por essa razão identificamos também no debate sobre a formação de professores espaços para a promoção de rupturas políticas e epistemológicas (SAVIANI, 2010).

No campo acadêmico e político há concordância por parte de diferentes autores (GUIMARÃES, 2008; BRZEZINSKI, 2002;

(conclusão)
SOUZA; MAGALHÃES, 2011; SHIROMA; EVANGELISTA, 2003) de que o professor e sua formação têm estado presente e em evidência nas últimas décadas. Acredita-se que isso se deve necessariamente as reformas políticas do final do século XX, materializada por meio de leis que passaram a direcionar a educação de um modo geral, fortemente articuladas com os objetivos⁹ propostos pelos organismos internacionais com vista a uma educação cujo critério de qualidade estão alicerçados no pragmatismo e no tecnicismo empresarial, representado pelo que Saviani (2010) denomina de ideário neoprodutivista¹⁰. E neste caso, ao falar dos marcos legais, é impossível não nos referirmos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996 (LDB), que emerge da tentativa de recolocar o país em uma nova estrutura de educação, necessariamente mais eficiente, julgando como fundamental para este processo a formação de professores em nível superior¹¹ como base para elevar a qualidade do ensino fundamental.

Ao instituir novas metas e estruturas para a formação superior, a LDB se apoia nos preceitos neoliberais. Por essa razão, segundo Cury (1997), acaba conduzindo a educação superior a aproximar-se da noção de produto, estabelecendo regras à universidade baseadas nos critérios de flexibilidade curricular e avaliação. Para a formação de professores soma-se a esta legislação¹², em momento posterior, as Resoluções 01/2002 e 01/2006 que tratam das diretrizes curriculares para a formação de professores para a educação básica e para a formação em pedagogia respectivamente, ambas reforçando a lógica de flexibilização curricular

⁹ Os objetivos estão articulados à concepção de educação liberal, submetida às leis de oferta e demanda. Eles estão presentes em documentos produzidos pelos organismos internacionais. Dentre eles Rodríguez (2008) cita: o estudo sobre educação básica do BM, La educación primaria. Documento de Política (1992); e Projeto Principal de Educação para América Latina e o Caribe (1984), da Unesco.

¹⁰ Saviani (2010) apresenta o ideário neoprodutivista como uma representação de um modelo de escola e de formação pautado e orientado pelo que advém da estrutura de mercado. Dentro deste ideário ele inclui o que denomina de suas variantes: o neoescolanovismo, o neotecnicismo e o neoconstrutivismo.

¹¹ A LDB n. 9.394/1996 estabeleceu o prazo de dez anos para que todos os professores sejam formados em nível superior.

¹² Ao rever as leis que historicamente vem contribuindo para o processo de desprestígio da formação do professor, Brzezinski (2002) destaca: a lei 5.540 de 1968, Lei da Reforma Universitária; a Lei n. 5.692, de 1971, que buscou a profissionalização do aluno no ambiente escolar; e a LDB atualmente em vigor (Lei n. 9.394, de 1996), bem como toda legislação dela decorrente dela.

como estratégia para atendimento às necessidades e expectativas do mercado.

Para Brzezinski (2002), tais legislações foram determinantes no país para o fortalecimento de um projeto de desqualificação da carreira e da formação docente, sobretudo porque propuseram (no caso da LDB) que a formação dos professores passasse a ocorrer em instituições de ensino superior onde não há, necessariamente, a articulação entre ensino e pesquisa. Além disso, para a autora, o texto produzido e apresentado nestes documentos permite a compreensão, de modo intencional obviamente, e vista por nós como equivocada, de que a função social do professor e seu trabalho restringe-se a prática e a forma tradicional de transmitir o conhecimento.

Estes marcos legais repercutem hoje diretamente no trabalho e na formação de professores. Foram responsáveis por legitimar uma concepção de formação fragmentada, aligeirada e subsumida aos interesses da iniciativa privada. Deste então, a formação de professores toma novos rumos no país, influenciada pela ideia de profissionalização oriunda de um modelo globalizador e hegemônico de formação de professores (MAGALHÃES, 2014). Dentre estes novos rumos destaca-se a progressiva oferta de cursos presenciais, semipresenciais e a distância para a formação docente, tendo como caminho prioritário as instituições de ensino privadas (PEREIRA; MINASI, 2014). Cursos estes que, em sua maioria, concordando com Magalhães (2014), são de duvidosa qualidade. Especialmente porque tende a corresponder diretamente a formação imediatista, prática e aligeirada. Como se a formação de professor fosse instrumental e sem qualquer especificidade epistemológica, política e conceitual que precisasse ser mais bem compreendida pelos próprios docentes em formação.

A formação universitária, portanto, assume amplamente, com todo o cuidado para não generalizar, a lógica da “Qualidade Total”, também representada pela ideia de “Qualidade Empresarial”. Que, segundo Brzezinski (1996, p. 111), fez tornar concreto o pensamento

neoliberal, buscando “submeter especialmente a educação, a saúde, o emprego e até a satisfação das necessidades elementares do homem a critérios mercadológicos”. Por essa razão, passa a ser amplamente e ideologicamente difundida a ideia da prática como componente exclusivo do trabalho docente. Repercutindo na valorização da ideia de que basta saber fazer, e culminando no que autores como Martins (2010) e Moraes (2009) vão denominar como descarte da teoria e recuo da teoria, respectivamente.

Por tudo que foi exposto enquanto dado histórico é que podemos compreender a origem do forte apelo à noção de competência¹³ associada à ideia de qualificação profissional de ordem gerencialista e empresarial. Entendida como determinante para o desenvolvimento do projeto de sociedade em pauta, a noção de competência do professor passa a ser desenhada no seu processo de formação como algo moldável, adaptável e de fácil instrumentalização. Assim, no bojo deste processo ganha ascensão as ideias e teorias orientadas pela “epistemologia da prática” (SCHÖN, 2000; PERRENOUD, 1993; TARDIF, 2002), baseada na compreensão de que a formação e o trabalho dos professores é orientado basicamente por um conhecimento prático, possível de ser construído a partir de uma reflexão produzida na mediação com as situações concretas do cotidiano. Portanto, ideologicamente, reforçam a desvalorização da formação e do trabalho do professor, a partir da ideia de que trata-se de uma prática social que não requer uma formação de profundidade teórica, sobretudo porque nesta lógica, o professor não é produtor de conhecimento, mas sim um reproduzidor de normas, regras e conhecimentos de ordem prática e operacional (SILVA, 2011).

Pela análise que vimos fazendo compreendemos que, sob a luz do paradigma conservador e positivista, a formação docente tem estado hegemonicamente comprometida com os interesses da classe hegemônica

¹³ Segundo Torriglia (2005) a subsunção da formação docente à noção de competências é o novo âmbito epistemológico em questão. Que sucumbe a ideia de produção do conhecimento na formação docente, para dar lugar ao desenvolvimento de competências (usar, fazer e interagir), tal como propõe os organismos internacionais.

e com uma educação eficiente e de qualidade, no seu sentido econômico e burocrático. Algo que, na visão dos reformistas e gerencialistas da educação, requerer a figura de um professor como profissional capaz de dar respostas aos problemas imediatos da escola, assumindo também, para além da sala de aula, funções de gestão e organização do tempo escolar para o planejamento, avaliação e elaboração de projetos, conforme descreve Oliveira (2004) ao tratar da composição da função social docente a partir das reformas educacionais.

Foram estes encaminhamentos que conduziram a um processo de recrudescimento da ideia de profissionalização do trabalho docente, como inteligente mecanismo de cooptação da própria classe por meio de discursos que supostamente parecem colocar o professor em condições mais favoráveis (fetiche da profissionalização), mas, sobretudo, como forma de controle dos professores, ou seja, como meio para viabilizar o acesso ao conhecimento suficientemente necessário para atender aos critérios de qualidade educacional proposto pelas políticas internacionais, mas insuficientemente previsto e planejado para manter a classe como inofensiva e acrítica sobre suas próprias condições de trabalho (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003).

Sendo assim, fica claro que as contradições existentes entre as condições objetivas (intensificação, proletarização, precarização e valorização) e as políticas e práticas voltadas à profissionalização e a formação docente são estruturais. Elas compõem um projeto de sociedade que tem o professor e a ação promovida pela docência, o ensino, como partes fundamentais para o desenvolvimento da sociedade capitalista, mas especialmente para a manutenção da ideologia dominante (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003; MAGALHÃES, 2014). O compromisso que parece estar colocado é o de embrutecer cada vez mais os professores, levando-os, por uma nova concepção de identidade docente, (des) profissionalizada e desintelectualizada, à naturalização da exploração e da reificação do seu trabalho, inviabilizando-os de inserir em movimentos coletivos e sindicais (SOUZA; MAGALHÃES, 2013 *apud* MAGALHÃES,

professor (BRZEZINSKI, 2012). Concepção esta que se articula ao que vem sendo amplamente defendido e assumido pelas associações de classe, como é o caso da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope), que trabalha em favor do fortalecimento de uma identidade profissional docente coletiva.

Dentro desta perspectiva de trabalho docente que assumimos, outros elementos podem ser incluídos aqui na tentativa de elucidarmos o que se configuraria como trabalho numa concepção crítica e emancipadora. Até porque, o intuito com esta produção é também contribuir com o debate que almeja o alcance da práxis como elemento indispensável à formação e ao trabalho do professor, na busca de retirá-lo de sua resignação ideológica e política. E entendemos que este caminho não é só necessário, mas também possível, considerando que em diferentes momentos da história da formação docente houve espaço também para um discurso de contra hegemonia.

A práxis é o nosso ponto de referencia porque tem em sua gênese conceitual, de ordem marxiana, a necessidade de romper com qualquer fragmentação, especialmente aquelas que tendem a colar de um lado e de outro lado partes que necessariamente se entrecruzam dialeticamente para explicar e compreender a realidade, como é o caso da relação teoria e prática. A práxis, portanto, é compreendida neste texto como atividade humana e potencialmente transformadora, devido a sua capacidade de possibilitar que o homem se humanize (VÁSQUEZ, 1977), ou seja, que resgate o sentido ontológico e omnilateral do trabalho. E, como trabalho imaterial, o trabalho docente enquanto práxis apresenta ainda mais brechas e possibilidades de resistência, especialmente porque pela ação subjetiva que o professor emprega na atividade de ensino ele pode reconhecer verdadeiramente suas condições trabalho e propor ações para agir sobre ela. Nessa perspectiva entende como necessário compreender a história e perceber por ela, que toda e qualquer prática, assim como a do professor, é “transitiva, datada, histórica, estabelecida pelos homens graças a sua capacidade simbolizadora” (MAGALHÃES, 2004, p. 157).

Do ponto de vista do trabalho, a práxis implica reconhecer a indissociabilidade da teoria e prática. E isso se expressa como atividade humana que age sobre a realidade para transformá-la, destituída de qualquer ação utilitária. Portanto, parte da compreensão dialética de que é preciso conhecer (teoria) para transformar (prática social concreta), pois pelo conhecer somos capazes de estabelecer finalidades que sugerem a transformação da realidade (SILVA, 2011).

Por essa perspectiva, recaem sobre o trabalho docente todas as reflexões que trouxemos neste artigo e que explicitam os interesses de classe, que, fundamentalmente e historicamente, têm tornado a docência uma ação utilitária, praticista, imediatista e conformista. Por essa via, torna-se possível afirmar a urgência, em favor dos próprios professores, de reconhecer a natureza do trabalho humano como constitutiva e constituinte do trabalho docente, tal como defendemos no desenvolvimento deste artigo, apoiados em Antunes (2002), Frigotto (2010a) e Marx (2008). Isso significa recusar qualquer forma de proletarização e intensificação, política e ideológica, apoiando na ideia de que a docência não pode ser equiparada ao modelo de trabalho fragmentado. Trata-se de um trabalho “inteiro”, como afirma Azzi (2012, p. 47), já que “[...] o ato de ensinar, mesmo sendo composto por atividades diversas e podendo ser decomposto metodologicamente, só pode ser desenvolvido em sua totalidade”.

Do ponto de vista da profissionalização, o conceito de trabalho docente enquanto práxis permite apropriar deste conceito atribuindo a ele valores na contramão do que originalmente foi empregado pelos interesses capitalistas de organização e sistematização da profissão. Pois, ao conhecer a realidade a partir do próprio saber produzido sobre ela, torna possível identificar que o projeto de profissionalização docente hegemônico, supostamente defensor da ideia de uma valorização profissional, no caso da profissão docente, caracterizou-se mais como uma desprofissionalização, como tratamos anteriormente. A segunda via (contra hegemônica) deste conceito implica, portanto, reconhecer a

profissionalização como parte do conceito de políticas para a formação docente, ou políticas docente, como propõe Tello (2013). Onde se incluem diferentes componentes que constituem materialmente (condições de trabalho, de formação, de proletarização) e subjetivamente (valorização e reconhecimento profissional) a profissão professor.

A profissionalização nesse sentido emerge como “saída defensiva dos trabalhadores da educação aos processos de perda de autonomia no seu trabalho e de desqualificação” (OLIVEIRA, 2004). Para além da luta por melhores condições de trabalho, segundo Magalhães (2014), esta concepção contra hegemônica e emancipadora de profissionalização requer o estabelecimento de contornos para a formação, tanto inicial como continuada; efeitos positivos na remuneração e no plano de carreira, incluindo os aspectos relacionados à jornada de trabalho; e, não menos importante, a necessidade de compor uma associação coletiva, como os sindicatos.

Mas é preciso situar que todas estas propostas, mediadas pela noção de práxis, com a finalidade de produzir pelo trabalho docente o seu verdadeiro sentido hominizador, exige considerar a relação dialética com a formação, como destacamos neste artigo. Afinal, se “a efetivação da práxis requer a concorrência das forças naturais do homem e da sua capacidade de pensar, idealizar, projetar, prever finalidades para a ação, isto é, requer que o homem ponha em movimento sua capacidade teórico-prática” (QUEIROZ, 2014, p. 44). A formação não é só a parte deste processo, mas também o meio de alcançar, pela análise, as sínteses e as mediações necessárias para propor outra perspectiva de trabalho ao professor.

A formação por esse viés contra hegemônico se materializa se compreendermos que há em sua função o compromisso fundamental com a formação científica e intelectual, que emancipe o professor (LIMONTA; SILVA, 2013). E nesta direção, em diálogo com Fernandes e Cunha (2013), chegamos ao entendimento de que se faz necessário, na perspectiva da práxis: compreender a universidade como espaço

legítimo para a formação de professores, tendo a pesquisa como aliada neste processo; valorizar o conhecimento científico e pedagógico; politicamente assumir a formação acadêmica para todos os níveis de ensino; orientar-se por uma base epistemológica crítica, que supõe a práxis; assumir a docência como tarefa complexa e dotada de sentidos que precisam estar articulados entre formação (universidade), escola e aluno; valorizar e qualificar os espaços de trabalho, entendidos como lugares para a formação humana.

Assim podemos construir um discurso voltado ao trabalho docente numa perspectiva emancipadora. Neste caso, carregado de intencionalidade prática, mas não uma prática que fale por si mesma e imediatizada, e sim uma prática consciente e que permita ao professor “compreender as relações, as conexões, as estruturas internas, as formas de organização, as relações entre parte e totalidade, as finalidades, que não se deixam conhecer no primeiro momento, quando se percebem apenas os fatos superficiais, aparentes, que ainda não se constituem em conhecimento”. Ou seja, algo que só pode ser alcançado se, pelo exercício da práxis, conseguirmos abstrair a realidade (concreto) e reinterpretá-la, mas objetivando transformá-la pela ação do pensamento (KUENZER, 2000, p. 11-12).

Nosso objetivo é a materialização desta perspectiva acima tratada, que, por sua vez, é entendida por nós como possibilidade de colocar o trabalho docente em condições mais humanas, respeitadas e dignas em relação à relevância que acreditamos ter os seu trabalho em sociedade. E para ser alcançada faz-se necessário, fundamentalmente, o reconhecimento da necessidade de retirar o professor de uma ação resignada, por meio de uma concepção de formação e de profissionalização docente que permita ao docente, pela análise concreta de seu trabalho e sua função social, o alcance crítico da totalidade e da realidade em que vive para nela poder atuar.

Referências

ANTUNES, Ricardo. Apresentação. A crise da sociedade do trabalho: fim da centralidade ou desconstrução do trabalho? In: O caracol e sua concha. Ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BRZEZINSKI, Iria. A questão da qualidade: exigência para a formação dos profissionais da educação sob a perspectiva da ANFOPE. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo. v. 22, n. 2, p. 109-130. 1996.

BRZEZINSKI, Iria. Profissão professor: identidade e profissionalidade docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

BRZEZINSKI, Iria. Debates contemporâneos sobre formação e valorização dos profissionais da educação e o Plano Nacional de Educação (2012-2021). Revista de Ciências Humanas. v. 13. n. 20. p. 11-27. 2012.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. Educação e Sociedade, ano XXII, n. 75, ago 2011. Campinas – SP: Cedes, 2001. p. 67-83.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Reforma universitária na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 101, p. 3-19, jul. 1997.

FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa; CUNHA, Maria Isabel da. Formação de professores: tensão entre discursos, políticas, teorias e práticas. Revista Interação – Formação, profissionalização docente e práticas educativas. v. 38. n. 1, 2013

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). *A experiência do trabalho e a Educação Básica*. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do capitalismo real*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. Políticas da Unesco Para formação de Professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, n. 11, 7, 2010.

GUIMARÃES, Valter Soares. Docência Universitária. In: *I Colóquio Internacional sobre Ensino Superior, 2008, Feira de Santana/BA*. I Colóquio internacional sobre Ensino Superior - Ensino Superior: complexidade e desafios na contemporaneidade. v. 1. p. 1-13. 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. Texto apresentado na Sessão Especial “Competências em Educação e Formação de Professores” na 25ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu-MG, 2000. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/25/ts25.htm>

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação e Sociedade** [online]. v.32, n.116, p. 667-688.2011

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1994.

LIMONTA, Sandra Valéria; SILVA, Kática Augusto Curado da. Formação de professores, trabalho docente e qualidade de ensino. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. *Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: CEPED: América, 2013.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Profissionalização docente no contexto da universidade pública: condução do professor à expertise. In: SOUZA, Ruth Catarina C. R. de; MAGALHÃES,

Solange Martins Oliveira. *Poiésis e Práxis II – Formação, profissionalização, práticas pedagógicas*. Goiânia, Kelps, 2014.

MANACORDA, Mario Alighiero. O que é trabalho? In: *Marx e pedagogia moderna*. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. *Formação de professores. Limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. “A teoria tem consequências”: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 30, n. 107, maio/ago. 2009.

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

PEREIRA, Alexandre Macedo; MINASI, Luís Fernando. Um panorama histórico da política de formação de professores no Brasil. *Revista de Ciências Humanas. Viçosa – MG*, v. 15, n. 24, p. 7-19, 2014.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote. 1993.

QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas e. O mal-estar e o bem-estar na docência superior a dialética entre resiliência e contestação. 2013. 257f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. *Reformas educacionais e proletarianização do trabalho docente*. Acta Scientiarum. Maringá-PR, v. 30, n. 1, 2008.

RONCATO, Rodrigo. *As concepções de professor e suas influências para a formação docente em Educação Física*. 2013. 226f. Dissertação

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 23	p. 223-249	set./dez. 2016
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

(Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista Educação**. v. 30. n. 02. 2005.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 3. ed. rev. São Paulo: Autores Associados, 2010.

SILVA, Kática Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. *Revista Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan/abr. 2011.

SCHÖN, Donald. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). Iluminismo às avessas. Produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A mística da profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho, vol. 16, n. 2, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Redes para reconversão docente. In: FIUZA, Alexandre Felipe; CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique da. (Orgs.). Política, educação e cultura. Cascavel: EDUNIOESTE, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; TURMINA, Adriana Cláudia. A (con) formação do trabalhador de novo tipo: o “ensinar a ser” do discurso de autoajuda. Anais da 34ª Reunião Anual ANPED. Educação e Justiça Social. Natal: RN. Outubro de 2011.

SHIROMA, Eneida; SCHNEIDER, Mara Cristina. Avaliação de desempenho docente: contradições da política “para poucos” na era do “para todos”. *Revista Interação - Formação, profissionalização docente e práticas educativa*. v. 38, n. 1, 2013.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. *Linhas Críticas*. Brasília, DF, v. 17, n. 32. 2011.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Org.). Pesquisas sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referências. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

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

TELLO, César. La profesionalización docente em Latinoamérica y los sentidos discursivos del neoliberalismo: 1990-2012. **Interação – Formação, profissionalização docente e práticas educativas**. v. 38, n. 1, 2013.

TORRIGLIA, Patrícia Laura. Brasil e Argentina: uma compreensão histórica-política da formação docente. 28ª. Reunião da Anped, 2005.

VASQUEZ, Adolfo Sanchez. Filosofia da praxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Dr^a Solange Martins Oliveira Magalhães

Universidade Federal de Goiás - Brasil

Programa de Pós-Graduação em Educação - UFG

RedeCentro – Rede de Pesquisadores sobre professores da região Centro-Oeste

E-mail: solufg@hotmail.com

Doutorando Rodrigo Roncato Marques Anes

Universidade Estadual de Goiás - Brasil

RedeCentro – Rede de Pesquisadores sobre Professor do Centro-Oeste

E-mail: rodrigoroncato@hotmail.com

Recebido em: 18 de junho 2015

Aprovado em: 17 de agosto de 2015

ARTIGO

O piso salarial como insumo da valorização docente nos governos de FHC e Lula: da política de fundos à Lei do Piso

The basic wage as instrument in favor to teachers' appreciation during FHC's and Lula's governs: from the funds policies to the basic Wage Law

El salario mínimo como una inversión de valoración a los maestros en el gobiernos de FHC y Lula: de la política de los fondos a la Ley de Sueldo

Eliara Cristina Nogueira da Silva Teixeira
Rede Estadual de Educação de Pindai – Brasil

Cláudio Pinto Nunes
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil

Resumo

Este estudo tem como objetivos: analisar como e com quais intencionalidades as políticas de valorização docente foram efetivadas nos governos Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, observando as políticas de Fundos - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) –; e, analisar o espaço ocupado pelo Piso Salarial Profissional

Nacional (PSPN) nas agendas dos governos citados, verificando se as políticas implementadas por estes, corroboraram para a melhoria salarial dos professores brasileiros. Os resultados a que chega este artigo evidenciam que o piso salarial nacional como insumo de valorização docente teve tratamento diferenciado nas agendas dos governos de FHC e Lula: o Fundef, embora tenha provocado melhoria salarial dos educadores, a ausência de uma referência nacional para o início de carreira fez com que este Fundo não atingisse o seu objetivo de valorizar o magistério da educação básica pública no Brasil; e, o Fundeb, por sua vez, além de manter o mínimo de 60% dos recursos para pagamento dos profissionais do magistério, determinou a implantação de Plano de Cargos, Carreira e Remuneração para o magistério e instituiu o prazo de um ano para criação do Piso Salarial em lei específica, o que culminou na Lei n.º11.738/2008.

Palavras-chave: Fundeb. Fundef. Piso salarial nacional. Valorização docente.

Abstract

This work has the objective to analyze how was established and which were the meanings of teachers' appreciation policies during the Fernando Henrique Cardoso's and Luiz Inácio Lula da Silva's governs, looking at the following funds policies: FUNDEF (Support and Development Funds to Elementary Education and Teachers' Appreciation); FUNDEB (Support and Development Funds to Basic Education and improve the Professional Education). Moreover, it analyzes the importance of the PSPN (National-Basic-Professional Wage) at the agenda of those governs in order to check if the policies had contributed to improve the Brazilian teachers' wages. The result of this research shows that the basic wage was an instrument to improve the teachers' appreciation, and it had different approaches at the FHC's and Lula's governmental agendas. Despite of the improvement of basic wage, the absence of a national term to establish the requirements of FUNDEF made the career and appreciation of the teachers no institutionalized in public schools in Brazil. On the other hand, the FUNDEB keeps the minimum of 60% of this fund to pay professional education, established the obligation of the plans of career, positions and wages to the professional education, and approved the term of one year to create the basic wage law. It happened with the national law n. 11,738/2008.

Key-words: Fundeb. Fundef. National basic wage. Teachers' appreciation.

Resumen

Este estudio tiene como objetivos: analizar cómo y con qué intenciones las políticas de valoración del profesorado se efectuaron en los gobiernos Fernando

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 23	p. 251-270	set./dez. 2016
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

Henrique Cardoso y Luiz Inácio Lula da Silva, observando las políticas de Fondos – el Fondo para el Desarrollo de la Educación Primaria y del valoración del profesor (FUNDEF) y el Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación básica y Valorización de Profesionales de la Educación (Fundeb) -; y analizar el espacio ocupado por el Piso Salarial Profesional Nacional (PSPN) en las agendas de los gobiernos citados, asegurándose de que las políticas implementadas por estos corroborado para la mejora salarial de los profesores brasileños. Los resultados alcanzados por este artículo muestran que el salario mínimo nacional como inversión de valoración a los maestros tenía un tratamiento diferente en las agendas de FHC y Lula: Fundef, aunque ha causado mejora salarial de los educadores, la ausencia de una referencia nacional para el comienzo de carrera hizo que este Fondo no logró su objetivo de valorizar el magisterio de la educación básica pública en Brasil; y FUNDEB, a su vez, además de mantener un mínimo de 60% de los recursos financieros para el pago de los profesionales de la enseñanza, se determina la implantación del Plan de Posiciones, Carrera y Remuneración para la enseñanza y estableció en el plazo de un año para crear la Ley específica de sueldos, que culminó con la ley n.º11.738 / 2008.

Palavras clave: Fundeb. Fundef. Piso salarial nacional. Valoración del profesorado.

Introdução

Passados alguns anos após a sanção da Lei n.º 11.738/2008 que regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (PSPN), os embates em torno da mesma continuam em alta, principalmente no tocante à inviabilidade de pagamento alegado por alguns estados e municípios, de acordo a cada reajuste anual dado.

O piso dos professores passou de R\$ 950,00, em 2009, para 1.024,67, em 2010, e R\$ 1.187,14 em 2011, conforme valores informados no site do Ministério da Educação (MEC). Em 2012, o valor vigente era de R\$ 1.451; em 2013, passou para R\$ 1.567; e, em 2014 foi reajustado para R\$ 1.697,39. O maior reajuste foi 22,22%, em 2012.

Em 2015, o reajuste de 13,01% dado, elevou o piso para R\$ 1.917,78, o que de acordo Paulo Ziulkoski, presidente da Confederação Nacional dos Municípios (CNM), significará no total, um aumento de cerca de 7 bilhões nos gastos dos municípios. A presidenta da União dos Dirigentes Municipais (Undime), Cleuza Repulho, afirma que este fato, certamente implicará em dificuldades no cumprimento do mesmo por alguns estados e municípios, haja vista a arrecadação destes ter sido menor do que a esperada.

Diante do cenário exposto, no qual muitos ainda indagam a constitucionalidade e legitimidade do PSPN, faz-se necessário um estudo aprofundado sobre as ações e/ou eventos que corroboraram para elaboração da Lei 11.738/2008, de modo a desnudar as intencionalidades das políticas de valorização docente, instituídas a partir da Constituição Federal de 1988 (CF/88), com destaque para a política dos Fundos (Fundef e Fundeb), criados nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), e que provocaram impactos significativos na história da desvalorização salarial dos profissionais do magistério público brasileiro que perpetua há quase dois séculos no país, desde a primeira Lei sobre a instrução pública nacional do Império do Brasil, em 1827, quando já se falava em “ordenados” justos para os professores.

Assim, o presente artigo organiza-se de modo a evidenciar, inicialmente, o cenário político que antecedeu a criação dos Fundos de financiamento da educação brasileira: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), no governo FHC, e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) no governo de Lula. Posteriormente, serão debatidas as políticas de valorização docente nas agendas desses governos e suas intencionalidades, tendo em vista a criação dos Fundos citados, bem como, será discorrida a importância que cada um deu a instituição de um piso salarial nacional para os professores da educação básica brasileira. E,

finalmente, serão avaliados os impactos desses Fundos e da Lei do Piso na remuneração dos professores no contexto nacional.

A valorização docente e o Piso salarial na legislação brasileira que antecedeu a criação da Política de Fundos: a CF/1988 como marco

A valorização do magistério público foi reconhecida como importante condição para a melhoria da qualidade da educação brasileira no texto da Constituição Federal de 1988, ao apontar no seu artigo 206, inciso V, a necessidade urgente de se estruturar o ensino com base em alguns princípios que deverão ser incorporados ao estatuto do magistério de modo a proporcionar condições dignas e de melhor remuneração profissional com vistas a reverter o processo social de desvalorização do professor.

Três caminhos para a conquista da valorização profissional foram indicados pelos constituintes no artigo 206 da CF/88: a necessidade de titulação acadêmica de qualidade que habilite para a superação de provas no ingresso; enquadramento profissional de uma carreira que supõe estabilidade e progressão; a proteção e valorização salarial através de um piso profissional para o magistério público.

Entretanto, necessário se faz conhecer o cenário político e econômico vivenciado nesta década para compreender as intencionalidades desta constituinte, no que se refere principalmente, a instituição do piso salarial.

No final da década de 1970, de acordo com Gadotti (1987), os professores recebiam os piores salários e em contraposição a docência estava entre as profissões que sofriam os maiores índices de neuroses. Para piorar, o período de 1981 a 1986 foi marcado por um processo inflacionário que chegou a 4.226% colaborando, conseqüentemente, para ampliar a desvalorização dos salários. Esse fato levou a Confederação dos Professores do Brasil (CPB) a desencadear um duplo movimento de reivindicação, que de um lado organizava greves por reajustes salariais

e recuperação de perdas; e, de outro lado, mobilizava a procura de um denominador comum, de uma reivindicação nacional que não só unificasse os salários pela isonomia, carreira única ou PISO NACIONAL [...] (MONLEVADE, 2000, grifos do autor).

Neste contexto, foi que a valorização salarial do magistério, associada à qualificação do ensino público e principalmente aos aspectos de financiamento, tornou-se um dos temas mais debatidos na Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988. Assim, em face da demanda quantitativa e qualitativa de mais ensino público para milhões de crianças e adolescentes brasileiros, os constituintes não duvidaram em confirmar o princípio da vinculação percentual para Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). Os termos presentes na Constituição Federal de 1988, Artigo 212, passaram a determinar, anualmente a União devesse aplicar 18%, e os Estados, Distrito Federal e os Municípios 25% dos recursos (receita resultante dos impostos), na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Essas considerações de contexto demonstram que o ambiente pré-Constituição continha de forma explícita uma pressão sindical em favor de transformações que colaborassem para a garantia de políticas de Estado que valorizassem o magistério público. Isso ficou ainda mais evidente na conquista da aprovação no texto oficial da Carta Magna da previsão de um Piso salarial profissional.

Todavia, muito embora, o texto final da CF/88 verse sobre o Piso Salarial para o Magistério, muitos entraves ocorreram no processo de sua construção. Segundo Machado (2010), alguns deputados, principalmente os ligados à CPB (atual Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação – CNTE), defenderam a ideia de que se acrescentasse à expressão Piso Salarial Profissional o termo Nacional, ou Nacionalmente Unificado. Por uma suposta invasão que isso causaria na autonomia dos entes federados, a proposta teve forte rejeição por parte do chamado centrão, contrário ao movimento sindical. Para Monlevade (2000), na realidade, por detrás de uma possível ilegalidade do Piso estava a questão da sua inviabilidade financeira, derivada da visão então prevalecente de

que os estados e municípios eram tão díspares em suas arrecadações e encargos educacionais que tornava impraticável um tratamento isonômico de salários, tal como acontecia com os professores das universidades federais, ou inviável a fixação de um Piso que ao mesmo tempo agradasse aos professores dos estados e municípios ricos e fosse pagável pelos estados e municípios pobres.

Desse modo, de acordo afirma Vieira (2007), além da ausência de um termo que viria comprometer a aplicabilidade de um Piso obrigatório em todo o território nacional, alguns parlamentares argumentaram que era praticamente impossível aprovar, em conjunto, a carreira, o Piso e o regime jurídico dos educadores ficando evidente que a resistência dos governos falou mais alto e a intencionalidade nunca foi materializada.

Naquela época, o real motivo do impasse e da resistência à implantação do Piso era, segundo Abicalil (2008), a ausência de um esquema de distribuição de encargos e de financiamento que propiciasse a todos os estados e municípios pagarem salários dignos aos profissionais da educação; tornando-se inócuo e ineficaz fixar um PSPN. Portanto, além dos entraves políticos, o Piso nacional possuía esse grande desafio que era a desigualdade na capacidade de arrecadação dos estados e municípios brasileiros, tornando o texto constitucional sem aplicabilidade direta.

Ainda nos anos 1988, foram iniciados os debates para elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN N.º 9.394/96). Segundo Monlevade (2000), a tramitação da LDBEN se dá por iniciativa de alguns deputados e senadores, com a apresentação do primeiro Projeto de Lei de autoria do deputado Octávio Elyseo (PMDB-MG), cujo texto tinha sido fruto de discussões no Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes) e trazia no seu bojo a valorização dos educadores como prioridade. Todavia, outros doze projetos foram pensados ao do deputado Octávio Elyseo, que foram tratados demoradamente através de “consultas a entidades educacionais e especialistas de todas as tendências ideológicas e interesses políticos e econômicos” (MONLEVADE, 2000), por um grupo de trabalho que tinha como relator Jorge Hage (PSDB-BA).

O texto final de relatoria do deputado Jorge Hage, aprovado na Comissão de Educação, versava no que tange a carreira do magistério, sobre diversos fatores, dos quais depende sua relevância na valorização salarial dos professores, dentre eles, o ingresso exclusivamente por concurso público, a progressão na carreira, a formação continuada, a carga horária e o piso salarial, apresentado da seguinte forma, no artigo 100, inciso II: “piso salarial profissional, nacionalmente unificado, fixado em Lei Federal, com reajuste periódico que preserve o seu valor aquisitivo”. Ao termo Piso salarial profissional, fora adicionado o complemento, *nacionalmente unificado*.

Segundo Vieira (2007), em 1990, a CPB através do seu ex-presidente Gumercindo Milhomem, com base no texto constitucional e nas discussões para a elaboração da LDBEN, empreendeu a tentativa de uma proposta de lei por iniciativa popular fixando o Piso Salarial Nacionalmente Unificado no valor de NCz\$434,99, para uma jornada semanal de até vinte horas, nos termos do que dispõe o art.7º, V, e o art. 206, V da Constituição Federal”; porém, não chegou a vingar.

Nas eleições de outubro de 1990, de acordo Loureiro (2001), a Câmara Federal assume uma nova configuração, pois a maioria dos deputados defensores do projeto Jorge Hage, não foi reconduzida ao poder, o que corroborou para a retirada de várias partes do projeto original, pois aos privatistas não interessava a instituição de um PSPN. De 1991 a 1992, a LDBEN ficara praticamente estagnada, quando o então ministro da educação, o Professor José Goldemberg, sua assessora Eunice Durham numa articulação com o senador Darcy Ribeiro produziram um projeto alternativo de LDB que foi apresentado ao Senado, numa chamada “manobra regimental” (SAVIANI, 1999) da qual também estava envolvido o senador Fernando Henrique Cardoso.

Assim, contrariando ao que foi tratado no Substitutivo Jorge Hage, em que se fixava um “piso salarial profissional, nacionalmente unificado, fixado em Lei Federal, com reajuste periódico que preserve o seu valor aquisitivo” (BRASIL, 1990), nessa nova proposta o Piso salarial perdeu

suas especificidades. Remete-se aos sistemas de ensino a valorização dos profissionais da educação, tendo como instrumentos os estatutos e planos de carreira e como parâmetro para a definição do Piso uma espécie de isonomia com relação às demais categorias com nível de formação equivalente. A exclusão do termo nacionalmente unificado retira a obrigação de se ter um mesmo Piso salarial para os professores em todo o país, mantendo a possibilidade de haver quantos pisos fossem os sistemas de ensino.

Com a queda do presidente Fernando Collor de Melo, em 1992, devido a uma crise política no seu governo, o seu substituto Itamar Franco nomeia Murilo Hingel que apoiava o projeto Jorge Hage, como Ministro da Educação; todavia, apesar desse apoio, a Câmara Federal, em maio de 1993, aprovou um texto que não contemplava o que estava contido no referido projeto, não reduzindo muito no que tange aos itens componentes da valorização docente, mas dá um golpe certo no PSPN e nas horas-atividades (MONLEVADE, 2000).

Ainda segundo Monlevade (2000), o Projeto de LDB que tramitava na Câmara, denotava que o legislador não via como necessário, um Piso Salarial com caráter nacional. Assim, numa tentativa para reverter tão situação a CNTE, organiza um Grupo de Trabalho (GT) para estudar a viabilidade de um PSPN, com o aval do ministro Murilo Hingel, mas este só serviu de base para a elaboração do Pacto Nacional para a Valorização do Magistério em 1994.

Desse modo, o projeto de lei aprovado na Câmara Federal em maio de 1993, chega ao Senado tendo outro relator, o senador Cid Sabóia (PMDB – CE), que elaborou um substitutivo, o qual fora aprovado em novembro de 1994 na Comissão de Educação e posteriormente enviado ao plenário (SAVIANI, 1999). Porém, em 1995, com a posse do novo presidente da República Fernando Henrique Cardoso (FHC), o projeto fora julgado inconstitucional pelo novo relator Darcy Ribeiro, que numa tentativa de acalmar “os ânimos dos setores organizados da sociedade que acompanhavam mobilizados a tramitação do projeto original”

(LOUREIRO, 2001), apresentou novas versões do projeto e em fevereiro de 1996 conseguiu aprova-lo no Senado com uma proposta de Piso Salarial que não se assemelhava com o substitutivo de Jorge Hage.

E, concluída então sua tramitação, em 20 de dezembro de 1996 foi sancionada pelo presidente FHC a Lei nº 9.394/96 estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, “um texto híbrido, com forte ascendência do Ministério da Educação” (VIEIRA, 2007) onde a valorização dos profissionais da educação foi tratada no Art. 67, e no inciso III, a necessidade de um “piso salarial profissional” (BRASIL, 1996).

A forma como o Piso salarial fora tratado na LDBEN, no inciso III do artigo citado, sem o termo nacional, remete a possibilidade de que cada ente federal possa estabelecer o seu; ou como afirma Monlevade (2000), “quantos padrões, tantos pisos”.

Outro importante evento, que também merece destaque nessa discussão sobre o tratamento da valorização docente e do piso salarial nacional no contexto político brasileiro, que antecede à política de Fundos dos governos de FHC e Lula, foco principal desse texto, é o Pacto Nacional para Valorização do Magistério e Qualidade da Educação. Sobre o referido Pacto, Monlevade (2000) discorre que em junho de 1994, por ocasião da realização do Fórum Permanente de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, onde estiveram reunidos o MEC, Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), CNTE, Ministério do Trabalho, entre outros, discutiu-se a necessidade de firmar um Acordo contendo um conjunto de medidas que assegurassem a valorização, inclusive salarial, do Magistério da Educação Básica Pública, que seria transformado num Pacto após a Conferência Nacional da Educação para Todos entre setembro e outubro do referido ano.

A Conferência Nacional de Educação para Todos reuniu centenas de educadores [...] estava na hora de se implantar um Piso Nacional, mas o grande problema era identificar o mecanismo de sua viabilização prática. [...] o papel do Governo Federal era crucial, análogo ao que já faz com os Fundos de Participação dos

Estados e dos Municípios. A Conferência seria o momento de se construir um Acordo sobre: 1. **instituição do Piso**; 2. **valor do Piso**; 3. papel da União para calibrar sua participação num sistema de “fundos articulados”. [...] (MONLEVADE, 2000, p. 162, grifos do autor)

O Acordo fora então firmado e previa a garantia de Estatuto do Magistério, Planos de Carreira e Piso Salarial Profissional Nacional. Reconhecia que a qualidade do ensino ministrado pela escola básica e seu sucesso na tarefa de formar cidadãos está estreitamente ligada à formação, à atualização, às condições de trabalho e à remuneração dos docentes.

O Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação foi firmado em 19 de outubro de 1994 e contemplou os termos do Acordo; porém, mesmo apresentando números favoráveis, “o Pacto pela Valorização do Magistério não resistiu à força das políticas neoliberais implementadas no Governo Fernando Henrique Cardoso” (VIEIRA, 2007).

O Governo de FHC e a atenção dada à valorização docente e ao Piso salarial nacional: Um olhar crítico sobre o Fundef

Os anos 1990 foram marcados pela política neoliberal ou neoliberalismo (reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar), que nasceu após a II Guerra mundial e propunha ao Estado a redução de gastos com os serviços sociais, a exemplo da educação, elevadas taxas de inflação e de desempregados, como solução para a crise do capitalismo (ANDERSON, 1996). E, a política educacional brasileira nesse período, segundo Peroni (2003), também estava inserida nesse movimento maior de crise do capitalismo e vivenciou um período de profunda efervescência reformadora que redefiniu o papel do Estado, diminuindo sua atuação para com as políticas sociais, passando as responsabilidades para a sociedade: para os neoliberais através da privatização (mercado) e para as organizações não-estatais, sem fins lucrativos (Terceira Via).

Foi no contexto apresentado que Fernando Henrique Cardoso, iniciou em 1995, o seu primeiro mandato na Presidência da República. FHC desde a campanha eleitoral destacou o tema educacional como uma das prioridades do seu governo e do país, por considerar a educação o grande vetor de transformação e desenvolvimento da sociedade. E, alcançar esse grau de desenvolvimento, segundo o presidente, exigiria focalizar na qualidade do ensino fundamental, que apresentava altas taxas de evasão e repetência, bem como, reduzir de desperdícios de verbas, etc.

Essa falta de qualidade no ensino estava ligada apenas ao discurso da má qualidade de formação do professor e da falta de uso de metodologias de ensino adequadas; e, quanto ao financiamento da educação, o diagnóstico era de que não se gastava pouco com a educação, mas sim que faltava fiscalização popular e ineficiência na gestão. Assim, como estratégias propôs a transferência de responsabilidades para os Estados e municípios, incorporando os pais e a comunidade como fiscalizadores da escola; e, focalizou no trabalho do professor propondo ações de valorização docente.

Assim, as mudanças propostas pelo governo de FHC para o modelo de financiamento da educação pública no Brasil não estava deslocado de um projeto que contemplava os objetivos das políticas determinadas por força de organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

A criação do Fundef, instituído pela EC nº 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, foi uma das mudanças de maior impacto na década de 1990. O Fundef, constituído no âmbito de cada estado era composto por 15% do Imposto sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) incluindo os recursos relativos à desoneração de exportações de que trata a Lei Complementar nº 87/1996, do Fundo de Participação dos Estados (FPE), do Fundo de Participação dos Municípios (FPM) e do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI); e, adotava as matrículas no ensino fundamental como critério de distribuição dos recursos, bem como

determinava a complementação da União aos fundos que não atingissem o valor-aluno mínimo definido a partir da média nacional.

A valorização do magistério como objetivo do Fundef remete tanto à Emenda Constitucional 14/96 (que criou o Fundo) quanto à Lei nº 9.424/96 (que o regulamentou). Na referida Lei ela seria garantida apenas no artigo 7º que assegura, pelo menos, 60% dos recursos do Fundo para a remuneração dos profissionais em efetivo exercício no ensino fundamental e, no artigo 9º que determina que no prazo de seis meses os Estados, Distrito Federal e os Municípios deverão dispor de no Plano de carreira, de modo a assegurar a remuneração condigna dos professores (BRASIL, 1997c).

Embora, tenha estabelecido que pelo menos 60% dos recursos do Fundo deveriam ser destinados à remuneração dos professores, o PSPN não fora contemplado no Fundef, permitindo oscilação de valores entre professores de acordo os salários estabelecidos pelas instâncias municipal e estadual. Monlevade (2000) avaliando os dois primeiros anos do referido Fundo, afirmou que foi possível observar que os salários dos professores municipais com formação de nível médio que ganhavam remunerações abaixo do salário mínimo foram reajustados até um limite de R\$ 250,00 nos estados cujo custo-aluno-médio do Fundef não alcançava o valor mínimo de até R\$ 300,00. Porém, nem sempre atingindo os professores da educação infantil e de EJA. Nos municípios em que os salários ultrapassavam a média nacional (R\$ 500,00, em 1998), com o argumento de estar perdendo dinheiro na redistribuição do Fundef, não se tinha aumento. Para Monlevade (2000), “só o PSPN, com sua força legal, simbólica e operacional, poderia ser um expediente eficaz para alavancar uma melhoria geral e contínua dos salários do magistério da educação básica brasileira”.

O Governo Lula e a Valorização docente: Breve análise do Fundeb e da Lei do Piso

O Fundef, embora tenha provocado algum tipo de melhoria salarial, principalmente se referindo às regiões norte e nordeste (MONLEVADE,

2006; VIEIRA, 2004) onde se praticava remunerações abaixo do salário mínimo, a ausência de uma referência nacional para o início de carreira fez com que este Fundo não atingisse o seu objetivo de valorizar o magistério da educação básica pública no Brasil, mesmo se restrito ao ensino fundamental.

Diante dessa situação, os dois últimos anos de vigor do Fundef, foram marcados por acaloradas discussões sobre o dispositivo que o substituiria e que procuraria corrigir suas deficiências. Dos tantos desafios pelo menos dois puderam ser fortemente evidenciados: a criação de um instrumento mais abrangente, que não se restringisse apenas ao ensino fundamental e a vinculação a ele de uma proposta de PSPN para os professores (FERNANDES, 2006).

Assim, a criação do Fundeb se deu através da Emenda Constitucional nº 53, aprovada em dezembro de 2006 que deu nova redação aos Arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal de 1988 e ao Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT). A nova redação dada ao Art. 60 do ADCT amplia a subvinculação de recursos constitucionais, que antes se destinava apenas ao ensino fundamental, para a manutenção e desenvolvimento da educação básica e a remuneração condigna dos trabalhadores da educação (caput).

Segundo Martins (2008), outro aspecto importante na criação deste Fundo foi a definição de conceitos e critérios para a complementação da União, esta passa a representar um dos instrumentos por meio dos quais a União exerce sua função supletiva e participativa do esforço federativo cooperativo, afirmando que somente assim seria possível corrigir as desigualdades regionais.

Outro dispositivo importante na EC nº 53/2006 foi a abertura de um caminho para uma nova etapa da valorização salarial dos profissionais da educação básica pública brasileira, através do Piso Salarial Profissional Nacional. No Art. 206, o inciso V é alterado e é acrescentado o inciso VIII, que fala do “piso salarial profissional nacional”.

Ficando assim definida (EC n.º56/2006), em junho de 2007 foi aprovada a Lei n.º 11.494, dispondo sobre a organização e funcionamento do Fundeb, e assim como já determinava a CF/88 1988 (Art. 206, inciso V), a LDBEN n.º 9.394/1996 (Art. 67) e a Lei n.º 9.424/1996 (Art. 9º), a referida Lei mais uma vez expressa em determinação federal, a implantação dos Planos de Carreira e remuneração dos profissionais da educação básica. E, como já havia determinado a EC n.º 53/2006 na nova redação dada ao Art. 60 do ADCT, inciso III, alínea “e”, a Lei n.º 11.494/2007 estabeleceu o dia 31 de agosto de 2007 como prazo para o poder público fixar, em lei específica, o Piso Salarial Profissional Nacional do magistério público da educação básica (Art. 41). Após essa data, o Projeto de Lei n.º 619/2007 tramitou no Congresso Nacional por quase um ano e a Lei n.º 11.738/2008 só foi sancionada em julho de 2008. Sobre a trajetória percorrida para se chegar a Lei do PSPN é importante destacar como fora o Projeto de Lei n.º 619/2007 apresentado pelo Presidente Lula.

Segundo a CNTE, esse projeto não apresentou avanços significativos no que se refere à valorização salarial do magistério. A construção de uma proposta mais clara com relação aos benefícios destinados ao magistério se deu, de fato, no embate direto das entidades sindicais no tramitar da proposta no Congresso Nacional; isto é, a aprovação da Lei do Piso representa, na verdade, uma conquista objetivada pelos profissionais do magistério na luta dos vinte anos que sucederam a aprovação da CF/88.

Contudo, é importante destacar observando a própria história de construção desse instrumento enquanto política pública de valorização do magistério, que aprovar a lei foi apenas mais um passo rumo a essa intenção concomitantemente com a defesa do Piso: há que se garantir aos profissionais do magistério as condições necessárias para o afastamento da multijornada e do subemprego, período reservado para atividades de planejamento e avaliação das atividades escolares, dedicação exclusiva a uma única escola e carreira aliada a fatores como titulação, formação continuada e avaliação de desempenho.

Considerações Finais

A importância dada às políticas de valorização docente e à instituição do piso salarial faz entender que ambas (a valorização e o piso) são consideradas como importante insumo nas agendas dos governos de FHC e de Lula, especificamente na criação do Fundef e Fundeb, Fundos de financiamento da educação, também direcionados à valorização dos profissionais da educação.

Sobre a instituição do Fundef é possível afirmar que essa política contribuiu/repercutiu na remuneração do professor com estímulo financeiro ainda que mínimo, além de reduzir o número de professores leigos e aumentar significativamente o número de professores com ensino superior completo. Entretanto, um olhar mais crítico, através das lentes de autores renomados na área do Financiamento da Educação, tais como Monlevade (1998, 2000), Davies (1999), Arelaro (1999) e Pinto (2002), revela as seguintes conclusões sobre a real intencionalidade de FHC com a criação do Fundef: a) A política de FHC visava conter o aumento de qualquer despesa com a educação, para atender as determinações da cartilha do Banco Mundial, que afirma que o Brasil já tem recursos suficientes para a educação (MONLEVADE, 1998); b) o PSPN não fora contemplado no Fundef, permitindo oscilação de valores entre professores de acordo os salários estabelecidos pelas instâncias municipal e estadual (MONLEVADE, 2000); c) o governo federal apesar de ser o idealizador do Fundef, a União é a que menos contribui com o Fundo, sendo os Estados e municípios quem o assumia quase que na sua totalidade (DAVIES, 1999); e, o não cumprimento do governo FHC na forma de cálculo do valor mínimo a ser gasto com o aluno; com isso, o ensino fundamental deixou de receber dez bilhões de reais de recursos federais desde 1998 (ARELARO, 1999; PINTO, 2002).

Avaliando a política educacional no governo Lula, é possível afirma que apesar das críticas feitas durante a campanha eleitoral, à racionalidade técnica e financeira orientadoras das políticas sociais no governo FHC,

no primeiro mandato o presidente Lula apresentou mais permanências do que rupturas nesse sentido.

Segundo Oliveira (2009), as políticas educacionais ao mesmo tempo em que assiste, na matéria educativa, a tentativa de direitos e garantias estabelecidos na CF/88, adotam-se políticas que estabelecem nexos entre a elevação de padrões de desempenho educativo e a crescente competitividade internacional, a exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Apesar disso, torna-se importante destacar a instituição do Fundeb, um importante avanço, tendo em vista a ampliação do seu atendimento à educação infantil e ao ensino médio, corrigindo as falhas do Fundef, que atendia somente ao ensino fundamental; a implementação de Planos de Carreira; e, o direito à capacitação profissional especialmente voltada para a formação continuada.

Sobre o PSPN, embora a trajetória de tensões e lutas para sua efetivação, com participação dos movimentos sociais, o MEC no governo Lula, estabeleceu uma firme defesa em relação à sua regulamentação, o que pode ser apontada como uma tentativa política de recuperação da tão sonhada valorização desses profissionais.

Referências

ABICALIL, Carlos Augusto. Piso salarial: constitucional, legítimo, fundamental. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, vol. 2, n. 2-3, p. 67-80, jan./dez. 2008.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Financiamento e qualidade da educação brasileira: algumas reflexões sobre o documento “Balanço do Primeiro Ano do Fundef – Relatório MEC”. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.) **Financiamento da educação básica**. Campinas, SP: Autores Associados; Goiânia: UFG, 1999.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

BRASIL. Congresso. Câmara Federal. **Projeto de Lei nº 619, de 28 de março de 2007**. Regulamenta o art. 60, inciso III, alínea “e”, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em: 05 fev. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, DF: DOU, 2006a.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal. Diário Oficial da União, Brasília, DF: DOU, 1996a.

BRASIL. Constituição (1988). Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto promulgado em 05 out. 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: fev, 2015.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF: DOU, 1996b.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF: DOU, 2007c.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União. Brasília, DF: DOU, 2008b.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º,

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 23	p. 251-270	set./dez. 2016
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF: DOU, 1996c.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Pacto pela valorização do magistério e qualidade da educação**: compromisso com a qualidade e a profissionalização do magistério por uma escola de cidadãos. Brasília, DF: MEC/SEB, 1994.

DAVIES, Nicholas. **O Fundef e o orçamento da educação**: desvendando a caixa preta. Campinas: Autores Associados, 1999.

FERNANDES, Francisco das Chagas. Do Fundef ao Fundeb: mudança e avanço. In: LIMA, Maria José Rocha; DINONET, Vital (Org.). **Fundeb**: avanços na universalização da educação básica. Brasília, DF: Inep, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

LOUREIRO, Walderês Nunes. Os profissionais da educação. In: TOSCHI, Mirza Seabra; FALEIRO, Marlene de Oliveira L. **A LDB do estado de Goiás, Lei nº 26/98**: análises e perspectivas. Goiânia: Alternativa, 2001.

MARTINS, Paulo de Sena. O Fundeb em funcionamento: diretrizes, critérios, conceitos. **Ecos – Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 397-417, jul./dez. 2008.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. **Valorização Salarial dos Professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública**. 2000. 317 f. Tese (Doutorado em Educação). Unicamp, Campinas, SP. Orientador: Lucia Mercês de Avelar.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de; FRIEDMANN, Renato. Sobre a viabilidade financeira do Fundeb. In: LIMA, Maria José Rocha; DINONET, Vital (Org.). **Fundeb**: avanços na universalização da educação básica. Brasília, DF: INEP, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAAE**, v.25, n.2, p. 197-209, mai/ago. 2009.

PERONI, Vera. Breves considerações sobre a redefinição do papel do Estado. In: **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995 a 2002). **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, nº 80, set. 2002.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

VIEIRA, Juçara M. Dutra. **Identidade expropriada: retrato do educador brasileiro**. 2. ed. Brasília, DF: CNTE, 2004.

VIEIRA, Juçara M. Dutra. **Piso salarial nacional dos educadores: dois séculos de atraso**. Brasília: CNTE, 2007.

Ms. Eliara Cristina Nogueira da Silva Teixeira

Rede Estadual de Educação de Pindaí – Brasil

Membro do Grupo de Estudos sobre Didática, Formação e Trabalho

Docente (Difort).

E-mail: edyaraegui@hotmail.com.

Dr. Cláudio Pinto Nunes

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil

Programa de Pós Graduação em Educação

Pós-Doutor em Educação; Professor Titular da Universidade Estadual do

Sudoeste da Bahia;

Líder do Grupo de Estudos sobre Didática, Formação e Trabalho Docente

(Difort).

E-mail: claudionunesba@hotmail.com.

Recebido em: 19 de março de 2016

Aprovado em: 27 de maio de 2016

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 23	p. 251-270	set./dez. 2016
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

ARTIGO

O supervisor escolar e suas funções no contexto escolar

The supervisor school and their functions in school context

La escuela de supervisor y sus funciones en contexto escolar

Silvia Adriana da Silva Soares

Centro Universitário La Salle – Brasil

Gilberto Ferreira da Silva

Centro Universitário La Salle - Brasil

Resumo

Aborda-se neste artigo o papel do supervisor escolar no trabalho junto ao sistema de educação, resgatando a função do supervisor ao longo da história. Procura-se apontar as habilidades para as quais os supervisores devem estar preparados para enfrentar o seu dia a dia. Para tanto, realizou-se um levantamento bibliográfico, utilizando-se os descritores: supervisor escolar e atribuições do supervisor escolar, a busca foi feita na Rede Mundial de Computadores, em específico no *Google Acadêmico*. Objetivou-se ainda promover uma reflexão em torno do quanto é importante, não só para o supervisor, mas para todo o corpo docente, os momentos de estudos e reflexões teóricas sobre o que se faz em educação básica. Observou-se que a prática da supervisão se pauta por ações que prezam pela organização e pela racionalidade, apresentando-se como desafio a constituição

de um lugar para o supervisor como agente mobilizador de mudanças e de transformação no trabalho coletivo da escola.

Palavras-chave: Competências pedagógicas. Prática docente. Supervisor escolar.

Abstract

Discusses in this article the role of the school supervisor at work with the education system. Rescues the function of the supervisor throughout the history. It highlights the skills for which supervisors should be prepared to face your day to day. Herefore we carried out a literature review, the descriptors are using: school supervisor; duties of the school supervisor, the search was made in the World Wide Web, specifically in Google Scholar. Another goal is to promote a reflection on how important it is, not only for the supervisor, but to the entire faculty, the moments of studies and theoretical reflections on the that is made in basic education. It was observed that the practice of supervision is guided by actions that value the organization and rationality, presenting a challenge to set up a place for the supervisor as a mobilizing agent of change and transformation in collective work of the school.

Keywords: Teaching skills. Teaching practice. Supervisor school.

Resumen

Es este artículo aborda el papel del supervisor de la escuela en el trabajo por el sistema educativo, la restauración de la función del supervisor largo de la historia. Quería señalar las habilidades para las que los supervisores deben estar preparados para hacer frente a su vida cotidiana. Por lo tanto, llevamos a cabo una revisión de la literatura, con las siguientes palabras: supervisor de la escuela; deberes del supervisor de la escuela, la búsqueda se realizó en el World Wide Web, específicamente en *Google Scholar*. Dirigido para promover aún más la reflexión sobre lo importante que es, no sólo para el supervisor, sino para todo el profesorado, los momentos de los estudios y reflexiones teóricas sobre lo que se hace en la educación básica. Se observó que la práctica de la supervisión se guía por las acciones que valoran la organización y la racionalidad, presentando un reto de crear un lugar para el supervisor como un agente movilizador de cambio y transformación en el trabajo colectivo de la escuela.

Palabras clave: Competencias pedagógicas. La enseñanza de la práctica. Supervisor de la escuela.

Introdução

Pretende-se com este artigo abordar o papel do supervisor escolar no contexto da escola, apresentar um breve histórico da função do supervisor ao longo da história da educação. Argumentar que não cabe ao supervisor a mera tarefa de ensinar aos professores a fórmula correta de dar aulas, ou de controlar tudo que é realizado no interior da escola; Procurar demonstrar as habilidades para as quais os professores e também os supervisores devem estar preparados; Tendo em vista que desempenhar o trabalho em supervisão escolar requer, a cada dia, que se obtenham algumas habilidades essenciais. Sendo que para a construção dessas habilidades é necessária à prática da supervisão escolar, e esta não surge de forma inesperada, mas surge através de um processo que envolve a ação, reflexão e ação. Também pretende-se promover uma reflexão de quanto é importante não só para o supervisor, mas para todo o corpo docente, momentos de estudos e reflexões teóricas sobre os discursos pedagógicos nas práticas escolares.

O objeto geral da pesquisa é estudar e analisar como surgiu com o passar do tempo o Supervisor escolar e também se pretende com isto aprofundar-se em qual é o papel do Supervisor escolar no ambiente escolar, a fim de construir conhecimento a cerca deste campo profissional. Como objetivos específicos busca-se: conhecer a história de como surgiu, com o passar do tempo, o profissional de Supervisão escolar; identificar quais são as obrigações do Supervisor escolar dentro da escola; analisar a atuação supervisora no atual contexto brasileiro, como agente de construção e transformação de suas próprias identidades; e construir possibilidades teóricas e práticas necessárias a sua atuação. A metodologia que orientou a construção deste estudo segue a perspectiva da revisão de literatura.

Assim, o trabalho está organizado a partir de dois momentos. No primeiro apresentam-se dados da perspectiva histórica da supervisão escolar e o segundo momento, amparado por uma análise das produções

disponíveis no sistema de busca *Google Acadêmico*, procura-se evidenciar discutir os caminhos apontados pelos pesquisadores, finalmente, em formato de síntese apontam-se para as conclusões que o processo de reflexão permitiu construir.

Supervisão escolar: breve retomada histórica

Podemos encontrar vários autores que escrevem sobre a trajetória histórica dos mais diversos fatos da educação, pode-se encontrar publicações que nos remetem a um período que antecede a invenção da escrita. Nesse sentido Saviani (2006) evidencia que nas sociedades primitivas a educação igualava-se com a própria vida, era uma ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvida pelo homem. Com efeito, a educação era exercida pelo meio ambiente, pelas relações e ações desenvolvidas pela comunidade com a participação direta das novas gerações, as quais, por essa forma, acabavam por se educar. Os adultos educavam os mais jovens, de forma indireta, por meio de uma vigilância discreta, protegendo e orientando as crianças pelo exemplo e, eventualmente, por palavras; em suma, supervisionando-as, já que, “a supervisão deve aparecer aos olhos dos alunos como uma simples ajuda às suas fraquezas” (FOULQUIÉ apud SAVIANI, 2006, p. 15).

Segundo Saviani (2006) as atividades educativas em nosso país dá-se com a vinda dos jesuítas em 1549. No Plano de Ensino elaborado pelo padre Manuel da Nóbrega está presente à função supervisora, mas não se manifesta ainda a ideia de supervisão. Entretanto, no Plano Geral dos jesuítas, o *Ratio Studiorum*, que é adotado no Brasil após a morte de Nóbrega, em 1570, já se faz presente à ideia de supervisão.

O *Ratio Studiorum* supunha um conjunto de regras que cobria as atividades dos “agentes diretamente ligados ao ensino, contemplava desde as regras do provincial, às do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino”. O assistente do reitor era denominado prefeito geral de estudos, que “auxiliava na boa

ordenação dos estudos, a quem os professores e todos os alunos deveriam obedecer” (SAVIANI, 2006, p. 20-21).

Conforme Santos (2007) quase dois séculos depois do *Ratio Studiorum*, ainda durante o Iluminismo, a educação passou a ser responsabilidade do Estado. A Igreja perdeu sua função prioritária na educação e com isso foram extintas as escolas jesuítas (e também a descrição mais específica do supervisor de ensino). Ao Estado coube a responsabilidade de cuidar da educação escolar. Segundo Saviani (2006), somente com a lei de 15 de outubro de 1827 que o Brasil independente inaugura a questão da organização autônoma da instrução pública. O Art. 5º da lei determinava que os estudos se realizassem de acordo com o “Método do Ensino Mútuo”. No ensino mútuo o professor tem as funções de docência e também de supervisão.

No final do período monárquico os debates convergem para um ponto comum: a necessidade de articulação de todos os serviços de educação numa coordenação nacional, o que colocou em pauta a questão da organização de um sistema nacional de educação. Nesse sentido, a ideia de supervisão foi ganhando contornos mais nítidos. A organização dos serviços educacionais na forma de um sistema nacional supunha dois requisitos que impulsionavam a ideia de supervisão na direção indicada:

- 1) a organização administrativa e pedagógica do sistema como um todo, o que implicava a criação de órgãos centrais e intermediários de formulação das diretrizes e normas pedagógicas bem como de inspeção, controle e coordenação das atividades educativas; 2) a organização das escolas na forma de grupos escolares, superando, por esse meio, a fase das cadeiras e classes isoladas, o que implicava a dosagem e graduação dos conteúdos distribuídos por séries anuais e trabalhados por um corpo relativamente amplo de professores que se encarregavam do ensino de grande número de alunos, emergindo, assim, a questão da coordenação pedagógica no âmbito das unidades escolares (SAVIANI, 2006, p. 24).

Na década de 20 surgem os “profissionais da educação, que com formação técnica constituíram uma nova categoria profissional” (SANTOS, 2007, p. 113). A determinação era ter uma maneira diferenciada para tratar os assuntos educacionais, “acabando com o equívoco de tratá-los indistintamente dos assuntos administrativos. Essa separação é condição para o surgimento da figura do supervisor como distinta do reitor e também do inspetor” (SANTOS, 2007, p. 113). Ao diretor cabia a parte administrativa, ao supervisor cabia a parte técnica. De modo provável com o objetivo de aumentar a “competência pedagógica, esse supervisor (técnico) tenha abarcado com algumas responsabilidades que chegaram até ele através dos séculos”. A preocupação em destituir o supervisor da responsabilidade de fiscalizar foi o mais importante desse período, substituindo-a pela orientação pedagógica (SANTOS, 2007, p. 113).

Com o golpe de 64, no período militar, já no final da década de 60, buscou-se “ajustar a educação à nova situação por intermédio de novas reformas do ensino”. O Conselho Federal de Educação o Parecer nº 252 de 1969 reformulou os cursos de Pedagogia. Em lugar de se “formar técnico em educação com várias funções, sendo que nenhuma delas era claramente definida”, sendo assim, pretendeu-se especializar o educador numa função particular. Estas funções foram “denominadas habilitações, e eram centradas nas áreas técnicas, individualizadas: administração, inspeção, supervisão e orientação” (SAVIANI, 2006, p. 28-29).

Logo em seguida com Lei Federal 5692, de 11 de agosto de 1971 acaba por evidenciar a importância do supervisor no cuidado com a prática pedagógica, distanciando-o das exigências administrativas e burocráticas, entretanto ainda sem perder completamente o contato com estas dimensões. Com a aprovação da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional vamos ter uma ênfase e especificidade na formação de maneira mais evidente:

Art. 64 – A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de

graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Em 2006 a Resolução CNE/CP nº. 01 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, ficando estabelecido que a formação oferecida pelos cursos de Pedagogia integra as dimensões da docência, pesquisa, gestão e avaliação de sistemas de ensino em geral, assim como o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas. Uma discussão ainda em aberto.

A seguir verificaremos como surgiu o conceito e a identidade profissional do supervisor escolar.

Conceito e identidade profissional

Vasconcelos (2002) define o supervisor como o articulador do Projeto Político-Pedagógico da instituição no campo pedagógico, estabelecendo contatos entre os campos administrativos e comunitários. Tem a função de organizar a reflexão, a participação e os meios de concretizar a tarefa da escola, a qual é propiciar que todos os alunos aprendam e se desenvolvam como seres humanos plenos.

Conforme Andrade (1979), na tentativa de estabelecer um conceito de supervisão, é importante esclarecer o sentido etimológico do termo. A palavra Supervisão é formada pelos vocábulos *super* (sobre) e *visão* (ação de ver). Indica a atitude de ver com mais clareza uma ação qualquer. Como significação estrita do termo, pode-se dizer que significa olhar de cima, dando uma ideia de visão do todo.

De acordo com Rangel (1985), a supervisão passa de escolar para pedagógica e se caracteriza por “um trabalho de assistência ao professor, em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”. Alguns anos mais tarde, Rangel em outro livro, explicita um pouco mais o seu conceito sobre supervisão:

“Supervisor” o que procura a “visão sobre”, no interesse da função coordenadora e articuladora de ações é também quem estimula oportunidades de discussão coletiva, crítica e contextualizada do trabalho. Esta discussão, na América Latina, se faz especialmente necessária, considerando a importância do movimento de emancipação social. E o “especialista” supervisor, como educador e profissional, tem o seu papel estritamente vinculado e comprometido com este movimento (RANGEL, 1997, p. 147, grifos da autora).

A partir de 1900, a supervisão entrou na escola, com o intuito de controlar a ação do professor, mais sob o ponto administrativo. Após 1920 passou a interessar-se pela eficiência do professor, procurando orientá-lo para mudanças didáticas. Em 1930 a supervisão foi identificada como esforço cooperativo, pela influência da cooperação e coordenação dos professores em suas tarefas pedagógicas. Entre 1940 e 1960 ela procurou sensibilizar o professor para a pesquisa de formas de atuação que conduzam à superação da mesma. Após 1960 e até o presente momento, pode-se dizer que a supervisão “tem incorporado as três últimas preocupações (eficiência, cooperação e pesquisa), acrescidas de desenvolvimento profissional, visando a tornar o professor consciente da sua missão, bem como livre e criativo, em direção ao crescimento profissional” (NÉRICI, 1976, p. 31).

Ainda para Rangel (1985) é bastante recente a experiência brasileira de supervisão escolar, desenvolvida como atividade profissional com características próprias e desempenhada por especialistas treinados para isto. Com a inexistência de um consenso sobre a teoria e a prática da supervisão em nosso país, existe uma tendência acentuada no sentido de favorecer características predominantemente pedagógicas, diferenciando-se das atividades exclusivamente administrativas. Por outro lado, valorizando a atuação entre profissionais na linha de cooperação e de estímulo a reflexão e criatividade, bem como de apoio a inovações pedagógicas, a supervisão vai se distanciando cada vez mais da concepção estritamente fiscalizadora que marcou seu início em nosso país.

Saviani e Santos dizem que em 1969, o curso de Pedagogia foi organizado na forma de habilitações e assim assumido oficialmente pelo aparelho do Estado brasileiro visando à sua implantação em todo o país. O curso teria o papel de formar os técnicos requeridos pelo processo de objetivação do trabalho pedagógico em vias de implantação. Com isso abria-se o caminho para o reconhecimento profissional da atividade do supervisor no sistema de ensino. Com a nova estrutura do curso de Pedagogia decorrente do Parecer nº 252/69 abria-se a perspectiva de profissionalização da supervisão educacional. Buscou-se a profissionalização a partir do Parecer 252, de 1969, do qual foram exigidos três requisitos principais: primeiro que houvesse mercado de trabalho permanente, através de uma grande rede de escolas; segundo, que houvesse a permanente formação de profissionais, como características definidas da profissão; e o terceiro que é decorrente dos anteriores, exige que a supervisão seja definida por um conjunto de características próprias que a distingam das demais atividades profissionais. E foi justamente por falta de clareza no cumprimento do terceiro item que o parecer 252 não conseguiu aprovação. E o que falta justamente é essa identidade própria da Supervisão Escolar.

Voltando um pouco na história Santos relata que, ora a supervisão escolar foi exercida por pais e familiares, ora por escravos pedagogos, em outros momentos foi acumulada por professores junto ao ato de ensinar e também foi exercida por dirigentes. Ao longo deste tempo em que à função supervisora parecia dividida entre os educadores da época, o seu próprio fazer oscilou muito:

A função supervisora deu-se no vigiar, no orientar, na responsabilidade sobre o currículo, sobre a avaliação, nos métodos, no estudo das teorias, nos meios de ensino, nas questões políticas, na definição do papel da escola, ora fiscalizando e ora promovendo a ampliação da competência pedagógica através de orientações. É fato que a Supervisão educacional foi se constituindo pouco a pouco, de acordo com as demandas do momento, mas ao que parece reuniu atribuições suficientes para

ter se tornado um indispensável elo entre o ensinar e o aprender, entre a escola e a realidade que atende entre quem ensina e a forma de ensinar (SANTOS, 2007, p. 115).

Sendo assim, segundo Ferreira (2001):

A “especialização desespecializada” levou a que esses profissionais, “perdidos” na busca de sua identidade e “sérios” no trato dos problemas educacionais, fossem desconsiderados e desrespeitados. Os supervisores passaram a ser chamados de “pessoal de apoio”, “personagens escolares”, “parceiros” e tantas outras nomenclaturas que desqualificam na intenção de identificar algo que não está bem identificado, não traduzindo o relevante trabalho da supervisão (FERREIRA, 2001, p. 91, grifos da autora).

Como nos conta Saviani, é neste contexto que o curso de pedagogia ganhou corpo e tese de que deveria, sobre a base de uma boa fundamentação teórica voltada para os fundamentos da educação, formar o profissional da educação capaz de exercer as diferentes atribuições solicitadas pelos sistemas de ensino e unidades escolares. A referida tese foi se tornando prioritária no seio do movimento pró-reformulação dos cursos de formação de educadores que aflorou no final dos anos 70, se organizou na primeira Conferência Brasileira de Educação em 1980 e se expressa hoje na Associação Nacional de Formação dos Profissionais de Educação (Anfope).

No final da década de 70 e início dos anos 80 a supervisão escolar perdeu seu lugar nos cursos de graduação e ficou restrita a pós-graduação, cursos de especialização. Atualmente encontra-se no Senado o Projeto de Lei 4.412/01 que busca devolver a Supervisão Educacional aos cursos de graduação, além da especialização (em cumprimento da Lei 9.394/96) e instituir oficialmente a Supervisão Educacional como profissão (SANTOS, 2007, p. 116).

Rodrigues (2009), diz que a supervisão é uma habilitação nova na área da educação, que precisa de definições mais precisas e normas mais

convenientes, que durante muito tempo foi visto como um controlador e por isto agora sente necessidade de interagir e participar mais ativamente do cotidiano da escola.

Um bom supervisor escolar deve servir de referência frente ao seu grupo de trabalho, frente a todos os envolvidos no dia a dia da escola. Este profissional tem que ser: observador, dinâmico, inteligente, eficiente, criativo, produtivo, provocador, acessível, capaz, interessado, seguro de seus atos, atencioso com todos, ter muito paciência e muito senso de justiça.

Como os supervisores estão lidando com o processo de ensino-aprendizagem nas escolas?

Realizou-se um levantamento bibliográfico, utilizando-se os seguintes descritores de busca: supervisor escolar; papel do supervisor escolar; atribuições do supervisor escolar. A busca foi feita na Rede Mundial de Computadores, em específico o *Google Acadêmico*. Esta investigação centrou-se em localizar trabalhos e pesquisa sobre experiências que relatassem como os supervisores agem em seu dia a dia nas escolas, o que estão fazendo, em relação à supervisão do currículo, dos programas, da escolha dos livros didáticos, do planejamento do ensino, dos métodos de ensino, da avaliação, da recuperação, do projeto pedagógico da escola e da pesquisa. Será que eles sabem qual é o seu objetivo específico na supervisão de uma escola? Por que eles estão lá e para quê?

De um conjunto rico e diversificado, onde a supervisão, em grande parte dos trabalhos é concebida como parte indissociável de equipe distinta das comunidades escolares, selecionou-se 4 trabalhos para proceder uma análise mais cuidadosa, considerando a aderência da discussão proposta neste estudo.

O quadro a baixo sintetiza aspectos referentes ao objetivo do estudo:

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 23	p. 271-296	set./dez. 2016
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

Quadro 1. Síntese de aspectos referentes ao objetivo do estudo

(continua)

ARTIGOS E REFERÊNCIAS	OBJETIVOS	METODOLOGIA	PRINCIPAIS CONCLUSÕES
FRISON, Lourdes M. B.; ABREU, Rudimar S. de. Supervisores e orientadores educacionais nos espaços escolares. Disponível em: < http://www.cienciaeconhecimento.com.br/pdf/vol001_PeA3.pdf >. Acesso em 12 de abril de 2013.	Buscou-se compreender e esclarecer a atuação de orientadores e supervisores, na tentativa de clarear posições e concepções pedagógicas, assim como propor um projeto de ação/reflexão/ação no fazer pedagógico.	A metodologia utilizada para a realização da pesquisa foi a qualitativa, do tipo pesquisa-ação, a qual possibilitou aos orientadores e supervisores escolares da Microrregião de São Jerônimo ampliar o autoconhecimento sobre suas práticas, suas capacidades de intervir, transformando-se e transformando sua ação.	Este artigo relatou a busca dos supervisores e orientadores por melhoria nas suas ações, nos seus afazeres dentro da escola. Eles buscam a transformação, a revisão de conceitos e o conhecimento da importância e da verdadeira função de cada um no processo de construção de conhecimento. Percebe-se que eles têm uma preocupação com a sua formação e com suas posteriores ações.
ARAGÃO, Evelyn J. S.; MELLO, Lucrecia S. O papel do supervisor: formação e identidade na organização do trabalho pedagógico da escola. Disponível em: http://www.propp.ufms.br/gestor/titan.php?target=openfile&fileId=386 . Acesso em 12 de abril de 2013.	Investigação e compreensão do papel do supervisor escolar na organização do projeto pedagógico. Ressignificação da prática de educadores da rede municipal de ensino, para qualificá-los para um melhor desempenho junto ao corpo docente de suas escolas.	Elaboração e aplicação de questionário aos mesmos para obtenção de dados definidores do perfil dos curistas, os efeitos da formação continuada em seu agir pessoal e na prática cotidiana junto à gestão da escola.	Percebeu-se que cada vez mais os profissionais da educação anseiam por cursos de formação continuada que tenham como meta capacitar, preparar, atualizar os professores e contribuir para que estes repensem e reformulem as suas práticas pedagógicas.

(continua)

<p>LUZ, Anízia A. N.; MELLO, Lucrecia S. Formação continuada: contextualizando a ação da supervisão escolar e gestão educacional da escola pública. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antes/anos16/sem07_pdf/sm07ss16_04.pdf>. Acesso em: 12 de abril de 2013.</p>	<p>A partir da análise do processo de formação continuada, o trabalho discute perspectivas de se delinear no momento atual, novas formas de ação junto à gestão da escola a partir de um referencial teórico prático para atuação mais eficaz de supervisores do ensino fundamental, coordenadores de instituições infantis e direção de escolas públicas do município de Itres Lagoas/MS.</p>	<p>Trata-se de pesquisa participante, os sujeitos envolvidos levantam os problemas do seu cotidiano os transformado em temas geradores de propostas alternativas às ações a serem desencadeadas em seu locus de trabalho.</p>	<p>Reverte-se as experiências ao grupo o que possibilita a forma interdisciplinar de construir novos conhecimentos. Assim promovendo a transformação e provocando aprendizagens de diferentes domínios da existência.</p>
<p>SILVA, Carlilene L. S.; SOUZA, Cintia S.; OLIVEIRA, Deliziana de; THYZAH, Kelma; VIANA, Frances; VELANGA, Carmen. A ação do supervisor escolar: em uma escola da rede municipal de porto velho. Anais da Semana Educa. I Encontro de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Rondônia/UNIR, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/semanaeduca/article/view/112>. Acesso em 12 de abril de 2013.</p>	<p>Conhecer o plano de ação do supervisor na escola; levantar quais são as incumbências atribuídas ao supervisor de acordo com os documentos da escola; identificar como se dá o relacionamento e o acompanhamento do professor/supervisor; e observar a atuação do supervisor durante as reuniões pedagógicas.</p>	<p>Aplicação de questionários aos professores e entrevista com a supervisora, análise de documentos e observações de reuniões pedagógicas.</p>	<p>Este artigo relata a ação supervisora, em uma escola Municipal de Educação Infantil. Os resultados apontam que a ação supervisora desenvolvida tem sido efetiva e positiva quanto ao acompanhamento do trabalho dos professores no processo educacional. A relação entre supervisora e corpo docente percebeu-se que o relacionamento é bom, com cordialidade e profissionalismo.</p>

Fonte: Produzido pelos autores, 2014.

Metodologia de análise dos textos

Uma vez selecionados os trabalhos que apresentavam uma maior aderência ao objetivo da investigação, procedeu-se uma leitura cuidadosa, procurando verificar indícios de como os pesquisadores refletem e problematizam o lugar ocupado pelos supervisores no ambiente escolar, a partir de suas investigações realizadas. A seguir são apresentados os elementos significativos que foram localizados para subsidiar a reflexão aqui proposta neste trabalho.

Frison e Abreu (2007), em pesquisa realizada em escolas municipais e estaduais da Microrregião de São Jerônimo/RS, tendo por objetivo compreender e esclarecer a atuação de orientadores e supervisores, “na tentativa de clarear posições e concepções pedagógicas, assim como propor um projeto de ação/reflexão/ação no fazer pedagógico”. Para os autores:

Refletir sobre a ação do orientador e do supervisor educacional, ou seja, sobre o exercício de modelos de gestão de orientação e supervisão educativa, é visualizar um profissional comprometido com processos de aprendizagem, estimuladores da construção de conhecimentos e das competências necessárias para pensar e agir com horizontes mais amplos. Funções de planejamento organização e reflexão fazem parte de suas competências e para elas busca inovações que permitam, partindo do real, criar/recriar suas práticas (FRISON; ABREU, 2007, p. 2).

Frison e Abreu (2007) destacam que para a coleta de dados foram feitas reuniões, com pauta previamente organizada pelo grupo para reflexão e análise dos problemas emergentes; entrevistas semi-estruturadas; observação participante; interação na construção de projetos. Foram feitos registros descritivos, pelos professores pesquisadores, que sistematizaram as reflexões feitas juntamente com os orientadores e supervisores escolares. Durante o processo a observação participante aconteceu no contato direto do pesquisador com as situações observadas. Assim se referem os pesquisadores:

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 23	p. 271-296	set./dez. 2016
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

Os registros descritivos foram feitos de forma que incluíam as informações sobre as técnicas, os dados, o desenrolar da pesquisa, as reflexões de campo, as situações vividas (percepções, hesitações, interferências, conflitos, empatias), as interações do pesquisador (intensidade e frequência), as circunstâncias da participação (tensões, mudanças e decisões), os diversos instrumentos que possibilitaram a compreensão dos fenômenos em estudo (gravação, filmagem e anotações de campo) (FRISON; ABREU, 2007, p. 5).

Conforme os autores, o supervisor e o orientador “são sujeitos de uma ação, dentro de um espaço em transformação e transformador - a escola”. Eles precisam ser capazes em diferentes dimensões: na técnica, na política, no administrativo e no pedagógico. Toda a ação deve ser voltada para o sucesso do processo de ensinar e aprender, numa relação de diálogo e de igual com os professores e demais profissionais da educação, “articulando um processo que permite o repensar das ações e a busca de referenciais teóricos que sustentem novas práticas e garantam a qualidade do fazer pedagógico” (FRISON; ABREU, 2007, p. 9). Assim:

A tomada de consciência sobre os pontos referidos e o esforço para ampliação da formação contínua constituem um passo decisivo para dotar a escola de professores habilitados a promover a verdadeira inovação. A experiência tem demonstrado que se a reforma pode, por vezes, ser fruto de imposições e de forças exteriores ao sistema, a verdadeira inovação educativa só pode ser produzida por forças internas a desse mesmo sistema (FRISON; ABREU, 2007, p. 9).

A transformação no modo de pensar e agir, a revisão de conceitos e o conhecimento que se estabelece na escola é fundamental. “Apesar de ainda encontrarem-se presos a questões burocráticas e de atendimento ao aluno, percebe-se uma preocupação com a formação e com suas posteriores ações” (FRISON; ABREU, 2007, p. 9).

O segundo trabalho analisado foi o de Aragão e Mello (2008). Estes autores relatam que desenvolveram um trabalho semelhante ao

de Frison e Abreu (2007). O estudo foi realizado com um grupo de profissionais que atuam na gestão de instituições escolares da rede municipal de ensino de Três Lagoas/MS. O objetivo deste estudo é o de compreender teoricamente o papel do coordenador pedagógico mediante a sua participação no grupo de formação e atuação na instituição escolar. O trabalho foi desenvolvido por meio de observação e registro dos processos de formação, e tinham como foco as ideias e depoimentos dos coordenadores pedagógicos em suas manifestações e discussões, narração de sua história de formação e desafios que enfrentam no cotidiano de trabalho. Além das observações e registros organizaram e aplicaram um questionário a vinte profissionais da área da coordenação pedagógica para traçar o perfil que vem se fixando “nesse campo de atividade situada na gestão escolar” (ARAGÃO; MELLO, 2008, p. 2).

Através de encontros quinzenais com o grupo de profissionais os autores definiram um conjunto de temas significativos para a discussão. Entre os temas escolhidos estão:

Organização escolar, gestão escolar, administração, identidade, autonomia, supervisão escolar, implementação do Projeto Político Pedagógico, relação família e escola, currículo, o papel do gestor perante o acordo ortográfico, participação, conselho escolar, formação docente e memória (ARAGÃO; MELLO, 2008, p. 7).

Aragão e Mello, destacam em seu trabalho o lugar ocupado pela metodologia, a qual acabou privilegiando “o estudo dos fenômenos em seu próprio contexto natural”. Dentre os achados desta pesquisa destaca-se

[...] que cada vez mais os profissionais da educação anseiam por cursos de formação continuada que tenham como meta capacitar, preparar, atualizar os professores e contribuir para que estes repensem e reformulem as suas práticas pedagógicas. Dar voz a este educador/gestor é um mecanismo de representação dos conhecimentos construídos por estes profissionais, onde

demonstram as suas preocupações e experiências. Assim este educador se (re)apropria dos sentidos de sua formação, vida e identidade (ARAGÃO; MELLO, 2008, p. 3-4).

O terceiro trabalho analisado é o de Luz e Mello (2007). Os autores fazem uma análise do processo de formação continuada, a partir da literatura disponível voltada à ação gestora no universo da educação básica, incluindo professores, gestores e equipe pedagógica. Por meio da análise de alguns textos, tanto da formação continuada, como a ação desenvolvida pelos profissionais da escola, buscam compreender o momento atual na tentativa de superar possíveis conflitos e polêmicas que envolvem o fazer pedagógico. As pessoas envolvidas trazem os problemas do seu dia a dia e os transformamos em temas geradores e a partir daí em propostas a serem desenvolvidas no local de trabalho. Depois relatam as experiências ao grupo, “o que possibilita a forma interdisciplinar de construir novos conhecimentos” (LUZ; MELLO, 2007, p. 5-6).

Para os autores a questão central do estudo é de caráter educacional e, na maioria das vezes, os profissionais precisam de uma “sólida fundamentação que os motive no enfrentamento dos desafios cotidianos” (LUZ; MELLO, 2007, p. 1). Para alcançar o propósito da ação formadora através da “conquista da autonomia, da participação democrática e coletiva dentro de suas instituições educacionais”, tem-se por objetivos:

- Promover a prática reflexiva, pois a capacidade de inovar, negociar e regular a prática é decisiva e favorece a construção de novos saberes;
- Incentivar a implicação crítica nos profissionais da educação envolvendo-os no debate político sobre a educação, na escala dos estabelecimentos escolares, referindo-se aos desafios, as finalidades dos programas escolares, à democratização da cultura e à gestão democrática da escola;
- Estimular uma visão de escola que desenvolve a autonomia dos sujeitos, seu senso crítico, suas responsabilidades de atores sociais, sua capacidade de elaborar e defender um determinado ponto de vista com respeito à individualidade em perder a

coletividade; - A esperança de dominar algumas contradições ou, no mínimo, de não sofrer demais devido a elas leva-nos a pensar em um profissional da educação que dimensione a sua função tendo como referência a mediação e a organização de uma vida educativa mais democrática tendo como princípio ativo, a autonomia, coletividade e a parceria (LUZ; MELLO, 2007, p. 2).

Os autores relatam que o estudo se deu a partir do reconhecimento de problemas e sugestões que surgiram dos componentes do curso de capacitação: “FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES: os desafios do trabalho em supervisão escolar”. A partir deste grupo de estudos, criam-se condições “para promover a vivência, compreensão e reflexão sobre a própria identidade profissional”. Através da reflexão e da investigação sobre a ação, supera-se a tradicional técnica de reprodução de saberes, “que dominou durante muito tempo a prática supervisora” (LUZ; MELLO, 2007, p. 2). E segundo os autores:

É no fazer pedagógico que os sujeitos recuperam e/ou confirmam sua identidade, função e consciência crítica/reflexiva frente às diversas e complexas problemáticas educacionais. Dessa maneira, é possível viabilizar a construção de uma escola onde preceitos e autonomia e de democracia sejam redefinidos e assumidos pelos componentes de quem dela fazem parte (LUZ; MELLO, 2007, p. 6).

Para Luz e Mello o grupo de estudos se formou em num espaço coletivo de troca de conhecimentos e interação, promovendo assim:

A autotransformação e provocando aprendizagens de diferentes domínios da existência, evidenciando o processo que acontece em cada sujeito, manifestando-se na dinâmica que estrutura cada um no seu jeito de ser, estar, sentir, refletir e agir. Sendo assim, a educação e, por conseqüência, a formação, não se esbarram na transmissão e aquisição de saberes, na transferência de competências técnicas e profissionais e tampouco na assertiva de potencialidades individuais. O processo interdisciplinar adotado implica no centramento do sujeito na globalidade da

vida, entendida como interação da existência com as diversas esferas da convivência como perspectiva educativa e formativa (LUZ; MELLO, 2007, p. 7).

Os autores Frison e Abreu (2007), Aragão e Mello (2008) e Luz e Mello (2007), demonstram a preocupação e o interesse desses educadores por melhorias nas suas ações, nos seus afazeres dentro da escola e também a preocupação dos investigadores em melhorar e aperfeiçoar as técnicas de ação no dia a dia destes profissionais. Os supervisores e orientadores buscam a transformação, a revisão de conceitos e o conhecimento da importância e da verdadeira função de cada um no processo de construção de conhecimento. Percebe-se que eles têm uma preocupação com a sua formação e com suas posteriores ações. “A formação continuada é indispensável para o melhor desempenho de qualquer profissional” (ARAGÃO; MELLO, 2008, p. 6).

Para Nóvoa (1997):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1997, p. 25).

O quarto trabalho analisado de Silva et al. (2007, p. 2), a pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil Crys Damaris, região central da cidade de Porto Velho/RO, tinham como objetivo conhecer o plano de ação do supervisor na escola; investigar quais as funções atribuídas ao supervisor de acordo com documentos da escola; descobrir como se dá o “relacionamento e o acompanhamento do professor/supervisor e observar a atuação do supervisor durante as reuniões pedagógicas”.

Para que os autores alcançassem os objetivos propostos foi necessária a aplicação de questionários aos professores, entrevistas

com a supervisora, análise de documentos da instituição pesquisada e observações de reuniões pedagógicas.

Os autores como resultado de seu trabalho de pesquisa constataam que a relação entre supervisão e professores é de cordialidade e profissionalismo, que há um pouco de resistência quando se fala em mudanças, mas nada que não possa ser dialogado e resolvido; Com relação as facilidade e dificuldades no cumprimento das atividades: uma das dificuldades é o fato da supervisora atender aos dois turnos, outra dificuldade diz respeito à falta de recursos financeiros para a melhoria de material de trabalho e espaço físico. Quanto as facilidades pode se dizer que o fato da escola ser pequena, a interação e o apoio da gestão ajudam; O Plano de Ação é elaborado pela supervisora e logo depois passado aos professores e a direção, “para que se faça a interação da proposta e possíveis contribuições para melhoria” (SILVA et al., 2007, p. 4).

Ainda constatou-se que a supervisora busca conferir todos objetivos propostos no plano de ação, “desempenhando um trabalho voltado às necessidades do professor e do aluno” e desta maneira, desempenhando bem suas obrigações como supervisora. O acompanhamento da ação dos professores na escola, também faz parte da ação da supervisora. De acordo com o relato, este acompanhamento é feito, “os professores ao ingressarem na escola recebem informações sobre o funcionamento da instituição, planejamento participativo semanal, avaliação das atividades e projetos propostos em grupo, recebe todos os subsídios necessários para um bom desempenho” (SILVA et al., 2007, p. 4).

Para Silva et al. (2007), o supervisor deve ser um somador de ações realizadas no cotidiano da escola, deve também contribuir para o melhor desempenho dos professores. Outros critérios como comunicação democrática, bom relacionamento entre todos os profissionais, inclusive com a gestão da escola, planejamento em conjunto, flexibilidade nas decisões e participação ativa dos professores no planejamento e desenvolvimento das atividades. Os autores ainda chegaram a seguinte conclusão: “A realização deste estudo forneceu dados os quais

demonstram que um bom trabalho pedagógico não é demagogia, pode sim ser realizado com eficiência e qualidade” (SILVA et al., 2007, p. 10).

Os autores seguem a perspectiva apontada por Rangel (1985), quando diz que, a função do supervisor é dar assistência ao professor, em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Entender o papel da supervisão como parte da estrutura organizacional da escola traz uma concepção mais democrática, partindo da realidade e do olhar dos professores.

Considerações finais

Os diferentes estudos analisados neste trabalho apontam para um perfil de profissional que saiba articular o Projeto Político Pedagógico da escola promovendo a reflexão e permitindo o aprendizado e desenvolvimento de todos. Outra característica constatada refere-se ao fato de que a formação para este tipo de atuação requer um investimento específico capaz de oferecer as ferramentas necessárias para a prática da supervisão.

A função supervisora pode ser compreendida como um processo em que um professor, mais experiente e mais conhecedor do cotidiano escolar, norteia outro professor ou aspirante “a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (ALARCÃO, 2001, p. 16). É importante não esquecer nunca que, a supervisão ou coordenação é desempenhada por um educador, e deste modo deve combater a tudo aquilo que desumanizar a escola: a propagação da “ideologia dominante, e o autoritarismo, o conhecimento desvinculado da realidade, a evasão, a lógica classificatória e excludente (repetência ou aprovação sem apropriação do saber), a discriminação social na e através da escola, etc.” (VASCONCELLOS, 2002, p. 87).

Assim como o professor não pode nunca desistir do aluno a coordenação supervisora não pode desistir do professor. Parte-se

da suposição de que todo o ser humano pode aprender, todo o ser humano tem jeito. Outra área de formação e de propriedade por parte da coordenação supervisora é relativa ao saber-fazer, encontrar caminhos para consolidar aquilo que buscam, e isto acontece através métodos, técnicas, procedimentos e habilidades.

Todo o esforço da mediação da supervisão caminha na perspectiva de colaborar com o professor ajudando construir um sentido para o seu trabalho. Encontramos as mais diversas formas de atuação da supervisão: atendimento individual, coordenação das reuniões pedagógicas. De qualquer forma, o importante é que não perca o eixo central de seu trabalho: a qualificação do processo de ensino, como forma de possibilitar a efetiva aprendizagem por parte de todos.

As atuais funções da escola exigem cada vez mais um perfil de profissional qualificado para conseguir atender as demandas que paulatinamente são renovadas pelas transformações sociais pelas quais passam as sociedades. Conhecimento, competência, profissionalismo, formação continuada são algumas das condições para a atuação do supervisor neste contexto de mudanças.

Isso nos remeteu a pensar na importância da formação como fator principal e diferencial na ação didática e curricular do profissional da educação e principalmente do supervisor educacional, que tem como um dos objetivos da sua prática promover oportunidades coletivas de estudos para que a equipe docente sinta-se motivada a buscar informações e conhecimentos a fim de desenvolver um ensino de qualidade e contextualizado de acordo com a realidade.

É evidente o quanto é importante a ação da supervisão nos processos formativos que acontecem na escola, pois ele deve ser a pessoa que proporciona estes momentos, porém este também deve procurar uma formação continuada para acompanhar as mudanças constantes na educação, e desta maneira, também se preparar para poder auxiliar os seus colaboradores sempre que necessário.

A busca destes professores por formação continuada confirma a necessidade e desejo desses profissionais de manterem-se atualizados as mudanças que ocorrem na educação e na sociedade.

Portanto, sabemos o quanto é difícil articular teoria e prática, mas é importante termos consciência que o papel do supervisor é mediar ações de integração e coletividade, priorizando um trabalho pedagógico de qualidade e competente, contemplando as novas formas de gestão e políticas que forneçam subsídios para uma ação espontânea, onde o trabalho docente esteja integrado com as didáticas e que o mesmo se faça presente nos valores e no tipo de formação que queremos dar aos nossos alunos.

Este estudo, para além do já apresentado, permitiu vislumbrar o quanto ainda é necessário acumular estudos que contemplem a análise e narrativa de experiências da ação supervisora, oferecendo condições para a qualificação deste profissional de forma mais eficiente, assim como é urgente repensar os programas curriculares que formam os especialistas nesta área. São dois movimentos importantes e complementares que podem configurar um novo quadro para a compreensão da atuação profissional na supervisão escolar. De outro modo as recentes mudanças e inovações na legislação referente ao curso de pedagogia abre novos campos para a discussão e aperfeiçoamento dos processos formadores de educadores.

Referências

BRASIL. **Lei nº. 9394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996.

BRASIL. **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.** Resolução 1/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Maio de 2006.

ANDRADE, Narcisa Veloso de. **Supervisão em Educação.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1979.

ALARCÃO, Izabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ARAGÃO, Everlyn, Jonaina, Silva; MELLO, Lucrecia Stringheta. **O papel do supervisor: formação e identidade na organização do trabalho pedagógico da escola**. Disponível em: <<http://www.propp.ufms.br/gestor/titan.php?target=openFile&fileId=386>>

FERREIRA, Naura Syria Carpeto. Supervisão Educacional: Novas Exigências, Novos Conceitos, Novos Significados. IN: Mary Rangel (Org.). **Supervisão pedagógica: Princípios e práticas**. 3. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

FRISON, Lourdes M. B.; ABREU, Rudimar S. de. Supervisores e orientadores educacionais nos espaços escolares. **Ciência e Conhecimento: Revista eletrônica da ULBRA São Jerônimo**. v. 1, 2007, Pedagogia, A. 3. Disponível em: <http://www.cienciaeconhecimento.com.br/pdf/vol001_PeA3.pdf>. Acesso em 12 de abril de 2013.

LIMA, Elma Corrêa. Um olhar histórico sobre a supervisão. IN: Mary Rangel (org.). **Supervisão pedagógica: Princípios e práticas**. 3. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

LOURENÇO, Rogério V. O supervisor escolar e sua relação com o processo educativo. **Anuário da produção acadêmica docente**. v. 3. n. 4, ano 2009. P. 261-269. Acesso em: 26 de fevereiro de 2013. Disponível em: <<http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/anudo/article/viewFile/934/711>>.

LUZ, Anizia A. N.; MELLO, Lucrecia S. **Formação continuada: contextualizando a ação da supervisão escolar e gestão educacional da escola pública**. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss16_04.pdf>. Acesso em: 12 de abril de 2013.

MEDINA, Antonia da Silva. **Supervisão escolar, da ação exercida à ação repensada**. Porto Alegre: AGE, 2002.

NÉRICI, Imídeo Guisepe. **Introdução à supervisão escolar**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1976.

NÓVOA, António (Coord). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Portugal: Dom Quixote, 1997.

PINHEIRO, Catia Torres. **A supervisão educacional em perspectiva histórica e política**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/PESQUISA/BBE-ONLINE/det.asp?cod=68383&type=P>>. Acesso em: 08 de março de 2013.

PRZYBYLSKI, Edy. **O Supervisor escolar em ação**. 2. ed. Porto Alegre: Sagra, 1985.

RODRIGUES, Sonia Mara Costa. **A “super” visão: Quebrando conceitos e preconceitos através dos tempos**. Disponível em: <<http://www.urcamp.tche.br/redepp/monografias%20para%20site/MONOGRAFIA%20HIST%20RIA%20DA%20SUPERVIS%20O%20S%20F4nia%20Costa..pdf>>. Acesso em: 23 de maio de 2013.

RANGEL, Mary. **Supervisão Pedagógica: um modelo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. IN: FERREIRA, Naura Syria Carpeto (Org). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Sandra. Supervisão, que lugar é esse? **La Salle: revista de educação, ciência e cultura**. Centro Universitário La Salle. v. 1, n. 1 (outubro/1996). Canoas: La Salle, 1996.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função a profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Syria Carpeto (org). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Carliene L. S.; SOUZA, Cintia S.; OLIVEIRA, Delziana de; THYZAH, Kelma; VIANA, Frances; VELANGA, Carmen. A Ação do Supervisor Escolar: Em Uma Escola da Rede Municipal de Porto Velho. **Anais da Semana Educa**, v. 1, n. 1 (2010). Disponível em: <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/semanaeduca/article/view/112>>. Acesso em: 12 de abril de 2013.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (org.). **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

VASCONCELLOS, Celso dos santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político - pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

Silvia Adriana da Silva Soares
Centro Universitário La Salle - Brasil
Secretária do Programa de Pós-graduação em Educação
E-mail: silviassadry@gmail.com

Dr. Gilberto Ferreira da Silva
Centro Universitário La Salle - Brasil
Programa de Pós-graduação em Educação
bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2 - CA ED -
Educação Coordenador da Linha de Pesquisa: Forma de Professores,
teorias e práticas educativas
E-mail: gilberto.ferreira65@gmail.com

Recebido em: 25 de junho de 2015
Aprovado em: 19 de agosto de 2015

ARTIGO

A gênese da alienação na atividade produtiva e a necessidade de uma educação ética para o trânsito

The genesis of alienation on the productive activity and
The need of ethics education on road traffic

La génesis de la alienación en la actividad productiva y la
necesidad de una educación vial ética

Fátima Maria Nobre Lopes

Universidade Federal do Ceará – Brasil

Adanto Lopes da Silva Filho

Universidade Federal do Ceará – Brasil

Resumo

O artigo tem como objetivo delinear a necessidade de uma educação ética para o trânsito. Para tanto, numa ótica marxiana, trata do aspecto alienado da atividade produtiva, destacando os caracteres centrais da ciência moderna e sua influência nos valores que norteiam o agir humano na sociedade contemporânea. A partir dessas considerações demonstramos essa necessidade de uma educação ética para o trânsito evidenciada principalmente diante das mudanças ocorridas no mundo atual que geraram uma alienação generalizada nos complexos sociais, provocando grandes mudanças no comportamento humano, cujo parâmetro

de ação tem sido norteados pelos valores que imperam na sociedade consumista, individualista e competitiva. Assim, ocorre a reificação das relações humanas incidindo sobre todas as dimensões da vida dos homens, desde a vida cotidiana até os complexos sociais mais setorializados como é o caso do trânsito. É nesse sentido que o comportamento do condutor de veículos tornou-se cada vez mais agressivo. Porém, estando em convívio social, o indivíduo deve agir de tal modo que os seus princípios individuais e os sociais sejam contemplados interativamente. É a partir dessa máxima que acreditamos numa educação ética para o trânsito que – apesar das contradições do capitalismo – se faz necessária justamente em virtude de tais contradições, pois uma mudança radical no seio da sociedade inicia-se também na vida cotidiana e nos complexos sociais setorializados. No caso do trânsito, a intenção central deve estar voltada para o respeito à vida do próprio condutor de veículos, bem como à vida dos outros.

Palavras-chave: Alienação. Atividade Produtiva. Ética no trânsito.

Abstract

The article aims to outline the need for ethical education on traffic. Therefore, on a Marxian perspective, it deals with alienated aspect of productive activity, highlighting the central characters of modern science and its influence on the values that guide human action in contemporary society. From these considerations, we demonstrate the need for an ethics education on road traffic, evidenced mainly by the changes in the world today that have generated widespread alienation in social complexes. This widespread alienation have caused major changes in human behavior whose actions have been guided by the values that prevail in an individualistic, consumerist and competitive society. Therefore, it occurs the reification of human relationships focusing on all aspects of human life, from everyday life to the most complex social sectors such as traffic. Take that in mind, the vehicle driver behavior has become increasingly aggressive; however, living in social life, the individual must act in such a way that both the individual principles and the social ones are contemplated interactively. From this precept we believe that an ethics education for transit - despite the contradictions of capitalism - is necessary because of such contradictions, as a radical change in society also begins in everyday life and in sectorized social complexes. In case of traffic, the central aim must focus on respect for driver's own lives, as well as the lives of others.

Keywords: Alienation. Productive activity. Ethics in traffic.

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 23	p. 297-318	set./dez. 2016
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

Resumen

En este artículo se pretende esbozar la necesidad de una educación ética para el tránsito. En una óptica marxiana, describe el aspecto alienado de la actividad productiva, poniendo de relieve el carácter central de la ciencia moderna y su influencia en los valores que guían la acción humana en la sociedad contemporánea. A partir de estas consideraciones, hemos demostrado la necesidad de una educación vial ética. Esto es evidente debido, principalmente, a los cambios en el mundo hoy en día, que generan una alienación generalizada en los complejos sociales, provocando cambios importantes en el comportamiento humano, cuyo parámetro de acción se ha guiado por los valores que prevalecen en la sociedad consumista, individualista y competitiva. Por lo tanto, es la cosificación de las relaciones humanas, centrándose en todos los aspectos de la vida humana – de la vida cotidiana a los complejos sociales más sectorizados, como es el caso del tránsito. Es en este sentido que el comportamiento del conductor del vehículo se hizo cada vez más agresivo. Sin embargo, en la vida social, el individuo debe actuar de tal manera que sus principios individuales y sociales se incluyen de forma interactiva. A partir de esto, a pesar de las contradicciones del capitalismo, creemos que una educación vial ética es necesaria a causa de estas contradicciones, ya que un cambio radical en la sociedad también se inicia en la vida cotidiana y en los complejos sociales sectorizados. En el caso del tránsito, el objetivo principal debe centrarse en el respeto a la vida de los propios conductores de vehículos, así como a la vida de los demás.

Palabras clave: Alienación. Actividad productiva. Ética en el tráfico.

Introdução

Este texto é resultado de um Curso de Capacitação de Educação para o Trânsito realizado na Universidade Estadual do Ceará há quase 20 anos, exatamente em 1999. Como ele nunca foi publicado resolvemos trazê-lo a público com alguns acréscimos, pois, se naquela época já sentíamos a necessidade de uma educação ética para o trânsito em termos de Brasil, atualmente tal necessidade se faz mais premente ainda.

Nele levantamos o pressuposto de que as mudanças ocorridas no mundo contemporâneo, proporcionadas principalmente pelo desenvolvimento das ciências e das novas tecnologias, geraram uma

alienação generalizada no complexo social, provocando mudanças no comportamento humano, cujo parâmetro de ação é norteado pelos valores que imperam no modo de produção capitalista que se concentram no individualismo narcisista, no consumismo, na competição e no sentido do ter e possuir.

A partir dessas nuances ocorre a reificação das relações humanas incidindo sobre todas as dimensões da vida dos homens¹, desde a vida cotidiana até os complexos sociais mais setORIZADOS como é o caso do trânsito. É nesse sentido que o comportamento do condutor de veículos tornou-se cada vez mais agressivo; violência essa que é marcada por uma sociedade competitiva, alienada (estranhada), cientificizada, onde as ações são voltadas para o individual e não para o coletivo. É diante dessas questões que defendemos a necessidade de uma educação ética para o trânsito, cuja intenção central deve estar voltada para o respeito à vida do próprio condutor de veículos e à vida dos outros: passageiros, condutores de outros veículos e pedestres,

Para delinear tal questão dividimos o texto em duas partes. Na primeira iremos destacar, numa ótica marxiana, o aspecto alienado da atividade produtiva, já que toda alienação nos complexos sociais têm a sua gênese a partir do trabalho, embora não se reduzam a ele. Em seguida, na segunda parte, destacaremos os caracteres centrais da ciência moderna e a sua influência no comportamento humano. Concluiremos fazendo considerações sobre os valores que norteiam o agir humano na sociedade contemporânea e a necessidade de uma educação ética para o trânsito.

¹ Quando dizemos “todas as dimensões da vida dos homens” não significa uma totalidade absoluta, ou seja, não significa que todos os setores sociais em sua totalidade e todos os homens sejam alienados e agressivos. A esse respeito Lukács diz que o estranhamento (no sentido da alienação negativa) próprio do capitalismo, não abrange nunca todo o ser do homem. Portanto, os princípios ordenadores da vida social e a sua influência sobre a personalidade e a ação dos indivíduos não devem ser vistos “somente como negativos, como estranhantes [...] uma vez que a genericidade em-si cria sempre um campo de possibilidades para a genericidade para-si” (LUKÁCS, 1981, p. 601).

O aspecto alienado da atividade produtiva: negação historicamente construída

A história para Marx é o resultado da produção e reprodução da vida humana mediante o trabalho. Portanto, a dimensão social do homem e as suas relações com o mundo, bem como entre si, são determinadas pelo modo como ele exerce a sua atividade produtiva, o seu trabalho.

É a partir dessa concepção que Marx analisa, nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos (1844)*², o sistema de relações na sociedade mercantil-capitalista, onde ele detecta as contradições desse sistema, resultando numa sociabilidade alienada, uma vez que a atividade produtiva, que nele impera, aliena o homem do seu próprio ser, cuja determinação é a propriedade privada, é o ter, por meio da qual uns homens exercem domínio sobre os outros homens. Marx exerce a sua investigação tomando como ponto de partida a própria base social na qual ocorrem as relações entre os homens para, assim, efetuar sua crítica à forma histórica dessas relações. É assim que a dimensão negativa da atividade produtiva, analisada por ele, não é concebida de modo abstrato e/ou natural, mas sim na sua dimensão ontológica, ou seja, na sua perspectiva social e histórica.

Portanto, Marx não busca um sentido da história e sim busca apreender a objetividade na vida social dos homens que compreende a sua própria realidade. Trata-se, no caso, da análise de uma realidade particular que é o modo de produção e reprodução no sistema capitalista, sistema esse que parece se autonomizar perante os homens, que passam a ser regidos por suas leis, como se fossem independentes da sua vontade, porém esse modo de vida é determinado pelos próprios indivíduos³.

² Depois, na sua obra *O Capital*, ele aprofunda as suas análises acerca da essência do modo de produção capitalista. Porém neste artigo iremos tratar tal temática a partir, somente, da sua considerada obra de juventude os *Manuscritos Econômico-Filosóficos* de 1844.

³ Marx na *Ideologia Alemã* (1984) esclarece esse ponto dizendo que o modo pelo qual os homens produzem os seus meios de vida refere-se a uma determinada forma de sua atividade, gerando um sistema social que retroage sobre os próprios indivíduos, determinando o seu ser. Portanto trata-se, como diz Marx, de um “determinado modo de vida dos mesmos. Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo como produzem. O que os indivíduos são depende das condições materiais de sua produção” (p. 27- 28).

O centro dessas investigações de Marx está ancorado na crítica que ele exerce principalmente a Hegel e a Feuerbach, por conceberem (cada um do seu modo) o homem, e sua atividade, de forma abstrata; bem como aos representantes do pensamento econômico-burguês que consideram as categorias econômicas como eternas e imutáveis.

Para os economistas ingleses, por exemplo, o trabalho é a fonte de todo valor, de toda riqueza; mas não lhes interessa a desigualdade entre aquele que produz e aquele que fornece as condições e os meios necessários para a produção. Portanto, o trabalhador, que aquele que produz, só é fonte de interesse enquanto instrumento produtivo e não enquanto ser humano. Dessa forma, a economia política não reconhece o homem fora do trabalho – ele também é elemento do capital – e tende a mantê-lo, com um salário miserável, somente enquanto trabalha, para que a “raça dos trabalhadores” não se extinga.

É contra essa posição dos economistas que Marx vai evidenciar a questão do trabalho mostrando que o mesmo é uma atividade de autoconstrução do homem, porém realiza-se sempre de uma forma específica, de acordo como o seu momento histórico. No modo de produção capitalista, no momento em que o produto e o próprio trabalho são afastados do seu produtor, a atividade produtiva do homem manifesta-se como fonte de alienação e, por conseguinte, como negação no processo de sua autoconstrução. Porém trata-se de uma negação socialmente construída - aqui consiste *a gênese da alienação no modo de produção capitalista* - dado que o capitalismo é o resultado de como se exerce a produção e reprodução do ser social e, portanto, é posto historicamente pelos próprios homens.

Ao acentuar as falhas de Hegel e de Feuerbach, bem como a dos economistas clássicos, Marx desenvolve suas próprias ideias acerca das categorias econômico-sociais e das suas contradições. Portanto, a sua análise sobre a dimensão negativa da atividade produtiva no capitalismo parte dos conceitos da própria economia política, como ele mesmo afirma:

Principiamos com os pressupostos da economia política. Aceitamos a sua terminologia e suas leis. Pressupusemos a propriedade privada, a separação do trabalho como também dos salários, lucro do capital e renda, e ainda a divisão do trabalho, a concorrência, o conceito de *valor de troca*, etc. A partir da própria economia política, com as suas próprias palavras, mostramos que o trabalhador desce até ao nível de mercadoria [...]; que a miséria do trabalhador aumenta com o poder e o volume da sua produção; que o resultado necessário da concorrência é a acumulação do capital em poucas mãos [...] (MARX, 1989, p.157).

Marx quer mostrar que a economia política apesar de evidenciar as categorias econômicas, principalmente no que se refere à propriedade privada, não explica tais categorias, não evidencia suas leis, isto é, “não demonstra como elas derivam da essência da propriedade privada. A economia política não fornece qualquer explicação sobre o fundamento da divisão do trabalho” (MARX, *idem*, pp. 157- 158).

No entanto, segundo Marx, para se compreender o sistema de alienação no capitalismo, o que envolve separação do trabalho, troca e desvalorização do homem, é preciso partir da própria realidade social. Diz ele (1989):

não iniciaremos a explicação, como faz o economista, a partir de um estado original lendário, que nada esclarece [...]; partiremos de um fato econômico *contemporâneo*. O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a *valorização* do mundo das coisas aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (p.158 - 159. Grifo do autor).

A economia política oculta esse fato justamente por não examinar a relação efetiva entre trabalhador e produção; ela não revela que a relação do homem com a natureza (que é a base material da sua atividade produtiva) torna-se alienada, uma vez que o trabalho, ao invés de realizar o

homem, é posto como instrumento através do qual uns homens exploram outros homens tornando-os mercadoria. Continua a afirmação de Marx (1989): “O trabalho não produz apenas mercadorias; *produz-se* também *a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria*, e justamente na mesma proporção com que produz bens” (p.159. Grifo do autor).

É importante frisar mais uma vez que Marx, nesse contexto, está tratando da alienação do trabalho e do trabalhador numa perspectiva histórica, apontando as contradições da ordem objetiva do capitalismo, ainda que tal análise não tenha a profundidade do que ele evidenciará em obras de maturidade como *O Capital*, onde revelará que a mercadoria do trabalhador é a sua *força de trabalho* da qual o capitalismo extrai a mais-valia. Porém aqui, em obras de juventude, ele já delinea a necessidade de se pensar o real e, por conseguinte, a própria produção humana como um ato histórico, como um pressuposto ontológico. Portanto, ao colocar o desenvolvimento da sociedade mediante a transformação da natureza pela atividade do homem, onde as condições naturais passam a ser sociais, Marx *destaca* aí o *caráter histórico* das categorias *humano-sociais*.

A riqueza da análise de Marx consiste justamente no fato de perceber a vida produtiva dos homens numa perspectiva ontológica, compreendendo o *ser social* imbricado à sua *historicidade*. É por isso que ao detectar a *dimensão negativa do trabalho* no capitalismo, Marx não se opõe ao trabalho em si, à sua dimensão positiva (enquanto criador de valor de uso)⁴, e sim ao trabalho na sua especificidade histórica do capitalismo, uma vez que ele bloqueia a realização do trabalhador como ser humano, tornando-o uma mercadoria ou simplesmente uma parte do processo capitalista e, portanto, dos lucros. Nesse aspecto o trabalho ganha uma dimensão desumana no sentido de que o objeto produzido

⁴ A distinção do trabalho enquanto criador de *valor de uso* e *valor de troca* é tratada por Marx em *O Capital*. O *primeiro* diz respeito ao trabalho em geral, enquanto constituição ontológica do ser social, ou seja, diz respeito ao trabalho independente de qualquer forma de produção social; ao passo que o *segundo*, diz respeito ao trabalho abstrato, próprio do sistema capitalista, diz respeito ao trabalho que perde as suas especificidades justamente porque predomina o seu caráter de criador de valor de troca, importando apenas a mais-valia que se pode extrair da força de trabalho do trabalhador, daí porque se torna um trabalho alienado (estranhado). Porém vale destacar que mesmo o trabalho no capitalismo predominando enquanto valor de troca, ele não perde a sua dimensão de valor de uso.

pelo trabalhador se lhe opõe como um ser estranho, uma vez que não lhe pertence e sim a outrem que não o produziu. Trata-se aqui de uma particularidade, de uma forma determinada do trabalho que é o seu aspecto negativo no capitalismo a partir do qual a relação do homem com a natureza, ou seja, o processo de objetivação do trabalho, torna-se estranho ao homem, alienando o homem de si mesmo e da natureza. Marx diz que o objeto do trabalho é a objetivação da vida genérica do homem, porém no capitalismo a objetividade revela-se de tal maneira como perda do objeto que o trabalhador fica privado dos objetos mais necessários, não só à vida, mas também ao trabalho. A apropriação do objeto “manifesta-se a tal ponto como alienação que quanto mais objetos o trabalhador produzir tanto menos ele pode possuir e mais se submete ao domínio do seu produto, do capital” (MARX, 1989, p.159).

Segundo Marx, a natureza é o corpo inorgânico do homem, ela possibilita a construção prática de um mundo objetivo, tornando o homem um ser social, consciente e livre. Porém no capitalismo a natureza passa a ser apenas um meio de subsistência, reduzindo o homem ao animal porque as suas funções tornam-se apenas físicas, assim como as dos animais: comer, beber, procriar, dormir. Diz Marx (1989):

Assim como o trabalho alienado degrada em meio a atividade autônoma, a atividade livre, de igual modo transforma a vida genérica do homem em meio de existência física [...]. Por conseguinte, o trabalho alienado transforma a *vida genérica do homem*, e também a natureza enquanto sua propriedade genérica espiritual, em ser *estranho*, em *meio* da sua existência *individual*. Aliena o homem do próprio corpo, bem como a natureza externa, a sua vida intelectual, a sua *vida humana*. (p. 166. Grifo do autor).

Sob esse aspecto o trabalhador se reduz a um ser meramente biológico. Desta forma, o trabalhador não se realiza em seu trabalho e sim se nega a si mesmo. O trabalho, pois, torna-se para ele um sofrimento, um esforço físico. O trabalhador “só se sente livremente ativo nas suas funções animais [...], enquanto nas suas funções humanas se vê reduzido

a animal. O elemento animal torna-se humano e o humano torna-se animal” (MARX, 1989, p. 162). Isso implica que o homem se encontra alienado em relação ao seu gênero e, conseqüentemente, encontra-se alienado de si mesmo.

Uma consequência direta disto é que o homem é alienado por outros homens como afirma Marx (1989): “De modo geral, a afirmação de que o homem se encontra alienado da sua vida genérica significa que um homem está alienado dos outros, e que cada um dos outros se encontra igualmente alienado da vida humana” (p.116). Pode-se inferir aqui que o capitalista também é alienado da sua genericidade. Dessa forma, o mundo objetivo criado pelo próprio homem manifesta-se como não pertencente ao seu ser, uma vez que a atividade produtiva, no capitalismo, permanece sob essa dimensão negativa, resultando a alienação sob quatro aspectos: a *alienação* do trabalhador em relação ao produto do seu trabalho; a *alienação* do homem de si mesmo; a *alienação* do ser genérico do homem (reduzido ao nível dos animais); a *alienação em relação à outros homens*. Esta última forma de alienação está enraizada nas anteriores: na alienação do homem com relação ao produto do seu trabalho, à sua atividade vital e à sua vida espécie.

No entanto essa alienação é uma determinação histórico-social uma vez que todo trabalho é apropriação da natureza, pelo homem, no interior e por meio de uma determinada forma de produção que determina uma forma de sociedade. Não há que se atribuir a situação social dos homens a um ser supremo, pois, como diz Marx (1989) “os deuses nunca foram os únicos senhores do trabalho. Nem também da natureza [...]. Só o homem, e não os deuses ou a natureza, é que pode ser este poder estranho sobre os (próprios) homens” (p. 167. O acréscimo é nosso).

Porém, essa negatividade é socialmente construída, pois o homem produz a sociedade historicamente e isso revela o caráter social e universal da sua práxis. Dessa forma, assim como a sociedade produz o *homem* enquanto *homem*, assim ela é por ele produzida. “A atividade e o espírito são sociais tanto no conteúdo como na origem; são atividade social e

espírito social” (MARX, 1989, p.194). Disso resulta que, assim como o aspecto alienado da atividade produtiva é uma negação historicamente construída, ele é também historicamente superado pelos próprios homens.

Na atual reestruturação produtiva onde essa alienação retroage cada vez mais nos complexos sociais decorrentes de tal atividade, mas que não se restringe a ela, as relações dos homens entre si tornam-se amplamente reificadas, incidindo em todos os setores da vida humana, quer seja a nível individual ou coletivo. É assim que na atual sociedade o agir humano passa a ser regido pelos valores do capitalismo, cuja direção central é o caráter competitivo entre os homens, revelados nas suas mínimas ações, inclusive na vida cotidiana. É nesse sentido que a alienação, no seu aspecto mais geral, afeta não somente a ciência – que é o fruto mais imediato do trabalho humano – como também a dimensão ética das ações dos homens.

A ciência moderna e o comportamento humano

A questão sobre a dimensão ética do agir humano encontra-se em bastante evidência, pois atualmente se fala em ética nos diversos complexos da vida social como na economia, na educação, na saúde, na política, no trânsito, etc. Sendo a ética o pensar sobre o sentido da conduta humana, torna-se necessário e atual a discussão sobre a relação do homem com a natureza e com os outros homens, como também sobre o papel da ciência e os desafios de uma sociedade sedenta de justiça e de igualdade. A crise da humanidade hoje não é só econômica; o que se questiona, principalmente, é o modelo de civilização que se construiu no mundo ocidental com o advento da ciência moderna que resultou numa forte crise dos valores humanos e de um agir ético em todos os setores sociais, inclusive no trânsito.

Augusto Comte, filósofo francês, considerava a época da razão científica como sendo o período de maturidade e de evolução da humanidade. Para ele a humanidade se iniciou por um conhecimento

teológico da realidade, quando o homem procurava explicar tudo a partir da religião. No segundo estágio, ela atingiu a dimensão metafísica, filosófica, quando o homem passou a justificar o real a partir da reflexão. O terceiro estágio, que é a maturidade da humanidade, é o positivo (no sentido de positivismo) porque agora tudo é explicado a partir das ciências positivas, empíricas, experimentais.

O nosso século, caracterizado por esse terceiro estágio, é marcado pela evolução do saber científico. No entanto, esse saber vem sendo utilizado não somente no processo de hominização – no sentido do desenvolvimento da generidade humana, da descoberta da natureza, dos seus nexos causais, e da sua transformação para atender às necessidades humanas - mas acima de tudo esse saber científico destrói arbitrariamente a natureza, degradando também a própria generidade humana. Basta lembrarmos as duas últimas guerras mundiais; o extermínio de milhões de pessoas; a fome e a pobreza que assolam milhões de pessoas em diversos países. O mundo tecnicizado leva à “autocoisificação” do homem. E aqui se evidencia o grande paradoxo dessa sociedade fundamentada na ciência: de um lado o grande desenvolvimento; de outro, a desigualdade social e a destruição da natureza. A ciência tem se mostrado incapaz de resolver essas questões. Verifica-se assim o caráter aético na construção da ciência moderna. Porém a solução não está no retorno ao passado, nem tampouco se deve ver a técnica como uma construção simplesmente negativa. A questão que se coloca é a seguinte: será que não é possível um progresso que respeite a natureza e dignifique a vida humana? Será que não é possível uma sociedade onde se tenha o real exercício da cidadania?

Diante de todas essas questões nada é mais oportuno do que se falar em *Ética*, já que a razão científica está fazendo da ciência não um meio de libertação e construção do homem e sim de escravização, uma vez que o homem da modernidade, do avanço da ciência e da tecnologia torna-se escravo de si próprio. E nesse sentido que Marcuse, teórico da Escola de Frankfurt, no seu livro *Ideologia da Sociedade Industrial* (1979) nos diz que a

Sociedade Industrial e Tecnológica levou a razão humana a perder a sua dimensão racional e crítica passando a ser, paradoxalmente, irracional e instrumental, pois, está a serviço do poder dominante por meio da ciência experimental. Nesse sentido a sociedade contemporânea “é irracional como um todo. Sua produtividade é destruidora do livre desenvolvimento das necessidades e faculdades humanas [...]” (MARCUSE, 1979, p. 14). Falando do fracasso da razão iluminista e da autonomia da razão advogada no início da modernidade e do desenvolvimento das ciências, Silva Filho (2011), concordando com Marcuse, comenta que a razão humana converteu-se “em *razão alienada* desviando-se do seu objetivo emancipatório, próprio do iluminismo, transformando-se em seu contrário, ou seja, em razão tecnológica ou razão instrumental” (p. 273). Portanto, os ideais iluministas e o desenvolvimento das ciências deveriam conceber o indivíduo como um ser humano, com valores humanos, livres e racionais. No entanto o aparato da sociedade moderna cientificizada foi, aos poucos, dissolvendo cada vez mais essa escala de valores, e os padrões da individualidade passam a ser regidos pela razão instrumental e tecnológica, como afirma Marcuse:

No decorrer do processo tecnológico, uma nova racionalidade e novos padrões de individualidade se disseminaram na sociedade, diferentes e até mesmo opostos àquela que iniciaram a marcha da tecnologia [...]. O indivíduo humano, que os expoentes da revolução burguesa haviam transformado na unidade fundamental bem como no fim da sociedade, apoiava valores que contradizem flagrantemente os que predominam na sociedade hoje. (MARCUSE, 1999, p. 74-75).

Portanto, os ideais de liberdade e autonomia estabelecidos pelos homens voltaram-se contra eles próprios, caindo numa situação paradoxal. Vivemos num mundo maravilhoso da ciência e da tecnologia e, ao mesmo tempo, dos horrores da miséria e da violência. Para compreendermos melhor essa situação, se faz necessário mencionarmos rapidamente o desenvolvimento histórico-cultural que nos conduziu a este modelo de

sociedade tecnológico que se gerou a partir de três momentos essenciais: a *dessacralização do mundo*, a *revolução industrial* e a *automação da sociedade*.

A *dessacralização do mundo* ocorreu quando o homem, descobrindo a grande utilidade das coisas através do conhecimento, a partir do método científico, deixou de considerar o mundo como algo sagrado, criado por Deus e comandado por ele. Ocorre aí o surgimento da tecnologia e, a partir da *Revolução Industrial*, a sociedade sofre grandes processos de mudanças na qual a força muscular humana é substituída pela energia da máquina. Inicia-se, assim, o processo de automatização do trabalho humano. A velocidade do trabalho agora é determinada pela máquina, não mais pelo homem, embora permaneça a exploração do trabalhador por meio do trabalho. Porém agora “o *tempo humano*, marcado pelos ritmos biológicos, é substituído pelo *tempo da máquina*, marcado pelos ponteiros do relógio” (GALLO, 1997, p.105). Inicia-se assim a mecanização do tempo e, com ele, a *automação da sociedade*.

A pessoa já não dorme quando sente sono e acorda quando já não sente sono, mas, sim, numa hora que lhe permita começar o trabalho no momento definido pela fábrica; não come quando sente fome, mas no horário determinado como o de almoço; não para de trabalhar quando está cansado, mas apenas no final de seu expediente. (idem, p.105).

Com a *automação da sociedade*, o tempo humano fica cada vez mais distante do tempo das máquinas. As informações são processadas num tempo inimaginável pelo ser humano. O homem vai perdendo o seu lugar, transformando-se em número e subordinando-se cada vez mais aos ritmos impostos pela máquina. Dessa forma a ação do homem torna-se mecânica uma vez que predomina a automação, pois de acordo com os valores atuais, “o tempo é dinheiro” e, diante disso, não importa o aspecto humano e sim o aspecto do poder, do lucro e do dinheiro. A esse respeito Marx (1989) falando sobre o poder do dinheiro diz que ele inverte todas as qualidades humanas sendo o laço que une todos os homens, diz ele:

“Se o *dinheiro* é o vínculo que me liga à vida *humana*, que liga a sociedade a mim, que me une à natureza e ao homem, não será ele o laço de todos os *laços*? Não poderá ele soltar e unir todos os vínculos? Não será ele, portanto, o meio universal *de separação*?” (p. 232. Grifos do autor).

Tomando o pensamento de Shakespeare Marx nos demonstra a inversão dos valores humanos na sociedade capitalista. Quando o dinheiro passa a ser o laço das relações, ele também solta os vínculos e as relações humanas; e cada pessoa passa a ser avaliado por aquilo que tem e pelo dinheiro que possui.

O que para mim existe através do *dinheiro*, aquilo que eu posso pagar, isto é, o que o dinheiro pode comprar, *sou eu*, o próprio possuidor do dinheiro. O poder do dinheiro é o meu próprio poder [...] Aquilo que eu *sou e posso* não é, pois, de modo algum determinado pela minha própria individualidade [...] O dinheiro é, portanto, a inversão geral das *individualidades*, transformando-as nos seus opostos e associando qualidades contraditórias com as suas qualidades [...]. Quem pode comprar a coragem é ousado, ainda que seja covarde. [...]. Por consequência, o dinheiro surge como um poder *disruptivo* em relação ao indivíduo e aos laços sociais, que pretendem ser *entidades* subsistentes. Muda a felicidade em infelicidade, o amor em ódio, o ódio em amor, a virtude em vício, o vício em virtude, o servo em senhor, o senhor em servo, a estupidez em inteligência, a inteligência em estupidez. [...] O dinheiro confunde e permuta todas as coisas, é a *confusão* e a *transposição* universal de todas as coisas, portanto, o mundo invertido, a confusão e transposição de todas as qualidades naturais e humanas. (MARX, 1989, p. 232 - 234. Grifos do autor).

Diante dessa situação, as relações humanas e os valores éticos ficam em segundo plano. A ideia de virtude e de uma ação moral defendida pelos gregos do Mundo Antigo fica cada vez mais distante da atualidade. Porém não é demais retornarmos ao pensamento de Kant, filósofo da Modernidade, quando defende que a ação ética consiste num agir com base em regras universais. Mas a universalidade aqui tem o sentido humano e social, e não sobrenatural. Quer dizer, trata-se de uma regra universal,

social e histórica, estabelecida pelos próprios homens, porém sempre tendo em vista o bem comum, o bem coletivo, e isso só se torna possível com regras gerais, universais, que possam valer para o bem de todos. É nesse sentido que Kant defende o seu imperativo categórico: “*age como se a máxima da tua ação se devesse tornar, pela tua vontade, em lei universal*” (KANT, 1986, p. 59. Grifos do autor). Trata-se da defesa do gênero humano, o que inclui a vida e a felicidade de cada um sem prejudicar o outro e/ou o coletivo. Essa ética certamente se faz necessária também no trânsito uma vez que a falta dela implica diretamente no prejuízo à vida do outro.

À guisa de conclusão: sobre os valores que norteiam o agir humano na sociedade contemporânea e a necessidade de uma educação ética para o trânsito

Diante das nossas breves considerações podemos dizer que os valores morais, que são o fundamento da ética, com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia sofreram uma inversão. O modo de produção capitalista e, com ele, o desenvolvimento das ciências, predominantemente voltado para a manutenção de um poder dominante, fez surgir uma consciência tecnológica, irracional, alienada e egoísta. Segundo Manfredo Oliveira (1989), essa é a consciência da funcionalização universal, que regra todas as coisas a si na sua suposta auto-realização. O cientificismo passa a ser a expressão ideológica dessa consciência e, a partir dela, se manifesta o caráter da reificação das relações humanas, do fetiche econômico, e da alienação generalizada nos complexos sociais, embora tal alienação não atinja nunca toda a totalidade de cada um desses complexos. A título de exemplo, podemos mencionar que o fato de predominar uma alienação e uma falta de ética no trânsito, não significa que todos os condutores de veículo sejam alienados e/ou aéticos, apesar de predominar, nesse complexo social, a falta de uma ética.

O trabalho alienado, fruto de uma sociedade capitalista que visa, acima de tudo, à exploração e o lucro, transformou o trabalhador em

mercadoria. O homem foi perdendo a sua capacidade de ser sujeito das situações. Ele passa a ser manipulado pelo consumo, pelo ter e, ao mesmo tempo, vai perdendo a sua “humanidade”, os seus valores humanos.

Portanto, na sociedade contemporânea, capitalista, não se considera o ser humano como valor fundamental e sim o ter e, principalmente, o dinheiro, este sim ocupa o lugar central. Tudo é medido pelo dinheiro. As pessoas são valorizadas pelo dinheiro que possuem ou pelo dinheiro que são capazes de produzir ⁵⁽³⁾. Quantas vezes nos referimos às pessoas pelo que elas possuem como: “é aquele que tem um carro de marca x”, por exemplo. Ou seja, as pessoas são identificadas pelo que possuem e não pelo que são de fato: um bom amigo, uma pessoa educada, uma pessoa simpática, etc.

Tudo isso mostra que o aspecto humano do homem deixou de ser o valor fundamental, e tudo agora gira em torno do dinheiro, do lucro e dos bens materiais. É comum ouvirmos, ao se planejar uma ação, a pergunta: “O que vou ganhar com isso?”. E nesse caminho encontramos a falta de alteridade e de humanidade, predominando o egoísmo e a competição nas relações de trabalho, no lazer, nas famílias, nos amigos, enfim, nas relações sociais como um todo, embora, repetimos, não atinja toda a totalidade de cada uma dessas relações.

Os valores que regem a nossa sociedade atingem a grande maioria das pessoas, sejam aquelas que ocupam cargos elevados, sejam aquelas que pedem uma moedinha no sinal, todos querem garantir o seu lucro, o seu dinheiro, o seu poder. O grande problema é que a sociedade capitalista emprega e estimula a competição e, nesse sentido, as pessoas se tornam egoístas, uma vez que só se preocupam consigo próprias e a intenção primeira é passar na frente do outro, é competir com o outro. Assim os valores que norteiam o agir humano na sociedade contemporânea são aqueles que têm caráter de utilidade: “é bom para mim aquilo que é útil,

⁵⁽³⁾ Conforme vimos no item anterior, Marx, na sua obra *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (1989) diz que o dinheiro, enquanto conceito de valor existente e ativo, confunde e permuta todas as coisas e qualidades humanas. Daí porque quem tem dinheiro compra tudo: coragem, amor, ousadia, etc.; pois o dinheiro perverte todos os laços humano-sociais. (A esse respeito ver Marx, 1989, p. 231 - 235)

ou, é boa para mim a pessoa a partir da qual posso ter algum proveito”. E tudo isso é resultado de uma ideologia com a égide de defesa dos direitos humanos, democráticos e livres.

Essa pseudoliberalidade e democracia tiveram o seu pilar também no desenvolvimento da ciência que surgiu como aquela instancia humanizadora e facilitadora da própria sobrevivência humana, porém, com o seu desenvolvimento, verificou-se que ela foi se tornando um meio de escravização do próprio homem. Isso tudo porque o centro dos valores deixou de ser humano e passou a ser materiais. Assim uma ótima forma de gerar dinheiro teve como instrumento o desenvolvimento da ciência, na posse do seu conhecimento e do seu poder.

É esse o caráter geral da alienação na atual sociedade contemporânea que afeta, como já mencionamos, todas as dimensões da vida humana, cujos valores norteiam as ações dos homens consigo mesmo e com os outros. É nesse sentido que o caráter alienante e competitivo da sociedade hodierna gera uma violência exacerbada no trânsito, ou seja, as determinações das alienações mais gerais do complexo social global não podem deixar de interferir também na vida cotidiana das pessoas e, conseqüentemente, interferem no setor do trânsito. Além do egoísmo e do pedantismo que aí impera na grande maioria dos condutores de veículos, ainda tem também o desconhecimento e/ou o descumprimento das normas do trânsito, fato esse que leva a muitos acidentes provocando sequelas e até óbitos em condutores, passageiros e pedestres.

Uma educação ética – nesse campo – realmente efetiva, e não nos parâmetros da sociedade atual competitiva, possessiva e egoísta, poderá, certamente, promover uma relação mais humana no trânsito, onde se respeite a própria vida, bem como a vida e o valor dos outros. Neste aspecto a ética se apresenta como o grande desafio e espaço de articulação do sentido da vida humana na sociedade contemporânea, onde as tradições e a cultura perderam espaço, uma vez que ela (a ética) tem como objeto e fim último a obtenção do bem comum, do bem humano. O bem, portanto, é o que nos faz realizar a perfeição de nossa natureza,

a nossa felicidade, como considera Kant e tantos outros pensadores que tratam sobre tal questão. Portanto, se a ética, enquanto ciência da moral, refere-se eminentemente à reflexão sobre o agir humano, a fim de se obter uma prática moral feliz, podemos então aplicá-la no setor do trânsito, cuja ação a ser refletida principalmente é a do condutor de veículos.

É claro que aqui também entra em questão aquela relação intrínseca da sociabilidade humana que é o imbricamento do pessoal com o social. Portanto, apesar da responsabilidade pelo bom andamento do trânsito centrar-se principalmente no condutor de veículos, há que se levar em conta as condições objetivas que o rodeiam como, por exemplo: o estado de conservação das vias públicas, a sinalização correta, a prudência dos pedestres, a prestação de socorros, etc. Uma rodovia cheia de buracos, por exemplo, pode ser caracterizada como uma coação externa se um motorista chocar-se com outro ao tentar desviá-los. Nesse sentido o motorista é moralmente responsável? Outro fato que se pode mencionar é a desobediência ao semáforo no período noturno, por exemplo, por receio a assaltos. Como culpar moralmente tal motorista se o mesmo corre o risco de perder a vida? Por outro lado o condutor de veículos não pode também justificar um ação errônea no trânsito alegando motivos pessoais como preocupações, desatenção, embriaguez, etc., uma vez que o mesmo tem consciência de que não pode dirigir com o estado emocional abalado, pois ele estará pondo em risco não apenas a vida dele, mas a dos outros.

Diante de tais colocações podemos remeter à necessidade da *Educação para o Trânsito* que não pode prescindir de uma reflexão ética. Sabemos que o aspecto pessoal do indivíduo incide sobre o social e vice-versa. Então diante da crise dos valores humanos decorrente da sociedade moderna e contemporânea na qual predomina o individualismo, a vaidade pelo poder, a alienação, e, como consequência, a violência, ainda, somando-se a isso, a parafernália caracterizante do trânsito brasileiro, principalmente pelo crescimento do volume de veículos, faz-se necessário uma educação realmente conscientizadora de todas as instâncias que

envolvem o trânsito: condutor de veículos, pedestres, administradores, instrutores, instituições, etc.

As leis do trânsito existem, elas são necessárias, e devem até mesmo ser coercitivas, pois é uma forma de gerar, paulatinamente, uma consciência ética para este setor. Portanto, é preciso a punição para que se estabeleçam os “freios” necessários às imprudências cometidas pela maioria dos condutores brasileiros de veículos. Porém é preciso educar e, nesse sentido, pode-se requerer da intenção dos legisladores, dos condutores de veículos, e dos demais aí envolvido, a promoção de um “mundo do trânsito” mais humano, onde se respeite a vida e o valor do semelhante.

No entanto essa educação ainda não se universalizou, em alguns setores temos apenas o embrião dela. Mas é preciso que ela se espalhe na família, na escola, nos meios de comunicação e em outras instituições correlatas. Também a sociedade como um todo e, especialmente, as instituições responsáveis pelo trânsito brasileiro devem dar a sua grande parcela que se completaria com um código de ética para o trânsito compreendendo os pedestres, os condutores de veículos, as demais pessoas e instituições envolvidas com este complexo social.

Para finalizar, podemos dizer que o bem humano, que é a preocupação central da ética, tem o caráter coletivo, daí porque, individualmente, tal princípio até pode não ser aceito, mas, no exercício da cidadania, deve ser ponderado pelo executor. Ou seja, estando em convívio social, o indivíduo deve agir de modo que os seus princípios individuais e os sociais sejam contemplados intensamente e interativamente, tendo como parâmetro uma lei universal em prol do gênero humano⁶⁽⁴⁾. É a partir dessa máxima que acreditamos numa educação ética para o trânsito que – apesar das contradições do capitalismo que levam acima de tudo à reificação das relações humanas – se faz necessária justamente em virtude de tais contradições, pois uma mudança radical no seio da sociedade inicia-se também na vida cotidiana e nos complexos sociais setorizados.

⁶⁽⁴⁾ Podemos lembrar aqui a máxima do filósofo francês J. Paul Sartre na sua obra *O Existencialismo é um Humanismo* (1978): “Ao agir eu me comprometo com a humanidade inteira”.

Referência

GALLO, Silvio. **Ética e cidadania**: caminhos da filosofia. São Paulo: Papirus 1997.

LUKÁCS, György. **Ontologia dell'essere sociale**. v. 3. A cura di Alberto Scarponi, 1ª edizioni, Roma: Riuniti, 1981.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**: o homem unidimensional. Tradução de Giasone Rebuá. 5ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

MARCUSE, Herbert. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: **Tecnologia, guerra e fascismo**. Douglas Kellner editor; tradução de Maria Cristina Vidal Borba. São Paulo: Fundação, UNESP, 1999.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. Tradução de Artur Mourão, edições 70, Lisboa, 1989.

MARX, Karl. **Il capitale**. v. 5. Traduzione di Delio Cantimori e Altri. 8ª edizione, Roma: Riuniti, 1980.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira, 4ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1984.

OLIVEIRA, Manfredo. **A Filosofia na crise da modernidade**. São Paulo: Loyola. 1989.

SARTRE, Jean Paul. **O existencialismo é um humanismo**. Tradução de João Batista Kreuch. 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SILVA FILHO, Adauto Lopes da. Sociedade tecnológica e os novos padrões de individualidade. In: ALMEIDA, José Carlos Silva de e outros (Org.). **Filosofia e cultura**. 1ª ed. Fortaleza: UFC, 2011. p. 271-290.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 5ª ed. Piracicaba: UIMEP, 2006.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes.**
Tradução de Paulo Quintela. 1ª ed., Lisboa: 70, 1986.

Dr^a Fátima Maria Nobre Lopes
Universidade Federal do Ceará – Brasil
Professora do Curso de Pedagogia e do
Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira
(Mestrado e Doutorado) da UFC
Líder do Grupo de Pesquisa Ontologia do Ser Social,
Ética e Formação Humana.
E-mail: fatimanobreufc@gmail.com

Dr. Adauto Lopes da Silva Filho
Universidade Federal do Ceará – Brasil
Professor do Curso de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFC
Líder do Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação.
E-mail: adautoufjfilosofia@gmail.com

Recebido em: 22 de fevereiro de 2016.

Aprovado em: 27 de junho de 2016.

ARTIGO

Política municipal de valorização do magistério: analisando as percepções de professores

Policy municipal magisterium valuation: analyzing the teacher perceptions

Política municipal valoración magisterio: el análisis de las percepciones de los docentes

Ildo Salvino de Lira

Universidade Federal de Pernambuco – Brasil

Ana Lúcia Felix dos Santos

Universidade Federal de Pernambuco – Brasil

Resumo

Inserindo-se entre os que estudam as políticas de valorização do magistério, o presente texto é produto de uma investigação que buscou compreender as percepções de professores acerca de uma política de valorização. Os achados resultaram de uma pesquisa de abordagem qualitativa que objetivou problematizar o tratamento estabelecido pela gestão municipal do Recife à prerrogativa de valorização defendida pela categoria de professores. Os dados foram coletados através de entrevistas semiestruturadas e de análise de documentos. Foi possível identificar que a categoria obteve algumas conquistas atinentes à

carreira, desenvolvimento profissional e condições de trabalho, porém, essas não atenderam de forma plena às expectativas iniciais face à configuração governamental do momento. Incrementos na remuneração, política de formação continuada e melhoria na estrutura física das escolas foram listados como elementos importantes para a valorização do magistério na realidade analisada. A realidade revela que o embate por uma carreira valorizada continua sendo pauta na luta pela melhoria da qualidade da educação pública.

Palavras-chave: Carreira. Condições de trabalho. Desenvolvimento profissional. Valorização do magistério.

Abstract

If inserting among those who study the policies for enhancement of teaching, this text is the product of an investigation that sought to understand the teachers' perceptions of a recovery policy. The findings resulted from a larger survey conducted in the light of the qualitative approach that aimed to discuss the treatment established by the municipal government of Recife to the appreciation of prerogative defended the category of teachers. Data were collected through semi-structured interviews and document analysis. It was possible that the category has obtained some achievements relating to career, professional development and working conditions, but these did not meet in full form to initial expectations regarding the government of the time setting. Increases in pay, continuing education policy and improvement in the physical structure of the schools were listed as important elements for enhancing the teaching profession in the analyzed reality. The reality shows that the struggle for a prized career remains agenda in the struggle for improving the quality of public education.

Keywords: Career. Work conditions. Professional development. Enhancement of teaching.

Resumen

Insertándose entre los que estudian las políticas para maestros de escuelas públicas, este texto es el resultado de una investigación que buscó comprender las percepciones de la política de recuperación de los maestros. Los resultados se debieron a un estudio más amplio llevado a cabo a la luz del enfoque cualitativo que tuvo como objetivo discutir el tratamiento establecido por el gobierno municipal de Recife a la apreciación de la prerrogativa defendieron la categoría de los maestros. Los datos fueron recolectados a través de entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos. Los datos se analizaron con referencia al análisis de contenido (Bardin, 1977). Era posible que la categoría ha obtenido algunos logros

relacionados con la carrera, desarrollo profesional y condiciones de trabajo, pero éstos no se reúnen en forma completa a las expectativas iniciales sobre el gobierno de la configuración de la hora.

Palabras clave: Carrera. Condiciones de trabajo. Desarrollo profesional. Mejora de la enseñanza

Introdução

A valorização do magistério tem permanecido na pauta de reivindicação dos movimentos docentes, sindicais e acadêmicos, mantendo-se o foco nos elementos que lhe é constitutivo: formação, carreira, condições de trabalho e *status*. Compreende-se que a defesa desse pleito evidencia, por um lado, o não atendimento, ou até mesmo, de modo parcial, às questões postas no que diz respeito à valorização da profissão num sentido amplo. Por outro lado, demonstra a centralidade que essa discussão tem assumido no bojo das reformas educativas implementadas no Brasil a partir da década de 1990, onde se estabeleceu a necessidade da institucionalização de princípios que estão na base da valorização do magistério público, já que a valorização é entendida como um dos pilares essenciais para se atender aos objetivos de melhoria da qualidade da educação.

Como sabemos, o debate sobre a valorização do magistério público ganhou maior visibilidade na sociedade brasileira a partir da década de 1980, na ocasião, intensificaram-se as discussões em torno da organização do trabalho, das dificuldades de reconhecimento social e profissional, bastante influenciadas pelo sindicalismo brasileiro e pelas entidades acadêmicas (OLIVEIRA, 2003). O fortalecimento da consciência de classe trabalhadora, inserida nos movimentos pela redemocratização do país e ampliação dos direitos sociais na ocasião da elaboração e discussão da Constituição Cidadã, contribuiu para que os professores intensificassem a “lutava pela educação de qualidade, por melhores condições de trabalho e

procurava resgatar a imagem da profissão que se encontrava desgastada [...] demonstravam sua indignação diante das imposições do mercado de trabalho [...]” (PASCHOALINO, 2009, p.34/35).

A inclusão desse pleito na Constituição Federal/1988 como princípio da educação escolar brasileira resultou dessas manifestações:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

V - valorização dos profissionais de ensino, garantindo, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

Tal medida apresentou-se como marco importante, já que a partir daí o magistério público passou a contar com aporte legal no que diz respeito ao processo de valorização.

É importante registrar que essa discussão também esteve presente no momento de formulação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN /9.394/96), mediante o reforço da importância do pleito defendido por esse grupo profissional, assim como consta no artigo que segue:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

As legislações e ações subsequentes advindas do plano federal, também reforçaram o discurso em torno da materialização desse princípio como um dos pressupostos para a oferta de uma educação escolar com qualidade: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef/1996); Resolução nº3 do Conselho Nacional de Educação (CNE/1997); Plano Nacional de Educação (PNE/2001-2010); Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb /2007); Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN/2008); Resolução Nº 2, do Conselho Nacional de Educação (CNE/2009) e atual Plano Nacional de Educação (2014/2024). A perspectiva defendida era/é a de que a reversão do quadro de desvalorização vivenciado pelo magistério público possa acontecer através da definição de uma carreira atraente instituída nacionalmente. Tal estratégia também toma como objetivo a constituição de uma carreira forte que possa se constituir como estímulo para o ingresso e a permanência de bons profissionais no sistema público de ensino, além de se evidenciar, o rebatimento no próprio exercício laboral.

Em linhas gerais, reconhece-se a importância desses instrumentos legais que reafirmam os preceitos defendidos pela categoria, mas também, admite-se que a viabilização e a implementação de tais procedimentos estarão condicionadas à conjuntura política e embates travados em cada estado e município (ARRUDA, 2011). O amparo legal por si só não garante o atendimento das reivindicações históricas. Prova disso é que temos presenciado a intensificação da participação dos professores em diversas instâncias e espaços a fim de exigir dos gestores públicos a urgente necessidade do cumprimento de tal preceito em sua plenitude.

Um dos exemplos que podemos mencionar trata-se dos impedimentos quanto às garantias previstas na Lei do Piso (PSPN) apresentados por gestores estaduais e municipais. A referida legislação foi aprovada em 2008 e, naquele momento, foi saudada pelos educadores e demais profissionais da educação, já que essa expressa os anseios pela institucionalização de um piso salarial nacional como referência para

a composição da remuneração do magistério público. Entretanto, não houve idêntica manifestação por parte de alguns gestores públicos, sob a alegação dos impactos orçamentários no erário público.¹ Dessa forma, a interpretação da aplicabilidade e compreensão do que seria o piso salarial levou a disputa para a esfera jurídica (AGUIAR, 2009). Evidenciou-se, diante desse fato, que o debate sobre a necessidade de melhorar a remuneração, condições de trabalho, carreira do magistério e a qualidade da educação não estavam em jogo, apenas o controle dos gastos públicos.

Após essa breve problematização, situamos que este artigo aborda uma análise sobre as percepções de professores acerca da política de valorização do magistério. As informações resultaram de uma pesquisa maior realizada sob o prisma da abordagem qualitativa que objetivou problematizar o tratamento estabelecido pela gestão municipal do Recife entre 2001-2008 a essa questão. Os dados foram coletados através de entrevistas semiestruturadas e mediante a análise do Plano de Cargo, Carreira e Remuneração (PCCR) e ações formuladas pelo governo municipal. O tratamento dos dados foi conduzido tendo como referência a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

A partir da definição acima estruturamos as informações da seguinte maneira: na primeira seção será abordada a definição do termo valorização do magistério, posteriormente, será apresentada a análise das percepções dos professores acerca da política de valorização e para finalizar, as considerações finais.

Conceituando o termo valorização do magistério

Primeiramente, situamos a polissemia desse termo, conceituá-lo se constitui como um desafio diante das diversas definições. Nesse caso, apresentaremos algumas acepções que nortearam nossa análise.

¹ Os governadores Yeda Crusius, do Rio Grande do Sul; Luiz Henrique da Silveira, representando o Estado de Santa Catarina; Roberto Requião, do Paraná; André Puccinelli, do Mato Grosso do Sul e Cid Gomes, do Ceará; com o apoio de José Serra, de São Paulo, Aécio Neves, de Minas Gerais; Marcelo Miranda, Tocantins; José Anchieta, de Roraima e José Roberto Arruda, Distrito Federal. No dia 24 de agosto de 2011, o STF publicou o acordo do julgamento da Corte na ADI 4167, que considerou constitucional a norma que institui o piso nacional dos profissionais do magistério público.

De início, assim como já foi afirmado, a discussão acerca da valorização do magistério tem sido recorrente e se configura como uma das principais bandeiras defendidas pela categoria. Tal prerrogativa ganhou maior visibilidade após a promulgação da CF/1988 que a definiu como um dos princípios da educação nacional, além de definir os mecanismos (plano de carreira, condições de trabalho, formação, entre outros) que regem a carreira do magistério público no âmbito nacional.

Se naquela ocasião o debate seguiu a perspectiva em torno da valorização efetiva da profissão, como direito conquistado e resguardado, a fim de se garantir à dignidade profissional e *status*. Entretanto o mesmo não se pode atribuir a conotação que esse princípio tem assumido no bojo das recentes políticas educacionais que sinalizam a responsabilização dos professores quanto fator preponderante para o atendimento da qualidade da educação. No cerne desse contexto, a valorização, parte integrante dessas políticas, configura-se como mecanismo de estímulo externo sob a premissa de impactar no nível de satisfação e desempenho dos respectivos profissionais. Nesse sentido, a valorização é

[...] então, proporcionalidade desse mérito que define a valorização merecida pelo profissional, a ser medido conforme os critérios de desempenho, de iniciativa de formação e de dedicação exclusiva previstos nos Planos de Carreira, compactuando com a proposta mais ampla do governo. Focando mais o professor do que a profissão magistério, a concepção legal de docente aproxima-se mais do seu caráter individual do que do coletivo (RAMOS, 2008, p.118/119).

Diante disso, fundamenta-se, portanto, em uma “[...] ideia de valorização individualizadora e abstrata, pautada em uma proposta que associa remuneração e mérito profissional [...], a discussão sai de uma arena social e profissionalizante e entra num campo individualizante e motivacional” (RAMOS, 2008, p.118/119). Como exemplos disso, podemos citar o bônus, abono, ascensão na carreira por tempo de serviço

prestados, décimo quarto salário, entre outros. Esse último condicionado ao desempenho dos alunos nas avaliações externas.

Em ambos os casos² o foco recai no plano individual, com base no merecimento, privilegiando mais a pessoa, isto é, suas capacidades, suas competências, seus méritos, seu empenho, sua responsabilidade exime-se, assim, o reconhecimento da atuação, o potencial, a mobilização, a divisão de problemas, a ajuda mútua, a força coletiva de seu grupo (RAMOS, 2009, p.4). Consiste em tornar a valorização como ato particular, pautada na atuação individual condicionada ao mérito por ter atingindo os fins determinados.

Contribuindo com o debate aqui proposto Leher (2010) discute que a valorização do magistério abarca duas dimensões indissociáveis, a saber:

(1) objetivas – regime de trabalho; piso salarial profissional; carreira docente com possibilidade de progressão funcional; concurso público de provas e títulos; formação e qualificação profissional; tempo remunerado para estudos, planejamento e avaliação, assegurado no contrato de trabalho, e condições de trabalho e (2) subjetivas – reconhecimento social, autorrealização e dignidade profissional.

A partir do exposto, o autor atribui que a valorização do magistério se constitui como síntese dessas duas dimensões, ressalta ainda, a importância da mobilização da categoria em prol de um projeto de valorização que as contemple como ato coletivo a fim de resgatar o valor da profissão.

Ramos (2008) também defende a valorização como uma prática coletiva, consciente e intencional. Discute que sua materialização dar-se-á pelos próprios sujeitos, mediante a superação das motivações e necessidades pessoais. Decorreria desse modo, a partir da ultrapassagem da esfera cotidiana, ou seja, da superação da atuação das motivações e

² Existe a ressalva do mérito profissional mesmo nos casos em que as ações são focadas nos esforços de todos os profissionais que compõem uma determinada escola, a exemplo da experiência da rede estadual de ensino de Pernambuco que instituiu em 2008 o Bônus de Desempenho Educacional/ BDE a fim de premiar pelo atendimento da qualidade educacional.

das necessidades particulares para uma compreensão e ação do sujeito na reprodução dessa mesma cotidianidade. “Tal sujeito elevar-se-ia para uma esfera de atuação e compreensão não cotidiana do mundo (para um âmbito de atuação consciente, livre, intencional, genérica), o que possibilitaria efetivamente a sua valorização” (RAMOS, 2008, p.50). Nesse caso, a valorização compreende o momento em que

[...] o homem (ser humano) se identifica com o seu trabalho (enquanto atividade humana, como realização e motivação genérica, e não com o ato particularista de vendê-la) e com o produto dele (enquanto história, não enquanto salário), num contexto profundo de superação da sociedade alienada. Nesse estágio de valorização, o trabalho transcende sua esfera de subsistência imediata no ter e retoma o seu sentido maior no âmbito histórico da existência do ser, de modo que o sujeito, enquanto gênero humano seja valorizado. (RAMOS, 2008, p.51).

Numa tentativa de síntese, podemos dizer que o homem se identifica com seu trabalho e com o produto dele como história, inserido num contexto de superação da alienação e da subordinação dos interesses do capital. Nesse sentido, o trabalho é compreendido no seu significado maior no âmbito histórico da existência do ser, no sentido de o homem ser reconhecido como sujeito e valorizado, transcendendo seu domínio de subsistência pautado no ter.

Gatti e Barreto (2009) destacam algumas considerações importantes sobre a valorização do magistério:

Considerando que a valorização da profissão de professor da educação básica passa pela própria formação dos docentes e pelas condições de carreira e de salários vinculadas a ela, bem como pelas condições concretas de trabalho nas escolas, políticas que visem contribuir para o desenvolvimento da profissionalidade (competência, qualificação mais aprofundada) e da profissionalização dos professores demandam a superação de alguns entraves para o exercício da docência na direção de melhoria da formação e das aprendizagens das novas gerações. (GATTI; BARRETO, 2009, p.251).

Com base na discussão acima, apreende-se que a valorização da profissão demanda a garantia das condições inerentes ao desenvolvimento do exercício profissional, assim como, a superação de entraves que têm rebatimentos no processo formativo e na garantia da aprendizagem para as novas gerações. O referido entendimento ancora-se na defesa de que “se constata por estudos na área de sociologia do trabalho é que a valorização social real de uma área profissional traz reflexos nas estruturas de carreira e nos salários, e/ou condições de trabalho, a ela relativos” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 238).

Em linhas gerais, pode-se dizer que o baixo valor atribuído socialmente ao magistério reforça a própria desvalorização da profissão e que a alteração desse quadro depende em grande parte dos esforços da categoria mobilizada em sintonia com os diversos segmentos da sociedade civil organizada, engajados no sentido de denunciar a situação de desvalorização vivenciada pelo grupo profissional, reivindicando e propondo ações com vista a reverter tal conjuntura.

Contexto da pesquisa – Gestão municipal e valorização do magistério

A pesquisa em questão tomou como campo empírico a rede municipal de ensino da cidade do Recife. Especificamente, coletamos dados do período de atuação de uma gestão que se intitulou democrática-popular, uma frente de esquerda cuja vitória eleitoral teve grande repercussão dada à história de lutas democráticas na região. A vitória da Coligação Frente de Esquerda do Recife, liderada por João Paulo na eleição municipal do Recife, em 2000³, foi saudada por diversos setores populares e movimentos sociais, dentre eles, os profissionais da educação, que depositaram a esperança no cumprimento das propostas elencadas no período de campanha, que previa a ampliação dos direitos trabalhistas e previdenciários inerentes ao funcionalismo público.

³ João Paulo foi candidato a prefeito do Recife pela Coligação Frente de Esquerda do Recife (PT, PSL, PCB, PAN, PTC, PSB, PRP, PC do B e PT do B) ao lado de Luciano Roberto Rosas de Siqueira (PC do B). Em 2000, venceu nas urnas no segundo contra o candidato a reeleição Roberto Magalhães. Já em 2004, candidatou-se novamente obtendo êxito ainda no primeiro turno.

Rechaçava-se, assim, o projeto neoliberal que previa um progresso abandono do Estado no desenvolvimento de políticas sociais em favor de ações políticas conservadoras e autoritárias. Generalizando, poderíamos dizer que essas questões concorreram para que a população recifense referendasse o projeto democrático-popular proposto pelo PT nas gestões de 2001-2004 e 2005-2008, pois, de alguma forma, a população vislumbrava a criação de algumas ações/ políticas voltadas para o enfrentamento das questões sociais. (SANTOS, 2010, p.203).

Na ocasião, foi apresentado um plano de governo que previa a inclusão e a extensão dos direitos sociais a todos os cidadãos. Além do mais, houve a estruturação de um projeto político pautado na participação popular, comprometido com a inclusão, justiça social e a construção de uma cidade livre das desigualdades sociais e econômica, portanto, igualitária para todos.

Dentre as prioridades apresentadas pelo gestor na época expressas no Plano Plurianual para o período de 2002/2005 denominado “Recife Cidade saudável”⁴ a educação escolar ocupou lugar central no sentido de ampliar o acesso com qualidade a toda população. Para isso, esse Plano destacou também os macros objetivos da educação:

- Universalizar o acesso à educação fundamental com qualidade;
- Adotar uma proposta pedagógica que contemple a identidade e a diversidade no âmbito de um projeto social articulado às demandas por melhoria da qualidade de vida coletiva;
- Implementar uma gestão democrática, com transparência e controle público da política educacional; e
- **Valorizar os profissionais da educação.** (RECIFE, 2001)

As diretrizes educacionais emanadas desse contexto expressaram compromissos com a democratização do espaço escolar, centralizando a educação escolar como pilar do desenvolvimento local e como prática para a promoção da inclusão social. Para isso, nutriu-se a compreensão de

⁴ A CF/1988 estabelece que os Planos Plurianuais (PPAs), instituídos no âmbito federal, estadual e municipal se constituem enquanto instrumento legal da gestão pública, em observância ao Artigo 165, parágrafo 1º que estabelece a obrigatoriedade da elaboração do referido documento.

que se fazia necessário o acesso à educação básica com qualidade social a fim de proporcionar à inserção cidadã das crianças, dos jovens e adultos (RECIFE, 2003). A universalização da educação escolar, nessa perspectiva, se constituiria como parte, portanto, de um projeto de participação de todos envolvidos nesse processo a fim de se estabelecer um Recife melhor, mais justo e igualitário.

A valorização do magistério municipal⁵ esteve também presente na agenda política desse governo, de modo que, ainda durante o período de campanha eleitoral, houve a defesa de um discurso pautado no atendimento das reivindicações históricas da categoria dos professores municipais. De certo modo, tal conjuntura repercutiu para que uma boa parte do grupo de professores municipais apoiasse o referido projeto político e nutrisse esperança quanto ao atendimento desse princípio.

Tendo como referência esse contexto, propusemo-nos a compreender como se estabeleceu o tratamento por parte da gestão municipal à prerrogativa de valorização defendida no âmbito do movimento docente. Como situamos as informações debatidas nesse artigo, desdobramentos do estudo maior, resultaram das entrevistas realizadas com professores da rede municipal em foco, dentre eles alguns já haviam atuado no sindicato da categoria. Essa escolha se deveu à atuação efetiva do sindicato na definição da política de valorização.

O quadro 1 sintetiza dados sobre os sujeitos entrevistados. Ao decorrer do texto, eles serão identificados através da letra P (professor) e S (professor ex-representante do sindicato) seguidos do numeral correspondente à ordem de realização das entrevistas.

⁵ Esse princípio encontra-se amparado no PCCR e na Lei Orgânica municipal (Art. 132).

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 23	p. 319-351	set./dez. 2016
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

Quadro 1 - Caracterização dos sujeitos-professores entrevistados

Sujeitos	Formação	Tempo de serviço em educação	Tempo de serviço na rede municipal	Função	Vínculo(s) empregatício(s) com a rede	Vínculos com outras redes	Carga horária semanal
P.1	Magistério	21 anos	21 anos	Docência e coordenação	2(dois)	1(um)	55 horas
P.2	Letras e especialização	11 anos	10 anos	Docência	1(um)	2 (dois)	55 horas
P.3	Pedagogia e especialização	24 anos	24 anos	Gestão escolar	1(um)	1(um)	40 horas
P.4	Pedagogia e especialização	10 anos	10 anos	Docência	1(um)	1(um)	40 horas
P.5	Pedagogia e especialização	16 anos	10 anos	Docência	1(um)	1(um)	40 horas
P.6	Pedagogia e especialização	26 anos	25 anos	Docência	1(um)	—	20 horas
P.7	Letras e especialização	25 anos	20 anos	Docência	1(um)	1(um)	40 horas
P.8	Letras	25 anos	25 anos	Docência	1(um)	1(um)	40 horas
P.9	Educação física e especialização	12 anos	10 anos	Docência	1(um)	1(um)	40 horas
S.1	Pedagogia e especialização	25 anos	25 anos	Docência e coordenação	2(dois)	—	40 horas
S.2	Pedagogia e especialização	10 anos	10 anos	Docência	2(dois)	—	40 horas

Fonte: Elaborado com base nos dados coletados.

Dentre os elementos evidenciados nesse quadro, queremos destacar as extensas jornadas de trabalho a que os professores são submetidos a fim de complementar a remuneração. A jornada de trabalho desses professores em média é de quarenta horas semanais. Isso é reflexo dos baixos salários auferidos a esse grupo profissional que através da necessidade de complementar sua remuneração, ou seja, os mesmos têm ampliado sua carga horária de trabalho em dois ou três turnos a fim de repercutir no recebimento no final do mês. O que se percebe, portanto, é que há ausência de incentivos financeiros no sentido de estimular a dedicação exclusiva a uma única rede de ensino sem o aumento da jornada de trabalho.

Ressaltamos a falta de uma política de dedicação exclusiva que incentive o professor a optar por uma única rede escolar. Conforme prevê o inciso VII do artigo 4º da Resolução CNE/nº 2, de 2009 ao estabelecer os princípios a serem definidos na elaboração e/ou atualização dos planos de carreira pelos estados, municípios e Distrito Federal.

Como enfatiza a CNTE (2009), a dedicação exclusiva do professor à unidade escolar se apresenta como um instrumento relevante para a qualificação e continuidade do projeto político-pedagógico. Em razão disso, os sistemas de ensino devem materializar esse princípio mediante benefícios salariais diferenciados e jornadas de trabalho específicas, compostas em apenas uma unidade escolar. Essa questão também emergiu no discurso de alguns entrevistados como veremos mais adiante.

O trabalho no campo empírico também envolveu uma análise documental do Plano de Cargos e Carreiras (PCCR, 2008). Com base nas informações resultantes do campo empírico foi possível identificar que a política de valorização ao longo desse governo contemplou os seguintes aspectos: carreira, desenvolvimento profissional e condições de trabalho. Desse modo, passaremos a analisar a percepção dos professores sobre a valorização do magistério a partir desses elementos.

Carreira valorizada? A questão do concurso público, da movimentação na carreira e do salário

Por carreira o PCCR traz “o conjunto de níveis que define a evolução funcional e remuneratória do servidor, dentro da respectiva classe” (PCCR, 2008, p.2). Constitui-se numa linha de progressão, na qual se estabelecem os níveis de remuneração e os critérios de mudança de posicionamento numa mesma classe, essa corresponde “o conjunto de cargos idênticos quanto à formação do seu titular” (*ibid*, 2008. p.2). Nesse caso, a distribuição dos cargos (atribuições na organização) referentes a uma atividade profissional é feita em classes. Essas constituem degraus na carreira correspondendo a conjuntos de cargos iguais em atribuições e vencimentos. A mudança de uma classe para outra representa a promoção na carreira (MELO JUNIOR, 2000).

Dentre os elementos que compõem a carreira do funcionalismo público os professores mencionaram alguns como indicativos da valorização profissional. De início, a relevância da realização de concursos públicos e da contratação de professores concursados emergiu nas falas de alguns professores:

[...] na gestão de João Paulo ele valorizou muito [...] a prefeitura tinha muitos professores contratados, estagiários de sala de aula e quando eu fiz o concurso ela já tinha chamado professores do concurso anterior da gestão anterior e mais dois mil professores desse concurso que eu fiz. Então ele valorizou muito essa questão de ter professores formados em sala de aula e não estagiários que estão em formação e sem apoio de ninguém. Houve esse avanço. (P.3).

Novos professores na rede e aí foi um ganho no governo João Paulo que nós conseguimos contratar antes. A gente tinha eu acho que metade da rede com estagiários e acumulação de professores. Conseguiu-se contratar quase três mil professores novos. Inclusive eu sou dessa demanda. (S.2).

O atendimento a esse pleito por parte do gestor municipal se constitui como ponto importante, assim como a ampliação da carga

horária. Como já destacamos, a entrada no serviço público deve se dar exclusivamente por concurso público. Por outra parte, a contratação de professores efetivos se constitui, para os entrevistados, num elemento de valorização, pois reduziu a parcela de estudantes regentes, que, por suas características específicas, podem ser caracterizados por trabalhadores com contrato de trabalho precário.

Percebemos, também, que a discussão por parte da categoria se reverberou na ampliação da jornada de trabalho mediante o acréscimo de carga horária (na regência, coordenação escolar e gestão escolar), além da garantia dos respectivos benefícios trabalhistas e sua incorporação na aposentadoria. Havia críticas por parte do sindicato que considerava o aumento da jornada de trabalho como uma das formas de precarização do trabalho, devido à exploração do trabalhador que buscava, por intermédio disso, o incremento salarial, tendo em vista, a baixa remuneração auferida.

O contexto descrito foi o seguinte: o professor acumulava tempo de serviço, mas não tinha os direitos previdenciários resguardados a serem acionados no período da aposentadoria. “Eram pessoas exploradas que trabalhavam que não levavam os seus direitos para a aposentadoria. Então na hora em que se conseguiu isso na gestão João Paulo foi um passo grande pra isso” (S.1). Assim, a referida posicionou-se contrária à acumulação da jornada de trabalho, para isso, justificou que tal iniciativa vai de encontro aos anseios da categoria quanto à redução da jornada de trabalho sem a diminuição do salário. Mas ao se referir ao fato de terem os direitos resguardados no período de aposentadoria avaliou como ponto positivo. Preconizou ainda a realização de concursos públicos como instrumento para se garantir os direitos inerentes à carreira do servidor público.

Outra iniciativa evidenciada pelos professores que se insere nesse debate diz respeito à garantia do ingresso na carreira com o respectivo desenvolvimento profissional de acordo com o nível de formação como podemos observar nos relatos que seguem:

Por exemplo, a parte financeira. Quando eu entrei até o final dele houve uma valorização muito grande. Porque eu entrei ganhando... Então houve uma grande valorização nessa questão financeira. (P.2).

A mesma coisa mudou só a questão financeira a gente que era do probatório recebia menos de um salário mínimo, então não sei se foi o sindicato, a gente já começou a receber com o nível que a gente tinha. Quem tinha nível superior recebia com nível superior. Quem tinha pós recebia com o nível de pós. Foi na questão financeira, mas no que diz respeito ao trabalho, ao professor o avanço é muito pouco. (P.10).

Essa medida representou um impacto significativo na carreira do magistério municipal, principalmente para os professores recém-ingressantes ao se acatar ainda no estágio probatório sua promoção por qualificação, ou seja, oportunizando a mudança da classe salarial condizente com seu nível de especialização, assim como confirmaram os professores.

Outro ponto forte destacado por alguns sujeitos foram as alterações no Plano de Cargo e Carreira, assim como enfatizou P.1:

Foram significativas até porque antes desse Plano de cargo e carreiras quem tinham muitos anos de serviço que estava prestes a se aposentar é questão de mestrado, doutorado eles ganhavam o salário deles eram iguais a quem tinha magistério a quem tinha acabado de entrar na Prefeitura. Então, isso também de assim, é uma motivação para que o professor que está estudando para não deixar de ser um incentivo para o professor. (P.1).

A partir do exposto, inferimos que houve a ressalva do papel do PCCR como instrumento externo de incentivo ao ingresso e permanência na profissão do magistério, já que, com a implementação e a reformulação desse, os profissionais do magistério tiveram diferenciações salariais com base no tempo de serviços prestados e por merecimento, como, por exemplo, ao término do curso de pós-graduação, repercutindo, nesse caso, na progressão por qualificação.

Já no que se refere ao salário dentre os que se posicionaram desatacamos:

No começo ele [o gestor municipal] foi implantando políticas que melhoraram o salário. Eu me sentia satisfeita porque ele pagava melhor que o estado. Eu tinha 145 horas e menos tempo e eu ganhava mais na prefeitura. No estado eu tinha 200 horas e cinco anos a mais. Então meu salário era melhor na prefeitura. (P.7).

No meu salário sim consegui visualizar, mas a questão também no trabalho com relação a materiais conseguiu ver mudanças. (P.9).

É possível apreender que esses professores atribuíram relevância ao aspecto salarial ao afirmarem que houve preocupação por parte da gestão municipal. Endossando esse entendimento P.7 atribuiu que os seus proventos nesse sistema de ensino eram maiores em comparação aos percebidos na rede estadual de ensino de Pernambuco. Em suma, podemos inferir que o incremento salarial se constitui comomecanismo da valorização profissional na perspectiva desses sujeitos. Essa perspectiva foi anunciada também por P.9, ao analisar que as ações implementas pela SEEL tendo em vista valorizar o quadro do magistério repercutiram no aumento do salário, bem como nas condições de trabalho.

Entretanto, encontramos posicionamentos contrários, a fim de ilustrar:

O salário também de João Paulo foi um salário na época teve uma mudança muito significativa pra melhor não atingimos um patamar ideal, nem sei se existe esse patamar ideal. Mas eu me lembro que houve uma valorização nesse sentido. Perdeu de certo modo o fôlego de avanço caminhou em macha lenta. Teve momentos aqui na rede na gestão João Paulo que teve aumento de 1% e coisa assim, você imaginar que a inflação nunca deu 1%. Então você sempre está em desvantagem em relação à inflação isso significa perdas. Eu acho que no contexto geral foi uma gestão de médio desempenho. (P.5).

[...] eu sinto não ser tão valorizada pelos nossos comandantes, pelos nossos governantes que ainda não valorizam. Eu acho que se tivéssemos um salário mais digno realmente pra ficar em uma rede e ter uma dedicação com a exclusividade [...]. Mas se você tem um salário digno você fica em uma única unidade e vai produzir muito mais. (P.8).

Com base nos relatos acima, é possível perceber que a valorização do magistério foi materializada por intermédio do incremento salarial. Mesmo assim, há relatos de que o incremento não seguiu um ritmo considerado bom, já que em determinados momentos não o aumento (ou correção salarial) não superou o índice inflacionário.

Segundo Monlevade (2000), o salário corresponde ao pagamento pela execução de um determinado trabalho. No caso específico do magistério, além da questão do sustento e do desenvolvimento pessoal, o valor do salário enquanto indicativo da valorização profissional tem por propósito também garantir a qualidade da atuação do professor, o qual, diante do arrocho salarial vivenciado pela categoria em função da espiral inflacionária, tem buscado recuperar suas perdas se combinando para fazer da progressão de carreira, que deveria significar incentivo, um simples mecanismo de defesa do valor do salário-base do magistério: adicionais de tempo de serviço, progressão por titulação, gratificações e abonos, entre outros, que refletissem na compensação salarial.

No caso do segundo relato exposto acima, o professor destacou que a materialização da valorização dar-se-á ao passo que exista um salário digno como incentivo à exclusividade profissional. Ou seja, por intermédio do recebimento de um estímulo financeiro que repercute na elevação salarial. Nesse sentido, isso poderá refletir na qualidade do trabalho, pois, ao optar por apenas uma rede de ensino, fará com que “produza muito mais.” Compreendemos que o reflexo da exclusividade do magistério vai além da garantia da qualidade do trabalho pedagógico. Poderá representar a redução da jornada de trabalho acompanhada de um salário digno, além de diminuir o desgaste físico e emocional causado

pelo deslocamento de um estabelecimento de ensino para outro e por intermédio de acúmulo de funções. Ou seja, apresenta-se como condição precípua a fim de oportunizar a dignidade profissional.

Retomando a questão da carreira, observou-se que os professores a reconheceram como indicativo da valorização do magistério, ou seja, uma carreira que garanta: ingresso via concursos de provas e títulos, desenvolvimento por intermédio da movimentação por tempo de serviços prestados e mediante formação, ampliação da jornada de trabalho (acumulação) e ascensão da remuneração via salários condignos. Essa última assumiu centralidade nas falas dos professores como ponto central de uma política de valorização da ação do magistério. Porém, ao analisarmos os reajustes salariais práticos, percebemos que os índices não garantiram o aumento do poder de comprar desses profissionais, em alguns momentos, os incrementos ficaram abaixo da inflação do período, o que, de fato, vai interferir negativamente no processo de valorização.

Desenvolvimento profissional: foco na formação continuada

O segundo aspecto em questão diz respeito ao desenvolvimento profissional. No sentido de elevar o patamar de qualidade da educação escolar, podemos nos arriscar a dizer que a Secretaria de Educação, Esporte e Lazer (SEEL)⁶ atribuiu certa prioridade aos investimentos no que diz respeito a esse item, quando o vinculando à questão da formação continuada. Especificamente, foi possível identificar que a SEEL tratou da formação continuada numa perspectiva que a colocou como necessária para o aprimoramento das competências profissionais a fim de impactar na prática pedagógica, no *status* profissional e aprendizado dos estudantes (MARTINEZ, 2010).

Ações que envolveram o desenvolvimento profissional, especialmente no âmbito da formação continuada, concentraram-se

⁶A Secretaria de Educação, Esporte e Lazer da Cidade do Recife é a instância em que os professores estão vinculados no interior da Prefeitura do Recife.

nos seguintes aspectos: participação em eventos científicos (garantindo o respectivo afastamento do professor da sala de aula para esse fim) e ajuda de custo; grupos de estudos na escola; investimentos no capital cultural por intermédio do recebimento de livros, revistas, jornais, garantia e reajustes do bônus cultural⁷ e participação em eventos culturais; incentivo à realização de curso em nível de pós-graduação com o afastamento remunerado e oferta de curso de graduação para os profissionais oriundos do antigo Curso de Magistério e Normal Médio. Assim como confirmam os seguintes professores:

A valorização de cursos de pós-graduação isso foi incentivado. Hoje ainda há gente que precisa de pós-graduação, mas só os mais novos porque os antigos já conseguiram fazer a sua pós-graduação através da PCR no segundo mandato. (S.1).

Houve uma valorização não do jeito que queríamos, mas houve. Tiveram formações continuadas, tiveram formações de ciclo nas escolas para os coordenadores coisa que não existia antes. (P.10).

Os incentivos à realização de curso de pós-graduação por intermédio de convênios com instituições privadas e públicas se constituíram como necessários para instrumentalização da prática pedagógica, além do mais, como critério para ascender na carreira através da mudança de faixa salarial, atribuídos, portanto, como elementos importantes para valorizar o professor.

A centralidade em torno da formação continuada revelou que a SEEL buscou garantir o aperfeiçoamento permanente dos professores mediante a participação nas diferentes atividades de formação, tendo em vista, melhorar a qualidade da oferta do ensino escolar. Nesse sentido, ao tratar a formação docente como política pública, que concorre para melhoria da prática pedagógica, demonstrou certa preocupação com as necessidades formativas do conjunto de profissionais (SANTOS, 2010).

⁷ O Bônus Cultural consiste num benefício que é concedido aos profissionais da educação e destina-se ao acesso a bens culturais, tais como: cinema, teatro e compra de livros, durante o período do recesso escolar. (<http://www2.recife.pe.gov.br>).

Outro aspecto frisado pelos sujeitos como indicativo da valorização profissional, no quesito desenvolvimento profissional, foi o investimento no capital cultural do professor. As ações caminharam no sentido oportunizar a distribuição de livros para formação da biblioteca pessoal e da escola, aumento do valor do bônus cultural e realização de eventos culturais. Assim como foi possível identificar:

Foi na gestão dele que passamos a ter acesso a mais livros, por exemplo, a biblioteca do professor não só nas escolas a gente recebia também. (P.2).

Gosto muito do bônus cultural que incentiva a comprar livros. Eu tenho muitos livros gosto muito de comprar o livro da minha área, paradidáticos, livros científicos também. (P.4).

Os professores enfatizaram ainda, que essa ação refletiu a preocupação do gestor municipal em buscar alternativas que viessem a garantir uma educação escolar com qualidade, porém como iniciativa que se propôs a valorizar a atuação desse grupo profissional na rede de ensino. Alguns docentes ressaltam a participação na 53ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em 2001, realizada Salvador (BA):

Nos primeiros dois anos, a formação. Inclusive com o envio de todos os professores a SBPC no primeiro ano e no segundo, pela distância, por representatividade. (P.7).

Quando nós fomos pra Bahia que eu nem acreditei que era verdade quando começou a surgir os boatos. Eu vi que realmente ali houve uma grande valorização porque eu não tinha noção do que era a SBPC. Aquela SBPC foi excelente, de qualidade foi um ponto de partida muito bom. (P.8).

Oportunizar o acesso a um evento científico no início de sua gestão configurou-se, segundo os relatos, um indicativo da valorização profissional como “um ponto de partida” (P.8) das ações para as ações a

serem empreendidas ao longo desse governo. É oportuno ressaltar que a formação continuada do professor como constituinte do processo de valorização profissional emergiu ao longo das duas gestões da SEEL como prioridade. Isso foi evidenciado nos discursos dos profissionais entrevistados e nos documentos consultados.

A qualificação profissional por intermédio da realização de um curso de pós-graduação e graduação seguiu a lógica de que a busca por um diploma representa um incremento na remuneração seguida do impacto na prática dos serviços prestados. Dessa forma, entendia-se que, quanto mais qualificado estivesse o professor, traria implicações sob o aspecto da valorização profissional, bem como, para o nível de desempenho no sistema educativo. Essa vinculação foi confirmada pelos professores nos depoimentos a seguir:

O professor foi valorizado nós tivemos muitas formações. Nós tivemos muitos cursos importantíssimos para nossa aprendizagem, para a prática pedagógica. Ele não media esforços para isso, tinha dinheiro, claro do FNDE que vinha dinheiro público pra fazer a formação do professor não foi de graça. Mas foi pago, patrocinado pelo governo. Mas ele aproveitou bem os investimentos no professor. (P.3).

[...] as formações continuadas eu sinto falta saudade delas, os encontros mensais que eu fiz e as atividades culturais também. A abertura do ano era mais rica tinha mais atrações, a valorização de Pernambuco, assim da cultura local. Eu gostei muito disso focada na gestão João Paulo. Acredito que ela contribuiu pra minha valorização da minha prática pedagógica. (P.4).

Assim, a ideia de qualificar o magistério se apresenta como forma de adequá-lo, supostamente desqualificados e desprovidos de competências técnicas, às necessidades das reformas educacionais a serem empreendidas (EVANGELISTA; SHIROMA, 2010). Ou seja, há uma clareza por parte da gestão de que investir em formação é também investir na qualidade da educação, já que um profissional com boa qualificação profissional tende a atuar de forma mais qualificada.

Como foi possível identificar, a formação continuada do professor contemplou também investimentos em ações que envolveram: participação em eventos científicos, ciclo de debates, formação continuada nas escolas e faculdades, recebimento de bônus cultural, revistas, livros. Podemos inferir que houve o entendimento por parte desses profissionais quanto à dimensão do processo de profissionalização docente como constituinte da instrumentalização profissional, mas também como indicativo do próprio reconhecimento funcional. A partir das ações empreendidas pela SEEL, os sujeitos confirmam que as medidas repercutiram na melhoria da atuação profissional, bem como na valorização como sujeito atuante dessa rede de ensino.

Condições de trabalho

Por fim, a última questão, nesse ponto da nossa análise, refere-se às condições de trabalho.⁸ Partimos do entendimento de que essas designam “o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários” (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2011, p.354).

As ações implementadas pela gestão municipal no que diz respeito a esse aspecto contemplaram: condições funcionais para a realização do trabalho diário (estrutura física, recursos pedagógicos e o cuidado e o acompanhamento da saúde do servidor) e organização do espaço escolar.

Foi possível identificar que um grupo de professores preconizou as condições de trabalho como indicativo da valorização. Alguns sujeitos externaram que houve por parte da gestão municipal preocupação no que diz respeito à garantia de ações visando reestruturar o ambiente escolar, garantir a entrega de materiais pedagógicos, o cuidado com a saúde do servidor e a organização do espaço educacional. Outros profissionais, contudo, não apresentaram idêntica compreensão, ao detalharem a

⁸ O PCCR a menciona no Art. 3º: VI- condições adequadas de trabalho(RECIFE, 2008).

situação de precariedade presente no ambiente de trabalho, tendo em vista, a falta de conservação das escolas e a escassez de recursos, superlotação das salas de aulas, dentre outros. Tal cenário pode ser indicativo da diversidade de escolas que compõem a rede municipal, já que existem escolas cuja estrutura física não é adequada para o atendimento escolar, conforme veremos em alguns depoimentos.

Dentre os professores que integraram o primeiro grupo, houve a ressalva dos aspectos físicos-estruturais, assim como investimentos na garantia de materiais e recursos pedagógicos como podemos perceber nos relatos:

Eu não sei se por ser uma questão de João Paulo ou de um programa federal essa história porque assim, a gente teve mais dinheiro, investimentos na escola, então, na gestão de João Paulo foi muito bom... trabalhar num ambiente com material, com ambiente adequado e com materiais para a gente realizar um bom trabalho. (P.1).

[...]Tinha o material básico para fazer a tecnologia que você tinha. Houve foi mais a valorização da prática pedagógica porque ele deu, ofereceu meios materiais pra gente dar uma boa aula. Porque eu acho que ele queria a qualidade do ensino e a qualidade do ensino além da remuneração do professor tem os meios de como você dá a sua aula. Ele ofereceu, chegou material pra escola, material pro aluno, chegou material pro professor (P.2).

Eu me considero boa até pelas condições não da escola porque ela tem uma estrutura boa comparada a muitas outras. É uma estrutura ótima [...]. (P.3).

A garantia de condições laborais, no entendimento desses, representou um dos indicativos da garantia da dignidade profissional, já que repercutiu no fazer pedagógico e no processo de valorização. Desses depoimentos, ainda podemos inferir que a oferta das condições funcionais repercutiu na valorização do ato pedagógico, ou seja, os estabelecimentos de um ambiente adequado de trabalho, seguido de recursos pedagógicos

refletiram na qualidade do serviço ofertado como pontuam as professoras (P.1 e P.2). Existiu, desse modo, o entendimento de que nesse aspecto foram valorizados por parte da gestão municipal.

Outros sujeitos, contudo, atribuíram que, quanto às condições de trabalho, não receberam a devida atenção, como podemos observar nos relatos a seguir:

Não me senti valorizada, não me senti pela questão das condições precárias das escolas a gente teve até denúncias do nosso sindicato. Que as escolas funcionavam em bares [...] É claro que a gente também teve algumas reformas, reformas de algumas escolas. (P.9).

Eu me sinto angustiada é uma angústia muito grande por querer trabalhar. Eu gosto da profissão. Eu amo a profissão, e a prefeitura, o governo não dá as condições necessárias para que eu possa atuar decentemente na minha função. Não. É ruim, precisa melhorar muito. Mas que já melhorou bastante. Falta mais respeito ao profissional, o respeito ao aluno. Lotam as salas de aula não quer nem saber se a escola tem as condições, que as salas têm o quantitativo adequado de alunos, que o professor tem um número adequado. (P.10).

O citado episódio do atendimento ao aluno em um antigo bar serviu para ilustrar que, apesar do discurso do gestor municipal quanto à prioridade da educação escolar com qualidade para todos, na prática, os esforços não atingiram toda a rede escolar, beneficiando algumas escolas com reformas como foi pontuado.

Esse pensamento foi contemplado também no discurso de (P.10) ao externar seu sentimento de angústia devido à omissão por parte do gestor municipal no que se refere ao estabelecimento de condições dignas de trabalho. Isso se configurou, segundo a professora, como falta de respeito aos alunos e ao próprio professor, que se deparou com salas superlotadas, seguida da falta de estrutura desses estabelecimentos para receberem um elevado número de estudantes. Tal situação pode ser analisada sob a perspectiva das contradições e complexidades inerentes

à gestão de uma grande rede de ensino, evidenciando os limites de uma política pública ao não contemplar todo o sistema de ensino.

Atrelada a essa discussão, podemos citar, ainda que além das precárias condições laborais que esses são submetidos outras questões são postas como o ritmo de trabalho e as exigências para dar sequência às tarefas, ou seja, as condições das salas de aula da maior parte das escolas públicas: sem aclimatação, com iluminação inadequada, desconfortáveis e com excessivo número de alunos, com reflexo no agravamento dessa situação. Seguem-se também as novas exigências impostas à ação do professor, além da própria desvalorização social e profissional, que têm culminado no adoecimento do professor (MENDES, 2007).

Esse é um panorama coletivo dos profissionais do magistério, que tem afetado diretamente suas atividades e saúde, levando-os a se afastarem de suas funções. Em muitos casos, a situação é agravada pela falta de ações preventivas. Muitas vezes, ao retornarem ao seu ambiente de trabalho, não recebem nenhum acompanhamento, evidenciando a falta de compromisso do poder público. Outros profissionais, porém, resistem mesmo sem as devidas condições de saúde para o exercício profissional.

Diante desse quadro, evidencia-se que a preocupação com a saúde do magistério mediante ações preventivas e de acompanhamento deve estar presente nas discussões das políticas de valorização do magistério. Nesse sentido, compete à própria categoria incluir em suas discussões esse elemento como ponto de pauta de reivindicação a fim de exigir a implementação de ações preventivas e curativas, além de condições dignas para o exercício da prática diária.

Na visão da representante do sindicato, esse quadro não é restrito à rede municipal do Recife:

O que a gente vê hoje na rede pública especialmente é o tanto e desgaste com relação a questão predial, ou seja, o material que a escola sucateada, escolas sem estruturas pra receber o aluno, a escola sem estrutura pra receber os profissionais. (S.2).

O desgaste das condições de trabalho por intermédio da falta de estrutura física das escolas e o sucateamento dos materiais é um quadro presente na rede pública de ensino, trazendo, portanto, essa discussão para o contexto amplo. Nesse sentido, existe uma nítida relação entre o estabelecimento de condições de trabalho e o cuidado com a saúde do servidor. Confirmamos que a SEEL implementou ações no que diz respeito à saúde do magistério por intermédio de programas que visaram acompanhar os profissionais que dispunham de problemas vocais. Procedeu-se à substituição dos quadros negros e investiu-se na adequação do ambiente escolar. Porém, ressaltamos que essas iniciativas não abrangeram o conjunto de profissionais.

Observamos, durante as entrevistas, que os professores, ao se reportarem acerca da política de valorização ao longo dessa gestão, fizeram pouca menção às condições de trabalho. Dessa forma, pode-se inferir que as questões salariais e o desenvolvimento profissional são questões mais fortes e relevantes para a categoria quando se fala em valorização.

Considerações Finais

No decorrer desse texto buscou-se analisar as percepções dos professores sobre a política de valorização do magistério. Para isso, entrevistamos profissionais pertencente à rede municipal de ensino do Recife. Com base nas informações resultantes da empiria e do processo de análise destacamos que a categoria percebeu avanços envolvendo os seguintes aspectos: a carreira, desenvolvimento profissional e condições de trabalho.

No que se refere à carreira, os professores enfatizaram que algumas medidas não se constituíram como avanços, a exemplo, da extinção da gratificação de regência e coordenação que foram incorporadas aos vencimentos básicos, o que representou perdas salariais. O posicionamento da categoria tem sido pela reversão de tal processo no intuito de seguir a orientação da Lei do Piso Salarial, quando atribui que a remuneração

do magistério público deve ser estruturada contemplando um salário base instituído nacionalmente atrelado às gratificações pecuniárias. O incremento na remuneração via ampliação de elementos que a constituem se apresentou como ponto forte, a exemplo, da garantia de ascender na carreira por qualificação ainda no estágio probatório, criação de gratificações para os profissionais que atuam no ensino especial, reajustes do valor do tíquete refeição, concessão do acréscimo da jornada de trabalho. Elementos esses que apareceram nas falas dos sujeitos consultados.

Sobre a questão do desenvolvimento profissional os sujeitos foram enfáticos em atribuí-la como ponto central da política de valorização do magistério municipal. As ações empreendidas estabeleceram como premissas a melhoria do exercício funcional e o desenvolvimento na carreira, especialmente com ações próprias de uma política de formação continuada.

Já com relação às condições de trabalho foi possível observar que as particularidades de uma grande rede de ensino impactam em diferentes posicionamentos dos professores, já que boa parte da rede física (estrutura das escolas, por exemplo) ainda carece de investimentos. Assim, uma parcela dos professores evidenciou avanços no que diz respeito à melhoria das condições de trabalho e percebeu tais melhorias como parte integrante da política municipal de valorização. Outros, porém, endossaram o contexto de precarização das condições de trabalho que são submetidos, assim como a falta de assistência por parte da gestão municipal quanto às ações preventivas e de acompanhamento da saúde dos servidores.

Em suma, podemos afirmar que apesar de existir, por parte da gestão municipal, o entendimento quanto à necessidade de se valorizar o magistério municipal e ter acenado através de medidas focadas nos aspectos carreira e qualificação profissional, a materialização desse princípio não atendeu plenamente às expectativas geradas pelos professores, principalmente sobre o prisma salarial. As conquistas,

segundo os relatos, resultaram da atuação dos professores nos diversos movimentos organizados por intermédio do sindicato da categoria no intuito de exigir o cumprimento do amparo legal que define a valorização do magistério como direito.

Por fim, é possível dizer que, mesmo quando encontramos avanços em governos que se intitulam democráticos-populares, a luta por uma carreira valorizada ainda é pauta na luta pela melhoria da qualidade da educação pública.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. O movimento dos educadores e sua valorização: o que há de novo em anos recentes? **Revista Brasileira de Política e Administração**, v.25, n.2, maio/ago. Porto Alegre: ANPAE, 2009.

ARRUDA, A. Gestão da educação e políticas de valorização do magistério: a resposta do município de Panelas à questão. In: GOMES, Alfredo Macedo (Org). **Políticas públicas e gestão da educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. “Profissionalização” (verbete). In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Livia Maria Fraga. (Org). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de educação, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF.

BRASIL. **Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública**, de 2 de abril de 2009. Brasília, DF.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes para a carreira e remuneração**. – Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios** / Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. – Brasília: UNESCO, 2009.

LEHER, R. “Valorização do magistério” (verbetes). In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Livia Maria Fraga. (Org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de educação, 2010.

MARTÍNEZ, J. C. “Desenvolvimento profissional docente” (verbetes). In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Livia Maria Fraga. (Org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de educação, 2010.

MELO JÚNIOR, João Alfredo C. de C. Burocracia e educação: uma análise a partir de Max Weber. **Revista Pensamento Plural**, Pelotas: 147 - 164, jan./jun., 2000.

MENDES, Maria Luiza Maciel. **A saúde docente no contexto da política de valorização do magistério: o caso do Recife**. Recife: o autor, 2007.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. **Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores de Educação Básica Pública** / João Antônio Cabral de Monlevade. – Campinas, SP: [s.n.], 2000.

OLIVEIRA, Andrade Dalila; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Condições do trabalho docente. Uma análise a partir das demandas dos trabalhadores. In: BETUSSI, Guadalupe Teresinha; OURIQUES, Nildo Domingos

(Coord.). **Anuário educativo brasileiro - visão retrospectiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.) **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. **O professor desencantado: matrizes do trabalho docente**. Belo Horizonte: Armazém de Ideias, 2009.

RAMOS, G. P. **Entre a proposta e o pretexto da qualidade do ensino: uma leitura sobre os liames da valorização docente a partir do FUNDEF 2008**. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSCAR, São Carlos, 2008.

RECIFE. **Lei Orgânica do município do Recife**. Diário Oficial da Cidade do Recife de 04 de abril de 1990.

RECIFE. **Plano Plurianual 2002-2005: Recife Saudável**. Recife: [s.n], 2001.

RECIFE. Secretaria de Educação, Diretoria Geral de Ensino. **Tempos de aprendizagens, identidade cidadã e organização da educação em ciclos**/por José Paulo Cavalcanti Filho et.al; - Recife: A secretaria: UFPE, 2003.

RECIFE. **Plano de Cargo, Carreira e Remuneração (PCCR) do Grupo Ocupacional Município(GOM)**. Recife, 2008 (Versão com alterações).

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. **A formação continuada na rede municipal de ensino do Recife: concepções de uma política em construção**. Tese (Doutorado em Educação). Recife: UPFE, 2010. Orientador: João Batista Neto.

Doutorando Ildo Salvino de Lira
Universidade Federal de Pernambuco - Brasil
Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional
E-mail: ildoslira84@gmail.com

Dra. Ana Lúcia Felix dos Santos
Universidade Federal de Pernambuco - Brasil
Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais
E-mail: analufelix@gmail.com

Recebido em: 21 de dezembro de 2015

Aprovado em: 27 de maio de 2016

ARTIGO

Relações identitárias dos formadores de professores com a licenciatura em educação do campo

Identity relations of teacher's trainers in the aspect of teaching process in field education

Relaciones de identidad de profesores formadores en la licenciatura en educación del campo

Magno Nunes Farias

Universidade Federal de Goiás – Brasil

Wender Faleiro da Silva

Universidade Federal de Goiás – Brasil

Resumo

A Educação do Campo vem conquistando espaço na agenda pública educacional, um dos seus marcos é a consolidação da Licenciatura em Educação do Campo, que vem se expandindo, porém enfrente alguns desafios para seu fortalecimento. Sendo assim, este trabalho apresenta uma análise do perfil dos docentes que atuam na Licenciatura em Educação do Campo – Habilitação Ciências da Natureza (Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão), tendo em vista os desafios de formação docente, como a carências de sujeitos empoderados com a lógica da interdisciplinaridade e a ausência do domínio sobre as particularidades do campo, objetivando assim contribuir para superação dessas barreiras. Foi realizada uma análise do Currículo Lattes dos onze docentes que atuam no campus Catalão, especificamente das categorias: Formação Acadêmica/titulação,

Formação complementar, Atuação Profissional, Projetos de Pesquisa/Extensão e Produções. Os resultados mostraram que a maioria dos docentes ingressou como formadores sem apresentar envolvimento com a temática Educação do Campo, esse envolvimento passou a acontecer após o ingresso, majoritariamente nas áreas projetos de pesquisa/extensão e produções. Isso demonstra a carência de docentes que se dedicaram ao longo da formação a Educação do Campo, além de evidenciar a ausência dessa temática no Ensino Superior brasileiro. O aspecto positivo é que os docentes começaram a debruçar sobre a temática, mostrando que esses docentes estão aprendendo e pesquisando as múltiplas faces da Educação do Campo, ou seja, estão tendo identidade e dedicação ao mesmo, contudo este envolvimento está andando junto com o trabalho docente, tornando sua atuação muito mais desafiadora e propensa a erros.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação docente. Interdisciplinaridade.

Abstract

The rural educational has won field space on public educational agenda, one of its landmarks is the consolidation of degree in field education, which it has been expanding, but faces some challenges for its strengthening. Therefore, this work presents an analysis of the teacher's profile which work on degree in field education – Enabling Natural Science (University of Goiás – Catalão Regional), in view of the challenges of teacher educational, as the needs of subjects empowered with the logic of interdisciplinary and the absence of dominance over the particularities of the field, aiming to contribute to overcoming these barriers. It was created an analysis of the Curriculum Lattes of eleven teachers who work in the Catalão Campus, specifically in these categories: Academic Training/Titling, Additional Training, Professional experience, Research/Extension projects and Productions. The results showed that the majority of teachers joined as trainers without involvement at Field Educational theme, this involvement began to happen after the entrance, mainly in the areas of Research/Extension projects and Productions. This demonstrates the lack of teachers who dedicated themselves throughout the field education training, in addition to highlight the absence of this theme at Brazilian Higher Education. The positive aspect is that the teachers have begun to dwell on the theme, showing that these teachers are learning and researching the multiple faces of field education, in other words, they are having identity and dedication to it, however, this involvement is walking along with teaching work, making its work more challenge and prone to errors.

Keywords: Rural Education. Teacher Training . Interdisciplinarity.

Resumen

La Educación del Campo ha conquistado espacio en la agenda pública educativa, su marca es la consolidación de la Licenciatura en Educación del Campo, que se encuentra en expansión, pero se enfrentan desafíos. Este trabajo presenta un análisis del perfil de los profesores formadores en la licenciatura en Educación Del Campo – habilitación em Ciências de la Natureza (Universidad Federal de Goiás - Regional Catalão), en vista de los desafíos de la formación de los docentes, como la falta de personas empoderados con la interdisciplinariedad y la falta del dominio de las características del campo. Se llevó a cabo un análisis del Currículo Lattes de once profesores que trabajan en la licenciatura, específicamente a las categorías: Formación Académica/titulación, formación complementaria, Prácticas Profesionales, proyectos de investigación/Extensión y producciones. Los resultados mostraron que la mayoría de los profesores entraron como formadores en la licenciatura sin participación con el tema Educación del Campo, esta participación se produjo después de su entrada, sobre todo en las áreas de proyectos de investigación/extensión y producciones. Esto demuestra la falta de maestros que se dedicaban a Educación del Campo en su formación, además de revelar la falta de este tema en la Educación Superior. El aspecto positivo es que los profesores han comenzado a concentrarse en el tema, están aprendiendo y estudiando las muchas caras de este tipo de Educación, todavía esta participación va de la mano con el trabajo del docente, lo que hace que sea más difícil y penoso a errores.

Palabras clave: Educación del Campo. Formación del profesorado. Interdisciplinariedad

Introdução

A Educação do Campo por muitas décadas foi invisível para o Estado, que não se posicionou em prol das singularidades educacionais da população rural. Essa temática só vem sendo colocada em pauta na primeira década do século XXI, onde nota-se o surgimento de políticas educacionais que fortalecem e legitimam a necessidade de uma Educação do Campo, capaz de olhar para as questões culturais, políticas, sociais, econômicas, trabalhistas e opressoras que tencionam o campo, ou seja, seus modos de vida. Tendo em vista que a Educação no Campo é uma

alternativa de emancipação desses sujeitos e transformação social dessa realidade (ARROYO, 2007; MUNARIM, 2011; BRASIL, 2014).

Essa visibilidade veio se dando lentamente ao longo da história, tendo se intensificado na década de 90, quando os movimentos sociais que tencionaram o Estado exigindo políticas públicas específicas para o campo. Tendo a intenção de obter políticas que educacionais ampliadas, que reconheçam as diferenças entre a cidade e o campo, deixando assim de importar modelos urbanocêntricos para o contexto do campo (FERNANDES, 2014).

Importantes fatos legais sinalizam as ações estatais em favor da Educação do Campo, como, por exemplo, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, caracterizado como um marco inicial, onde é legitimada a necessidade de uma abordagem singular sobre os sujeitos e territórios do campo. Também se tem a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que foi um dos primeiros documentos que trouxe a nomenclatura Educação no Campo e seus escritos, além de desfazer a ideologia de que a população do campo tem que sair do seu território para ir a escola urbana, para assim ter acesso à projetos de vida melhores, apontando para necessidade de se consolidar escolas dentro e para as comunidade do campo. Essas resoluções que construíram os fundamentos para as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo, sendo o início para a expansão e consolidação de novas formas de olhar e pensar sobre esses sujeitos (MUNARIM, 2011).

Outro acontecimento marcante foi o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que traz questões sobre a Política de Educação no Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Esse decreto é amplamente destacado pelo fato de ser como uma política pública de estado, ou seja, permanente, o oposto das resoluções que são somente aconselháveis ao Ministério da Educação (MUNARIM, 2011). O Decreto se molda como um instrumento para potencializar as lutas dos movimentos sociais em prol da Educação no Campo, suas diretrizes, junto com a Política Nacional de Educação,

deve ser implementadas para que assim as metas sejam atingidas para o evolução da Educação no Campo.

Mas um dos grandes acontecimentos, que marca a luta pela Educação do Campo, é a Resolução CD/FNDE nº 06 de 17 de março de 2009, que tem por finalidade estabelecer diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar dos projetos educacionais que objetivam promover o acesso de sujeito de baixa renda e grupos discriminados à Universidade. Esse documento possibilitou a construção do programa do governo federal para potencializar a Educação do Campo em âmbito da Universidade, que é o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), realizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) (CAMPOS, 2015). Que tem como intuito promover o acesso a grupos excluídos historicamente, como a população do campo. Sendo assim, a Licenciatura é voltada para os sujeitos camponeses que tem o desejo de atuar como professores em suas comunidades, ou sujeitos que já são professores nesse contexto, para fortalecer assim a conexão entre a vida do campo e os conhecimentos acadêmicos (BRASIL, 2014).

Os primeiros cursos, “pilotos”, iniciaram no ano de 2008 em quatro Universidades federais, a saber: Universidade de Brasília (UnB); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal de Sergipe (UFS). O PROCAMPO tem como propósito formar professores no ensino superior para atuarem na segunda fase do Ensino Fundamental e no Ensino Médio de escolas do campo, desconstruindo ideologias urbanocêntricas de ensino e focando em práticas pedagógicas que considerem as particularidade dos povos do campo, e sua necessidade de emancipação e desconstrução de paradigmas discriminatórios. De acordo com Oliveira e Macêdo (2011), é necessária a formação mais ampliada de professores para atuarem no campo, no sentido de produzir uma educação com sentidos, que acolham a cultura e os saberes desses sujeitos.

Professores urbanos, advindos de cultura das cidades e com uma lógica de colocar os saber da cidade como mais importante para a construção social, acaba reproduzindo um processo educativo a partir de formas “poucos sensíveis ao atendimento das reais necessidades de conhecimento e cultura dos diversos grupos étnicos como indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas e trabalhadores da agricultura” (JESUS, 2008, p. 279). Fazendo-se assim necessário a construção de uma formação mais sólida para os sujeitos interessados em atuar nesse contexto, olhando o campo como lugar de valor, constituído por sujeitos políticos, pensantes e com potenciação de ação diante da sociedade (SILVA; GADELHA, 2012).

Em 2012 foi iniciada Chamada Pública para selecionar Instituições Federais de Educação Superior (IFES) para que desenvolvessem o curso de Licenciatura em Educação do Campo, no estado do Goiás foi aprovada a criação de dois cursos ambos pela Universidade Federal de Goiás (UFG), um na Regional Catalão e outro na Regional Goiás, que atualmente são os únicos no Goiás, que é um estado que tem uma população rural de 24,57%, de acordo com dados de 2010, ou seja, é um território que tem necessidade de políticas como está, para a ampliação de educação de qualidade para esses sujeitos, e principalmente para transformar a realidade social desses locais (COSTA *et al.*, 2013; CAMPOS, 2015). O Curso se iniciou no primeiro semestre no ano de 2014, e em ambos os *campi* oferecem a habilitação em Ciências da Natureza.

A Licenciatura em Educação do Campo almeja um ensino com alternância em Tempo Comunidade e Tempo Universidade, com o intuito de fortalecer a conexão do educando com a realidade do campo, e que assim ele possa fazer o paralelo entre as vivências cotidianas e as questões teóricas. Além de evitar com que os estudantes residentes no campo tenham que se mudar permanentemente para as cidades, para que não percam o vínculo com sua cultura camponesa (COSTA; ALVES; FALEIRO, 2015).

O PROCAMPO é formado por quatro áreas de conhecimento: Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes, Literatura); Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas e Sociais; e Ciências Agrárias. Para que assim o professor se instrumentalize com múltiplas áreas de saberes para atuarem nas singularidades do campo, tendo em vista que o campo é um lugar que está envolvido por uma teia de saberes, e que o professor precisa estar munido de um leque de conhecimento para atuar sobre essa realidade social, e principalmente para ser capaz de contribuir para sua transformação (BRASIL, 2014).

A Licenciatura em Educação no Campo prevê que a harmonização dos conhecimentos do curso seja realizada de maneira interdisciplinar. Para que os saberes dialoguem entre si, objetivando que cada disciplina ultrapasse seu núcleo centrado de saber, e se preencha com outros saberes, em prol de compreender as singularidades do campo. Para isso é fundamental uma troca entre as próprias disciplinas teóricas, e principalmente entre as teorias, práticas e saberes do campo, é necessário que se estabeleça uma dinâmica pedagógica que tenha como princípio a construção dessas pontes de encontro entre os saberes, para que seja rompida a lógica do saber fragmentado urbanocêntrico (BRASIL, 2014; COSTA; ALVES; FALEIRO, 2015; CAMPOS, 2015).

Tendo como norte a interdisciplinaridade, a Licenciatura em Educação do Campo tem como desafio obter professores docentes do ensino superior empoderados a partir dessa lógica. Pois é necessário que os docentes formadores também estejam capacitados em ministrar disciplinas com a óptica da interdisciplinaridade que o contexto do campo exige, rompendo concepções reducionistas, produtivistas e fragmentadas advindas do urbano (SILVA; GADELHA, 2012). Esses precisam se instrumentarem com as particularidades do campo, suas questões culturais, sociais, econômicas e políticas, e assim produzir ações a partir da interdisciplinaridade, associando os saberes formais, com os saberes sociais da comunidade (SILVA; GADELHA, 2012). Segundo Britto e Silva (2015, p. 765) a

[...] consolidação das Licenciaturas em Educação do Campo vêm requerendo a constituição de um corpo docente que realize um trabalho orgânico e coletivo, sob uma concepção de que o conhecimento se produz de forma integrada entre os diferentes campos de conhecimento.

De acordo com Brasil (2014) esse é desafio complexo para Educação do Campo, pois há grande dificuldade em se ter professores formadores na Licenciatura em Educação do Campo que incorporem ou estejam familiarizados com ações interdisciplinares. Essa dificuldade se dá pela própria formação em contextos urbanocêntricos, que tendem a fragmentar o conhecimento, produzindo ações que pouco ou nunca se articulam.

Jesus (2008) aponta que a formação dos professores nas universidades estão em grande parte direcionada a formação de indivíduos para atuarem apenas no mercado de trabalho, reproduzindo um perspectiva produtivista, deixando de lado o papel emancipador das instituições de ensino, isso é o impacto de uma visão urbanocêntrica de ensinar, que tende a deixar de lado fatos que envolvem o campo. Por isso surge a necessidade de estruturar um curso de graduação específico para as questões do campo, para que as metas de universalização da educação básica no território rural sejam atingidas, mas principalmente por possibilitar a formação de docentes que realmente sejam capazes de transformar a realidade social da população do campo (BRASIL, 2014; COSTA; ALVES; FALEIRO, 2015).

Segundo Costa (2012) há, além da dificuldade, resistência dos docentes em articular e criar pontes de interdisciplinaridades entre os conteúdos teóricos e as realidades sociais do campo, que muitas vezes se dá pela falta de conhecimento sobre as especificidades do campo. Sendo necessário então que ocorra a “apropriação teórica das questões que envolvem os processos em disputa no campo brasileiro, em torno das diferentes visões de modelo de desenvolvimento e de agricultura, quanto em relação ao desafio de exercitar o trabalho interdisciplinar” (BRASIL,

2014, p. 15) dos docentes que atuam na perspectiva da Educação do Campo.

Como o curso de Educação do Campo é novo em nosso país, bem como as discussões sobre o tema ficaram (e ainda ficam) subjugadas a segundo plano, tem-se poucos professores mestres e doutores que se dedicaram á temática. Logo, poucos docentes saem das Instituições de Ensino Superiores (IES) brasileiras com uma formação sólida e/ou com os olhares voltados para a educação do campo como um todo. Assim, muitos professores (das diversas áreas do conhecimento) que trabalham nos cursos de licenciatura em Educação do Campo, tiveram o contato inicial com a temática em sua preparação para os concursos públicos para o preenchimento das vagas oferecidas pelos cursos.

Diante dos apontamentos apresentados, mesmo que se observem alguns limites, nos leva a voltar o olhar para os docentes formadores de professores. Assim, esse artigo tem como objetivo contribuir para essa discussão e ultrapassar esse desafio, avaliando o percurso acadêmico desses formadores de professores da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Goiás, regional Catalão.

Metodologia

Para responder o objetivo proposto realizou-se uma análise do perfil dos docentes formadores, com intuito de verificar quais são as experiências e histórico acadêmico desses docentes, e qual é sua relação com a Educação do Campo. Avaliando também as modificações curriculares desses professores após ingressarem como docentes da Licenciatura. Levando em conta que os docentes que ministram aulas com objetivo de formar Educadores do Campo também necessitam estar estreitamente relacionados com as especificidades e conteúdos que envolvem o Campo, pois isso terá impacto direto na formação dos professores que irão atuar nesse contexto, além de ser uma questão desafiadora para o fortalecimento da Educação do Campo.

A análise do Currículo dos professores que estão atuando na Licenciatura em Educação do Campo de Goiás até o segundo semestre de 2015, foram feitas mediante busca individual na Plataforma Lattes (<http://lattes.cnpq.br/>). O Currículo Lattes atualmente se tornou o recurso padrão para descrever a história pregressa e atual de docentes, pesquisadores e estudantes do Brasil, pois é um instrumento informativo de grande confiabilidade, se tornando objetivo de análise de excelência, dedicação e competência dos indivíduos (PLATAFORMA LATTES, 2015).

Realizou-se primeiramente uma análise do currículo até o final do ano de 2013, ou seja, até um ano antes do início do curso de Licenciatura (que se iniciou em 1/2014), para verificar se os docentes que ingressaram como professores tiveram alguma questão curricular voltada para Educação do Campo. Em seguida, fizemos uma análise do ano de 2014 a 2015, com intuito de verificar se professores que não tinham envolvimento com Educação do Campo passaram a ter. Foram identificados onze (11) professores que atuam na Licenciatura em Educação do Campo na Regional Catalão.

As categorias analisadas no Currículo Lattes foram: Formação Acadêmica/titulação, Formação complementar, Atuação Profissional, Projetos de Pesquisa/Extensão e Produções (especificamente os artigos completos, livros e capítulos de livros). Sendo essas categorias, em nossa análise, as com mais potencial em captar os dados sobre o Perfil desses professores, pois são aspectos que exigem maior engajamento dos docentes durante sua vida acadêmica.

O acesso aos dados foi realizado a partir do acesso a Matriz Curricular da Licenciatura em Educação do Campo da UFG/Regional Catalão, nesse documento captou-se os docentes que atuam até o período da presente pesquisa atuam no curso. A partir daí realizou-se um pesquisa no Currículo Lattes de cada sujeito, para ter acesso aos dados. O tratamento dos dados foi realizado primeiramente com a construção de um quadro organizado, e logo em seguida com descrição e interpretação desse quadro para gerar os resultados apresentados a seguir.

Resultados

Dividiu-se a análise Curricular de acordo com cada categoria analisada, composta por os dois períodos de análise, que é até o final de 2013 e entre 2014 a 2015. Dos onze professores que atuam na Licenciatura em Educação do Campo, UFG – Regional Catalão, obteve-se os seguintes resultados.

Formação Acadêmica/Titulação

Até 2013:

A partir da análise dos currículos, até 2013, percebe-se que no nível de Graduação grande parte (36,4%, n=4) são formados apenas Pedagogia, um (9,1%) é formado em Ciências Biológicas, e um (9,1%) formado em ambas as licenciaturas. Dois (18,2%) são formados na área de Letras (português, literatura, inglês), um (9,1%) em Psicologia (licenciatura e bacharelado), e dois (18,2%) na área das Ciências Exatas (Física, Matemática e Química).

Todos possuem mestrados. Seis (54,5%) professores possuem Mestrado em Educação, centrados em diversas áreas como, políticas educacionais, aprendizagem, currículos específicos, educação especial/inclusiva e escola Rural. Um (9,1%) possui Mestrado em Estudos Linguísticos, um (9,1%) em Educação em Ciências e Matemática, um (9,1%) em Ciências, um (9,1%) em Ecologia e Conservação de Recurso Naturais e um (9,1%) em Ciências Sociais e Educacionais. É importante frisar que nenhum desses tratou-se da temática específica da Educação do Campo no mestrado, apenas um se aproximou da temática dissertando sobre Escola Rural.

Verificou-se que a maior parte dos docentes possui Doutorado (81,8%, n=9), sendo apenas dois (18,2%) que possuem somente Mestrado. Dos doutores, seis (66,7%) possuem Doutorado em Educação, nas áreas de educação inclusiva, aprendizagem, políticas, juventude, migração e fracasso universitário. Dois (22,2%) tem Doutorado na área de Linguística

e um (11,1%) em Ciências. Sendo nenhum em áreas que envolver educação do Campo. Dois professores possuem Pós - Doutorado, na área de Educação Inclusiva e Linguística, letras e artes. E cinco (55,5%) possuem alguma especialização, nas áreas de psicopedagogia, educação, docência universitária e práticas pedagógicas.

De 2014 a 2015:

Desde o início do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, identificou-se que apenas dois (18,2%) professores tiveram novas formações acadêmicas/titulações, um iniciou o curso de graduação em pedagogia, e outra iniciou pós-doutorado na área de ensino-aprendizagem.

Formação complementar

Até 2013:

Dez professores (90,9%) obtiveram formação complementar, apenas um (9,1%) professor não realizou. Nota-se que as formações complementares que mais se destacaram até o ano de 2013 são nas áreas de Pedagogia, como educação infantil, práticas pedagógicas, educação infantil e inclusiva. Se destacando também pelas formações voltadas para a docência no ensino superior, além de formações voltadas para a linguística, comunicação e línguas (inglês, espanhol e língua brasileira de sinais). Tendo diversas outras formações, porém as que mais se destacam são as mencionadas anteriormente.

De 2014 a 2015:

Apenas quatro (36,4%) professores tiveram alguma formação depois de 2014, sendo voltadas para área de docência para ensino superior, pedagogia, educação e língua inglesa.

Atuação Profissional

Até 2013:

Quatro (36,4%) de todos os docentes possuem experiências profissional até 2013 apenas como professores universitários, destacando

atuação na área pedagógica, educação infantil e inclusiva, além de atuação em outras áreas que menos se repetiram, como psicologia, letras e políticas educacionais.

Todos os outros docentes (63,3%) já atuaram em ambas as docências, tanto na educação básica quanto na superior. Desses que atuaram nos dois níveis se destaca a atuação na educação escolar nas áreas de Línguas, Ensino Especial e Infantil, Biologia e áreas das Ciências Exatas. Já na docência Universitária, observa-se atuação no ensino das áreas de Pedagogia, Letras, Ciências Exatas, Biologia e Ciências Naturais. Além disso, tiveram raros casos de atuação como pesquisador ou coordenador. De 2014 a 2015:

Todos os professores de 2014 a 2015 atuaram como Docentes do Ensino Superior, principalmente nas áreas de educação em geral (pedagogia, letras), além de outras áreas como psicologia, arte, química, entre outras. Também foi identificado atuações em coordenações, sendo uma voltada a Educação do Campo. Identificou-se pelo Currículo Lattes apenas dois professores colocaram que atuam como docentes na Educação do Campo, porém sabe-se que todos os onze (100%) ministram aulas no curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Projetos de Pesquisa/Extensão

Até 2013:

Realizou-se uma avaliação de acordo com as temáticas dos Projetos de Pesquisa e Extensão que os docentes já participaram. Até o ano de 2013 as temáticas que mais se repetiram no total de sete vezes foi o tema relacionado à Formação de Professores, seguida pelo tema Educação Especial/Inclusiva com cinco vezes, e quatro nos temas relacionados à Aprendizagem. Além de diversos outros temas que foram mais isolados, como, letramento, práticas educativas, educação ambiental entre outros, o tema educação do campo (ou relacionados) se fez presente apenas um. Um docente não participou de nenhum projeto, de acordo com a avaliação.

De 2014 a 2015:

De 2014 a 2015 o tema Formação de Docentes continuou prevalente, aparecendo sete vezes, seguido pelo tema Educação Especial/ Inclusiva que aparece cinco vezes, resultado igual ao anterior (até 2013). As temáticas relacionadas ao Campo (Educação do Campo, desenvolvimento do campo) apareceram quatro vezes, ou seja, um aumento considerável comparado até o ano 2013 que apareceu apenas uma vez. Outras temáticas apareceram também, como ciências, práticas educacionais, políticas, subjetividade, entre outras, porém de forma isolada.

Produções (Artigos Completos, Livros e Capítulos de Livros)

Até 2013:

Foi realizada uma avaliação de acordo com os Temas das Produções. Até esse período o tema mais recorrente foi Formação Docente, aparecendo sete vezes, seguido de Educação especial/inclusiva e educação infantil que apareceram três vezes cada uma. Outros temas como serviços e políticas educacionais, aprendizagem, português, imigração, entre outros, apareceram isoladamente. Apenas um teve produções relacionadas ao campo nesse período, especificamente sobre currículo e cultura do campo e educação rural. Um docente não possui produções (especificamente Artigos Completos, Livros e Capítulos de Livros) nesse período.

De 2014 a 2015:

Observou-se grandes mudanças nesse período, os temas mais presentes foram relacionados à Educação do Campo, apareceram sete vezes, desses: quatro são direcionados especificamente a Educação do Campo, e três à memória do campo, comunidade rural e juventude do campo. O tema Educação Inclusiva, apareceu quatro vezes, e outras temáticas foram menos presentes, como formação docente (que foi o mais presente nos anos anteriores), Ensino Médio, entre outros. Constatou-se que dois docentes não possuem produções (especificamente Artigos Completos, Livros e Capítulos de Livros) nesse período.

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 23	p. 353-375	set./dez. 2016
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

Discussões

Tais resultados corroboram com a premissa apresentada inicialmente, de que há falta de professores das diversas áreas do conhecimento que se dedicaram a se especializar ao longo de sua formação acadêmica com a temática educação rural e/ou do campo, e o mesmo reforça o já observado e vivenciado de que essa temática não está presente e nem é valorizada no seio das grandes IES brasileiras que oferecem programas de pós-graduação.

Dessa forma os resultados apresentados nos leva a necessidade de um maior envolvimento com a temática e com as especificidades da educação do campo a fim do fortalecimento, consolidação e ampliação dos cursos de licenciatura em Educação do Campo. Os dados dessa IES goiana nos mostram que os docentes que atuam nessa licenciatura começaram a debruçar sobre a temática específica do curso após sua inserção no mesmo. Mesmo verificando um grande salto nos projetos de pesquisa e publicações com a temática pelos docentes desse Campus, que é um resultado positivo, nos mostra que esses docentes estão aprendendo e pesquisando as múltiplas faces da Educação do Campo ao mesmo tempo em que estão implantando e trabalhando no mesmo, logo tornando sua atuação muito mais desafiadora e propensa a erros. Isso é evidenciado por Santos (2014), que relata a necessidade dos docentes da Licenciatura em Educação do Campo advindos de meios urbanos de ensino, de se envolverem com aspectos que rodeiam o campo através de estudos por conta própria ou com o auxílio de outros docentes mais experientes, bem como os próprios alunos do curso de licenciatura.

E tal situação não é culpa de nem das IES e muito menos dos docentes que como visto estão, dentro de seus limites teóricos e financeiros, estão empenhados em aprofundar seus conhecimentos na temática e como consequência oferecer aos alunos um melhor planejamento e ensino. Isso é consequência de um processo histórico de exclusão da população camponesa, que de acordo com Coelho (2011),

no contexto de expansão do capitalista esteve fadada ao excedente de preços mínimos ou desigualdade na troca de seus produtos, constituindo uma relação de desigualdade com as grandes indústrias dos centros urbanos. Essa desigualdade não teve impacto somente na economia, mas também nas questões sociais e educacionais, pois se iniciou a construção de estigmas sobre esses sujeitos, que eram vistos como incapazes, e com pouco valor social, sendo marginalizados e esquecidos pelas ações estatais educacionais. Isso acabou gerando a ausência de espaços institucionais (por exemplo, as IES e instituições educativas no geral) para se discutir essas questões que rodeiam a classe camponesa.

Contudo a formação de professores em Educação do Campo é nova no Brasil, e como as outras áreas do conhecimento, possui suas especificidades e desafios ímpares, aos quais os professores dos Cursos de Educação do Campo terão que ensinar aos seus licenciandos, futuros professores, que vão necessitar além dos conteúdos específicos de cada habilitação, conhecer a realidade do campo. E para melhor ilustrar esse desafio, vamos utilizar da argumentação do documento MEC/2009 (BRASIL, 2009), que defende uma Licenciatura específica para os educadores do campo, que aponta para as ruralidades (diversidade cultural, econômica e social ao longo do país), a situação de precariedade das escolas do campo, o problema da multisseriação, a necessidade de professores formados por áreas do conhecimento numa perspectiva multi e interdisciplinar para dar conta da escassez de docentes no meio rural, bem como à superação da fragmentação do conhecimento na educação escolar por meio da formação por áreas do conhecimento.

Pelo documento vemos a complexidade que é formar de fato um professor para atuar no campo, pois o mesmo terá que ter conhecimento interdisciplinar dos conteúdos, conhecimentos didáticos e práticos e estarem inseridos com a realidade do campo. E não devemos esquecermos de outras complexidades que estão sendo vivenciadas pelas IES, que além das mesmas terem que “formar” seus docentes para melhor atuação nos cursos, falta infraestrutura e verbas para melhor planejamento

e desenvolvimento dos mesmos, por exemplo, verba para uma maior integração dos alunos e professores com a realidade camponesa de sua região, haja vista que os docentes e muitos licenciados são oriundos da zona urbana.

Caldart (2010) apresenta outros desafios à licenciatura, como: a) falta de uma política específica de educação que articule com o desenvolvimento da agricultura camponesa e familiar; b) fazer do campo um objeto central de estudo sistemático e rigoroso; c) orientar o curso com uma visão alargada de educação; e d) construir estratégias para a realização da práxis. A autora chama a atenção de que não se trata de um estudo separado do foco de profissionalização do curso, mas de fazer com que os professores do campo dominem as questões e contradições fundamentais do campo e de que existem outros espaços formativos além da escola, e preparar os futuros professores “... para atuação (alargada) nele é um dos principais objetivos dessa Licenciatura” (CALDART, 2010, p. 135). E no quarto desafio apontado pela autora, é o mais complexo que é a “práxis”, ou seja, o professor ser capaz de conciliar a teoria à prática “em um mesmo movimento que é o da transformação da realidade (do mundo) e de sua autotransformação...” (CALDART, 2010, p. 136).

Nas orientações do MEC (BRASIL, 2009) estão presentes que os cursos devem se ater às especificidades das populações camponesas, com sua realidade social e cultural que exige uma diversidade de ações pedagógicas; mostra a expectativa de que o licenciado, ao ser formado especificamente para atuar nas escolas do campo, contribua na organização do trabalho pedagógico nas escolas e atue em seu entorno, na comunidade em que faz parte. Deste modo, segundo Santos (2011) uma das ideias mais difundidas é a de que o educador do campo deve ser formado para além da docência, para ser agente de transformação social em defesa dos direitos humanos. Sendo fundamental uma licenciatura capaz de oferecer recursos para uma educação emancipadora, para que os formados se afetem com os desafios da Educação do Campo, e reconheçam seu papel social.

A organização dos componentes curriculares da Licenciatura em Educação do Campo “adotou as estratégias da multi e da interdisciplinaridade, utilizando a diversidade e a inovação como princípios teórico-metodológicos de produção de conhecimento” (BRASIL, 2009, p.4). Nesse viés surge outra importante pergunta como oferecer aos licenciandos em Educação do campo uma formação interdisciplinar? Se os docentes formadores desses futuros professores foram formados no modelo fragmentado do conhecimento, e a estrutura curricular de muitos cursos de Licenciatura em Educação do Campo são organizados de forma disciplinar. Tais fatores tornam um desafio para que a interdisciplinaridade se concretize no cotidiano dos cursos, haja vista a interdisciplinaridade sempre esteve presente nos discursos mais muito pouco de forma efetiva nos sistemas de ensino.

Para Santomé (1998) interdisciplinaridade é uma associação entre disciplinas, essa associação provoca intercâmbios e enriquecimento mútuos. A possibilidade de avançar numa perspectiva interdisciplinar, se daria com o rompimento dos isolamentos cotidianos dos espaços escolares (RODRIGUES, 2010). Ou seja, para que haja efetivação da associação das disciplinas demanda trabalho coletivo e um intenso diálogo e planejamento entre os professores das diferentes áreas, contudo temos que admitir que para que se concretize demanda de tempo, dedicação e envolvimento com o curso e sua proposta. Contudo sabemos que a demanda de trabalhos imposta aos professores universitários os impossibilita de uma dedicação exclusiva ao curso, pois além de ministrar aulas no curso, tem que atender à demanda de outros cursos, além de questões administrativas, de pesquisa e orientações.

Diante do exposto nos resta concordar com Cunha (2004) que diz que precisamos assumir que a docência é uma profissão complexa, que exige cuidados singulares e domínio da multiplicidade de saberes e conhecimentos, que estão longe das especialidades, mas na exigência de uma dimensão total.

Considerações finais

São várias relações de saberes que influenciam a formação de professores os quais são discutidos por vários autores, desde o relacionamos os processos cognitivos, científicos, curriculares, até os técnicos e experienciais os quais os profissionais vão adquirindo ao longo de sua formação e vivências. São relações genéricas que com a prática cotidiana do exercício profissional da docência vão se especificando e consequentemente se especializando. E justamente esse movimento que observa-se com os docentes da licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Goiás, da regional Catalão. Esses docentes se formaram e se especializaram (mestrado e/ou doutorado acadêmicos) em diferentes áreas pedagógicas do conhecimento, aperfeiçoando “genericamente” na formação de professores, e com a demanda imposta pela sociedade (mercado) esses profissionais veem outras possibilidades, formar professores para a Educação do Campo, e esses docentes vem aperfeiçoando-se desde 2014, após ingressarem como docentes no curso. Como observado a maioria voltaram os olhares para a temática e passaram a se debruçarem na pesquisa, produção científica, extensionistas e de ensino.

Esse trabalho não busca questionar o potencial subjetivo de cada docente em superar ou lidar com as problemáticas que envolvem a docência na licenciatura em Educação do Campo, tendo em vista que alguns aspectos de educação formal podem dificultar o trabalho docente, porém não interfere na capacidade de resiliência de cada sujeito para realizar um trabalho realmente transformador, interdisciplinar e que realmente considere as singularidades do campo.

A avaliação realizada aqui se faz a partir de informações curriculares formais, com o intuito de contribuir para a discussão, para que haja o fortalecimento e aumento do potencial desse novo curso, que se faz tão necessário para a superação de barreiras históricas e para tornar protagonistas os sujeitos do campo como agentes de direitos que merecem

um olhar singular sobre suas identidades e culturas. Fazem-se necessários novos estudos que discutam esses aspectos de modo qualitativo, pois é fundamental compreender as questões subjetivas que envolvem os docentes formadores, para que assim seja possível uma análise de todos os aspectos que envolvem e que são necessários para superar os desafios da formação docente.

Movimentos esses tão importantes para consolidar a identidade dessa complexa licenciatura tanto no Campus estudado, quanto a nível nacional, a fim de amenizar os desafios apresentados e tornar possível uma melhora nos processos de ensino e aprendizagem tanto na educação superior, nas IES formadoras de professores, quanto na educação básica, onde esses professores irão atuar e serem de fato educadores que promovam a disseminação do conhecimento e a transformação social, melhorando a qualidade de vida das comunidades rurais e diminuindo as barreiras entre campo e cidade.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Licenciaturas em educação do campo e o ensino de ciências naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**/Mônica Castagna Molina, org. Brasília: MDA, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Consulta ao CNE acerca de implantação de curso de licenciatura em Educação do Campo**, no sistema universitário brasileiro, com vistas à formação de docentes que atuem na educação básica, em escolas do campo. Brasília: MEC, 2009.

BRITTO, Néli Suzana; SILVA, Thais Gabriella Reinert da. Educação do campo: formação em ciências da natureza e o estudo da realidade.

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 23	p. 353-375	set./dez. 2016
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 763-784, jul./set. 2015.

CALDART, Roseli Salete. Licenciatura em educação do campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área?. In: CALDART, R. S. (Org.). **Caminhos para a transformação da escola**: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CAMPOS, Camila Aparecida de. Procampo em Catalão: da interdisciplinaridade que temos à que queremos. **Enciclopédia Biosfera**, Centro Científico Conhecer. Goiânia, v.11, n.20, 2015.

COELHO, Leila Rocha Sarmiento. A função social da escola na educação do campo. **Lugares de Educação**, Bananeiras/PB, v. 1, n. 2, p. 136-149, jul.-dez. 2011.

COSTA, Eliane Miranda. **A formação do educador do campo**: um estudo a partir do Procampo. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará. UEPA, 2012. Orientação: Albêne Lis Monteiro.

COSTA, Auristela Afonso da; SOUZA, Murilo Mendonça Oliveira de; NEIA *et al.* Pibid/geografia e educação no/do campo: relatos de experiência no município de Goiás (2012-2013). **I Encontro do Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência**, Goiás, 2013.

COSTA, Elis Regina da; ALVES, Maria Zenaide; FALEIRO Wender. A interdisciplinaridade no curso de educação do campo: o caso da ufmg catalão. **ENCICLOPÉDIA BIOSFERA**, Centro Científico Conhecer, Goiânia, v.11, n.20, 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, Joana *et al.* (Org.) **Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42.

FERNANDES, Ivana Leila. A construção de políticas públicas de educação do campo através das lutas dos movimentos sociais.

Lugares de Educação, Bananeiras/PB, v. 4, n. 8, p. 125-135, Jan./Jun. 2014.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. Experiências de formação de professores para escolas do campo e a contribuição da universidade. **Educação e Diversidade**, 2008.

MUNARIM, Antônio. Educação do campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011.

OLIVEIRA, Maria Aparecida Afonso; MACÊDO, Magda Martins. **Educadores do campo: caminhos e desafios**. III Congresso Norte-Mineiro: Pesquisa em Educação de Diferentes linguagens na formação de professores. Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais, 2011.

PLATAFORMA LATTES. **Sobre a plataforma lattes**, CNPq: 2015. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/>> Acesso em: 10 de agosto de 2015.

RODRIGUES, Romir. Reflexões sobre a organização curricular por área do conhecimento. In: CALDART, Roseli Saete (Org.). **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 101-126.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix. **Relativismo e escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de pós-graduação em educação. Salvador, 2011. Orientação: Celi Nelza Zulke Taffarel.

SANTOS, Rogério César dos. Reflexões sobre o ensino de matemática na licenciatura em educação do campo da Universidade de Brasília. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Licenciaturas em educação do**

campo e o ensino de ciências naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar. Brasília: MDA, 2014.

SILVA, Janeclay Martins; GADELHA, Lucinete. O currículo e a formação de professores na educação do campo. **Anais... I SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE E FRONTEIRAS.** Universidade Federal de Roraima: Boa Vista, 2012.

Mestrando Magno Nunes Farias

Universidade Federal de Goiás – Brasil
Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores
E-mail: magnonfarias@hotmail.com

Dr. Wender Faleiro da Silva

Universidade Federal de Goiás – Brasil
Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação
Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores
E-mail: wender.faleiro@gmail.com

Recebido em: 14 de setembro de 2015

Aprovado em: 25 de outubro de 2015

ARTIGO

Trajetórias e reflexões sobre educação não formal

Paths and reflections on non-formal education

Trayectorias y reflexiones sobre la educación no formal

Dagmar Dias Cerqueira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Brasil

Wânia Regina Coutinho Gonzalez

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Brasil

Resumo

O artigo aborda as trajetórias dos estudos sobre Educação Não Formal, em âmbito nacional e internacional, pontuando e dialogando sobre as concepções formadas a luz dos referenciais teóricos dos autores Maria da Glória Gohn, Jaime Trilla, José Carlos Libâneo, Margareth Park. O texto aponta que este campo de estudo ainda se encontra em construção e polariza os posicionamentos dos pesquisadores entre aqueles que enaltecem as suas potencialidades e os críticos que o vislumbram como aquele que contribui para a diminuição das ações estatais a partir da crescente oferta de ações educativas pelo Terceiro Setor.

Palavras-chave: Educação não formal. Terceiro setor. Ações educativas.

Abstract

El artículo analiza las trayectorias de los estudios sobre la educación no formal en el ámbito nacional e internacional, de puntuación y el diálogo sobre los

conceptos formados a la luz de las referencias teóricas de los autores Maria da Glória Gohn, Jaime Trilla, José Carlos Libâneo, Margaret Park. El texto señala que este campo de estudio está aún en construcción y polarizar las posiciones de los investigadores entre los que ensalzan sus potenciales y críticos que vislumbran como uno que contribuye a la reducción de las acciones de propiedad estatal de la creciente oferta de actividades educativas el Tercer Sector.

Keywords: Non-formal education. Third sector. Educational activities.

Resumen

El artículo es parte de una tesis de maestría y analiza las trayectorias de los estudios sobre la educación no formal en el ámbito nacional e internacional, de puntuación y el diálogo sobre los conceptos formado a la luz de las referencias teóricas de los autores Maria da Glória Gohn, Jaime Trilla, José Carlos Libâneo, Margaret Park. El texto señala que este campo de estudio está aún en construcción y es visto como otra manera de hacer que la educación permite al lector a apropiarse y reflexionar a partir de los discursos sobre la Educación No Formal promovidas hasta ahora.

Palabras clave: Educación no formal. Sin fines de lucro. Acción educativa.

Introdução

A menção à educação não formal nos remete tanto aos Organismos Internacionais como aos educadores comprometidos com uma concepção mais abrangente de formação humana. No primeiro caso temos o relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), organizado por Jacques Dellors, editado pela primeira vez no Brasil, em 1997, sinaliza desafios do futuro, afirmando que a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. Este documento aponta as tensões mundiais que devem ser ultrapassadas e propõe reflexão para articulações entre o local e o global, o universal e o singular, tradição e modernidade, competitividade e igualdade de oportunidades, soluções a

curto e longo prazo, extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação pelo homem, enfim, tensões entre o espiritual e o material.

O mesmo documento ainda manifesta a incumbência à educação para a missão de fazer com que todos, sem exceção, frutifiquem os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal. Sendo assim, a Comissão, anteriormente mencionada, propõe uma educação capaz de despertar um espírito novo sustentado em quatro pilares considerados bases da educação: aprender a viver junto, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser.

É utilizada a expressão “utopia” ao mencionar estes ideais educativos. O fato real é de que todos estes ideais parecem inatingíveis para o modelo de educação ainda vigente. Se considerarmos somente o modelo de Educação Formal a proposição parece ainda mais distanciada. Nesta perspectiva, faz-se também necessária a ação do modelo de Educação Não Formal.

No que tange os educadores comprometidos com a inclusão social Aoyama (2007) ressalta que a educação não formal representa uma importante possibilidade de aprendizagem para aqueles que não conseguiram aprender na educação formal. Assim, o ambiente diferenciado da sala de aula pode ser enriquecedor e pode, de fato, contribuir para o processo de aprendizagem, uma vez que busca oferecer, além de espaço diferenciado, uma proposta pedagógica também diferenciada, que envolve atividades não participativas do currículo escolar, salientando, como observa Gohn (1999), a relevância da educação não formal está na possibilidade de criação de novos conhecimentos.

A educação é constantemente desafiada a se reformular no espaço formal e vale ressaltar que estes mesmos desafios se fazem presentes nos espaços não formais engajados nas áreas de educação, cultura e comunicação.

Para Gohn (2011) há formas educacionais fora da realidade escolar, fora da Educação Formal propriamente dita. Há produção de saberes e aprendizagens extracurriculares, distintos do conhecimento prescrito às escolas, e fazem parte da formação dos indivíduos. A mesma autora, (GOHN, 2010), lista algumas características que a Educação Não Formal pode atingir em forma de metas como: aprendizado quanto a diferenças, adaptação do grupo a diferentes culturas, construção da identidade coletiva do grupo, balizamento de regras éticas socialmente aceitáveis.

Gohn (2010) aponta que na Educação Não Formal há metodologias que precisam ser desenvolvidas, codificadas e que são marcas da singularização, desta modalidade educativa.

O artigo vem apresentar o percurso dos estudos realizados sobre Educação Não Formal travando um diálogo trazido a luz dos referenciais teóricos dos autores Gohn (2006, 2010, 2011, 2012), Trilla (2008), Libâneo (1988), Park (2005).

O texto abrange uma revisão bibliográfica, trazendo à tona os conceitos de Educação Não Formal, como um campo de estudo relativamente novo e em expansão, implicando em concepções que estão sendo construídas a partir de pesquisas recentes. Ainda neste texto, analisamos as caracterizações da Educação Não Formal efetuadas por renomados pesquisadores do campo da educação.

1 - EDUCAÇÃO NÃO FORMAL ENQUANTO CAMPO E CONCEITO EM CONSTRUÇÃO

Os estudos sobre a Educação Não Formal são recentes e tanto como campo de pesquisa como o próprio conceito ainda se encontram em construção. Os raros estudos, comparativamente à quantidade de pesquisas feitas sobre a educação formal, levaram, até poucas décadas atrás, ao reconhecimento legal das instituições não escolares que promoviam ações educativas.

Gohn (2011) relata que até os anos 80, a Educação Não Formal era considerada um campo de menor importância no Brasil, apesar de,

em alguns momentos, existir seu desenvolvimento em espaços exteriores às unidades escolares, terminava sendo considerada uma extensão da Educação Formal. A autora atribui aos anos 90 o período no qual a Educação Não Formal passou a ter maior destaque em decorrência de mudanças na economia, na sociedade, no mundo do trabalho e da atuação de agências e organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e da publicação de textos de alguns estudiosos do assunto, podendo ser citados a própria Gohn (1999) e Afonso (1992).

De acordo com o Plano Diretor (BRASIL, 1995), pode-se afirmar que ocorreram mudanças nas funções do Estado Brasileiro desde a década de 1990: “O Estado reduziu seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais, como a educação e a saúde” (BRASIL, 1995).

Sendo assim, dá-se origem a administrações descentralizadas, proporcionando autonomia financeira e administrativa. Surgem organizações segundo Silva (2003, p.99-100): “entidades autônomas, estabelecem uma relação institucional com o Estado mediante os contratos de gestão e a participação direta no orçamento público, submetendo-se apenas aos mecanismos de fiscalização das metas alcançadas”.

Neste contexto, denota-se uma responsabilização da sociedade civil brasileira no âmbito da garantia de direitos sociais. Em complementação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 reconhece a existência de contextos educativos fora do âmbito escolar e segundo Gohn (2010) o termo Educação Não Formal foi incorporado ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, em 2003.

Na atualidade, há os cursos de graduação ligados à Educação e os de Pedagogia que oferecem a disciplina Educação Não Formal como componente curricular. A necessidade da inserção desta disciplina foi assinalada, em 2006, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, para o Curso de Graduação em Pedagogia e Licenciatura.

Esse novo cenário reafirma o conceito de educação expresso pela denominação “educação ao longo de toda a vida” ou “educação permanente”, como também expõe novos atores, tanto na formulação quanto na implantação dessas políticas, as quais buscam uma forma de articulação entre Estado e sociedade civil e, sob diferentes aspectos, tem envolvido ONGs e o setor privado. Trilla (1985, p.43) defende o conceito de educação permanente por ser mais totalizador e abrangente não cerceando limites para a aprendizagem.

O conceito de educação permanente é, sem dúvida, o mais amplo, genérico e totalizador. De fato, não é uma classe ou um tipo, ou um setor da educação, mas, uma construção teórica sobre o que deveria ser a própria educação. É a ideia que faz dela algo contínuo e inacabável, algo que abarca a biografia inteira da pessoa.

Por ser um campo de estudo relativamente novo, há entre os autores que exploram os estudos sobre Educação Não Formal, concepções diferenciadas, que ainda não se firmaram ao longo dessas décadas de pesquisa, gerando uma definição fluida sobre o tema.

É certo que ocorre atualmente um momento de “crise da modernidade” (GIDDENS, 2006; SANTOS, 2005; STEGER, 2006), deflagrado a partir dos anos 90, ou seja, uma crise de paradigmas nos campos investigativos, inclusive nos campos relacionados à educação, surgindo novos conceitos e diferentes proposições para um mesmo estudo, e isto não exclui a temática aqui tratada.

Há autores que percorrem o discurso demarcando as fronteiras entre a Educação Formal, a Educação Não Formal e a Educação Informal, conservando os conceitos considerando a delimitação e preservação destes espaços.

Libâneo (1988) afirma que nas modalidades de Educação Formal e Não Formal há intencionalidade, porém a Educação Não Formal apresenta baixo grau de estruturação e sistematização, sendo que as

relações pedagógicas não são formalizadas. Apesar de o autor demarcar claramente estas modalidades e suas características ele admite que há uma inter-relação: “A formulação das três modalidades de prática educativa - informal, não formal, formal - abordadas aqui na sua inter-relação, ganha hoje novas configurações com o impacto mais decisivo de processos informais e não-formais nos processos formais.”

Gadotti (2005) reconhece as três modalidades educativas descritas por Libâneo, mas declara que há ambiguidade na definição proposta em 1982, por La Belle, pelo fato desta definição tomar a Educação Formal, como único paradigma e caracterizar a Educação Não Formal, pela ausência em relação à outra. Neste sentido Gadotti rejeita a concepção de Educação Não Formal em oposição à Formal e ressalta que não há como se estabelecer fronteiras rígidas entre estes modelos pelo fato de que, hoje, os currículos interculturais reconhecem a informalidade como uma característica fundamental da educação do futuro.

Gohn (2011) alerta que os dois únicos elementos diferenciadores, entre as modalidades de Educação Formal e Não Formal assinalados pelos pesquisadores são relativos à organização e à estrutura do processo de aprendizado. A autora destaca que as categorias de espaço e tempo apresentam um diferencial na Educação Não Formal, propiciando flexibilidade quanto à operacionalização de conteúdos, objetivos e criação e recriação de espaços, segundo os modos de ação previstos.

Libâneo, Gadotti e Gohn conjugam concepções semelhantes sobre Educação Não Formal no sentido de demarcação das três modalidades, com suas respectivas caracterizações, porém Libâneo (1998, p.88) admite que exista educação formal também fora da escola:

Educação formal seria, pois, aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática. Nesse sentido, a educação escolar convencional é tipicamente formal. Mas isso não significa dizer que não ocorra educação formal em outros tipos de educação intencional (vamos chamá-las de não convencionais). Entende-se assim que onde haja ensino (escolar ou não) há educação formal.

Trilla (2008) se apoia nas concepções de Coombs e Ahmed, sobre a tripartição no universo educacional que foi exposto no trabalho de 1974, *Attacking Rural Poverty: How Non-Formal Education Can Help* (Ataque à Pobreza Rural: Como a Educação Não-Formal pode ajudar), no qual definiam esses conceitos nos seguintes termos:

a *educação formal* compreenderia "o 'sistema educacional' altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado que vai dos primeiros anos da escola primária até os últimos da universidade"; a *educação não-formal*, "toda atividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do marco do sistema oficial, para facilitar determinados tipos de aprendizagem a subgrupos específicos da população tanto adultos como infantis"; e a *educação informal*, "um processo que dura a vida inteira, em que as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitudes e modos de discernimento por meio das experiências diárias e de sua relação com o meio". (Coombs, 1975, apud Trilla, 2008).

Afonso (apud PARK, 2005, p.17) aponta uma divergência da Educação Não Formal em relação à formal no que diz respeito a não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto. Ele também usa o termo *não escolar* como sinônimo de *não formal* e adverte para o risco que há da desvalorização da educação escolar ao se valorizar a Educação Não Formal:

[...] a recente valorização do campo da educação não-formal pode significar ou implicar a desvalorização da educação escolar. Por essa razão, a justificação da educação não-escolar não pode ser construída contra a escola, nem servir a quaisquer estratégias de destruição dos sistemas políticos de ensino, como parecem pretender alguns dos arautos da ideologia neoliberal.

Esta preocupação com a degradação da qualidade da educação oferecida pelo Estado, através de uma possível desvalorização escolar, em detrimento da valorização da Educação Não Formal, também é sinalizada pelas autoras Park e Fernandes (2005, p.10):

De forma alguma a educação não-formal tenta complementar, substituir ou concorrer, por princípio, com a educação formal, devendo esta ser mantida pelo poder público e revestida de qualidade, gratuidade e laicidade. A educação não-formal pode captar e receber recursos de fontes plurais. Nossa principal preocupação é com a falência do estado de bem-estar social, que pode determinar uma desobrigação gradativa e total das funções governamentais relacionadas às políticas públicas... dando a ideia equivocada de que educação não-formal pode ser uma alternativa de educação para determinados grupos sociais. Dessa visão discordamos direta e frontalmente.

Apesar de não se dedicar especificamente aos estudos sobre Educação Não Formal, Frigotto (2011, p.247), pontua a preocupação em relação à educação voltada para atender às demandas do mercado, sendo vinculada ao produtivismo e à pedagogia de resultados, inclusive na modalidade não formal, o que dificultaria a reversão da problemática da dualidade na educação pública/privada e a parceria não favoreceria esta reversão.

Montaño (2010) discute com a mesma criticidade que Frigotto, Park e Fernandes a *parveria* entre o Estado e as “organizações sociais” (instituída mediante a Lei n ° 9.790, de 23 de março de 1999), alertando que mais do que um estímulo estatal para a ação cidadã, representa desresponsabilização do Estado da resposta à “questão social” e sua transferência para o setor privado, e salienta que o que está por trás de tudo isto é a diminuição dos custos desta atividade social.

Pelas concepções apresentadas é possível perceber que quase todos os pesquisadores expõem o reconhecimento de que a Educação Formal não consegue suprir todas as necessidades da sociedade para o desenvolvimento dos saberes, e que mesmo que ela absorva traços não formais, ainda assim, não conseguirá atender à demanda necessária.

O que se pode identificar inicialmente é que existem autores que relatam as contribuições da Educação Não Formal no sentido de atuar positivamente, na colaboração para uma educação mais ampla, genérica e totalizadora, como menciona Trilla.

Outros autores, apesar de apontarem o reconhecimento para estas contribuições, expõem as críticas em relação às políticas públicas. Os autores críticos alertam que, neste processo de ampliação das práticas da Educação Não Formal, pode haver uma motivação maior para a exclusão da responsabilidade pública para uma educação de qualidade para todos, transferindo esta responsabilidade para a educação não formal/privada.

Uma ideia, uma concepção imaginada já garante a sua existência, mas para que ocorra a sua interlocução, divulgação, torna-se necessário que a mesma seja nomeada. O processo de construção de um conceito passa pelo processo individual e, posteriormente, se lança à discussão acadêmica para seu avanço, busca de sentido e aprimoramento.

A respeito do conceito de Educação Não Formal Trilla (2008) aponta como marco da origem da popularização dos termos Educação Informal e Educação Não Formal a publicação da obra de P. H. Coombs, intitulada *The Worlds International Crisis* (1968), apesar de as realidades educacionais já sinalizarem, anteriormente, a existência da expressão “Educação Não Formal”.

O mesmo autor afirma que a educação, por ser fenômeno complexo, multiforme, disperso, heterogêneo, permanente e quase onipresente, apresentar em seus processos “educacionais” elementos tão variados que vem imprimindo adjetivações através das separações, ordenações, taxonomizações e classificações como: *educação familiar, educação moral, educação infantil, educação autoritária, educação física...*

Desta forma, os termos: Formal, Não Formal e Informal; são adjetivações ao substantivo Educação que vão especificar certos modelos com relação às suas atuações.

Valéria Arantes (2008, p.7) se utiliza de uma epígrafe na qual expõe a concepção de Dewey já, no século XIX, para defender um *continuum* entre as ações e experiências vividas nessas duas esferas da educação - formal e não formal.

a educação que denominamos não-formal ou assistemática, a matéria do estudo encontra-se diretamente na sua matriz, que é o próprio intercâmbio social. É aquilo que fazem e dizem as pessoas em cuja atividade o indivíduo se acha associado. Este fato dá uma chave para a compreensão da matéria da instrução formal ou sistemática. (JOHN DEWEY, 1859-1952)

É possível perceber que Dewey se antecipou a Coombs e Ahmed na conceituação de Educação Não Formal, porém, os últimos obtiveram maior sucesso na publicização da introdução deste conceito.

Garcia (2005, p.27, apud Park) ao buscar a concepção ideal para o termo Educação Não Formal alerta para a importância de se compreender a historicidade do tema e que mesmo tendo sido criado a partir das bifurcações de outros conceitos diz respeito apenas à Educação Não Formal, pois cada conceito remete a outros conceitos. Segundo ela:

o conceito de educação não-formal não está no conceito de educação formal, apesar de possuir alguns entrelaçamentos com este, mas é um outro conceito, que não diz o acontecimento da educação formal. Diz de um outro acontecimento, que não é melhor nem pior, mas transita em outro plano.

A autora ainda aponta o fato de a Educação Não Formal não estar ligada diretamente, em uma relação de dependência, à Educação Formal, pois, para ela, é um acontecimento que tem origem em diferentes preocupações e busca considerar contribuições vindas de experiências que não são priorizadas na Educação Formal.

Em contrapartida, a mesma Garcia ressalta que, no processo de construção de conceitos, é importante travar o diálogo com o outro, com o que é diferente, e que muitas vezes pode ser encarado inicialmente como oposto e inclui a discussão do conceito de Educação Não Formal neste processo.

Ao relatar os caminhos da conceituação, Gohn (2011, p. 99) menciona que a definição de Coombs e Ahmed, como “uma atividade

educacional organizada e sistemática, levada a efeito fora do marco de referência do sistema formal, visando propiciar tipos selecionados de aprendizagem e subgrupos particulares da população, sejam estes adultos ou crianças”, mostrou ser como um conceito de abordagem conservadora, pertinente a uma época na qual se objetivava, em última instância, o controle social.

A autora expõe que o grande destaque para Educação Não Formal ocorreu na década de 90, quando houve mudanças na economia, na sociedade e no mundo do trabalho, exigindo das pessoas o desenvolvimento de competências e novas habilidades.

Em 2010, Gohn (p. 33) apresenta o seu conceito de Educação Não Formal:

é um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro com a sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais.

Como se vê, Gohn ^(continua) concebe Educação Não Formal através de um processo que envolve várias áreas, visando à formação do indivíduo cidadão, para que este possa dialogar com a sociedade. Este processo educativo seria desenvolvido fora da escola, através de práticas intencionais para a produção da aprendizagem. Assim, este conceito se mostra mais amplo e menos controlador do que o conceito inicial mencionado por Coombs e Ahmed, pois menciona o diálogo da sociedade e não uma seleção prévia de aprendizados direcionados a suprir necessidades advindas da vida social. A autora esclarece que, por esta concepção, a Educação Não Formal se mostra mais criativa e voltada para a formação de indivíduos transformadores de seu contexto de vida.

2- EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: CONCEITO(S) E CARACTERÍSTICAS (conclusão)

Diante de um conceito que ainda se encontra em construção entre seus pesquisadores e por denotar características diversas, em relação ao lugar e ao momento do qual este pesquisador se refere, acreditamos que a concepção de Educação Não Formal pode ser considerada um processo de ação educativa intencional, dialógica, emancipadora, criativa, porém realizada em espaços e tempos não convencionais, sem grandes estruturas sistemáticas, através de instituições não escolares.

Mais do que a concepção em si, suas caracterizações apontam especificidades deste modelo educativo, que tornam seu estudo de extrema relevância para o entendimento do seu processo a possíveis análises e pontuações sobre Educação, em seu contexto mais amplo.

Trilla (2008) alerta para o grande crescimento do número de instituições atuando com Educação Não Formal, nas últimas décadas, e, também pelo cuidado de não se atribuir responsabilidades para a Educação Não Formal que seriam particularidades da Educação Formal, bem como promover a condenação por fracassos educativos à Educação Formal: "[...] a educação não-formal não é nenhuma panaceia! É tão maniqueísta projetar toda a culpa educacional na escola quanto supor que a educação não-formal é uma poção mágica e imaculada".

Alguns autores procuram caracterizar a Educação Não Formal, entre eles, Brembeck (1999), que estabelece uma comparação entre Educação Formal e Não Formal, pontuando alguns elementos que dariam suporte para a mudança social pelo desenvolvimento econômico, como é mostrado na tabela em seguida:

Quadro1- Características comparativas da Educação Formal e Não Formal

Características	Ed. Formal	Ed. Não Formal
Estrutura	Altamente estruturados em um sistema coordenado e sequencial.	Têm muito menos centralização e estrutura comum e podem ser descritos tanto como um subsetor quanto como um sistema.
Conteúdo	Acadêmica, teórica e verbal.	Centrada em tarefas ou habilidades, com objetivos que se relacionam à aplicação prática em situações diárias.
Tempo	Orientada para o tempo Futuro.	É de curto prazo e orientada para o tempo presente.
Gratificação	Os retornos tendem a ser postergados e são de longo alcance.	Os retornos tendem a ser tangíveis e imediatos ou em curto prazo.
Local	Tem alta visibilidade e encontra-se fixada em diferentes locais.	Tem baixa visibilidade e pode ocorrer em quase todos os lugares, inclusive no espaço do trabalho.
Método	Normalmente transmite conhecimentos padronizados e centrados no papel do professor e na sala de aula.	Tende a ter mais conteúdos específicos, com esforços que se dirigem à aplicação prática.
Participantes	Estudantes - normalmente são definidos por idade e são razoavelmente previsíveis.	Estudantes - podem ser de todos os grupos etários.
	Professores - são formalmente certificados.	Educadores - têm uma grande variedade de qualificação e não são necessariamente certificados formalmente.
	A rejeição no aprendizado pode desencadear um estigma social.	A rejeição no aprendizado não desencadeia um estigma social.
Função	As experiências geralmente são designadas para ir ao encontro das supostas necessidades que as pessoas têm.	Frequentemente acontece como resposta às necessidades que as pessoas dizem ter.

Fonte: A autora, 2014, segundo BREMBECK, C. S. *Op. cit.* pp.11-12.

Por esta caracterização comparativa, pode-se observar que o autor não coloca um modelo de educação em superioridade ao outro; não há um nivelamento, na verdade, ele aponta as caracterizações e promove um diálogo entre estas modalidades, para que o leitor possa captar as diferenças existentes, e que são válidas, para a articulação de cada um, ou entre eles, conforme se faça necessário.

Afonso (1989, apud, SINSOM, PARK, FERNANDES, 2007) ao caracterizar a Educação Não Formal propõe nove itens como expostos abaixo:

- 1- tem caráter voluntário;
- 2- promove sobretudo a socialização;
- 3- promove a solidariedade;
- 4- visa ao desenvolvimento;
- 5- preocupa-se essencialmente com a mudança social;
- 6- é pouco formalizada e pouco hierárquica;
- 7- favorece a participação;
- 8- proporciona a investigação e projetos de desenvolvimento;
- 9- consiste, por natureza, de formas de participação descentralizadas.

Este autor caracterizou a Educação Não Formal, focalizando os objetivos, as ações e as metas implementados nesta modalidade.

Gohn (2010) traz mais elementos a esta discussão quando lista outras características situando uma abordagem específica em relação às metas como:

- (a) aprendizado quanto a diferenças;
- (b) trabalha o “estranhamento”, através da adaptação do grupo a diferentes culturas, do indivíduo em relação ao outro;
- (c) construção da identidade coletiva de um grupo;
- (d) balizamento de regras éticas relativas às condutas aceitáveis socialmente.

Pelas caracterizações de Afonso e Gohn é possível perceber que em suas análises há uma preocupação em tornar identificável o caráter social, ou seja, o vínculo com o grupo ao qual está inserido e as relações com os demais grupos, como elementos de singularidade da Educação Não Formal. Análise em que não houve preocupação em criar parâmetros comparativos como fez Brembeck.

Gohn, ainda em 2010 (p. 44), além de pontuar as características existentes, menciona as lacunas, ou seja, as ausências que foram identificadas no processo de Educação Não Formal que estão explicitadas a seguir:

- (a) Formação específica a educadores a partir da definição de papel e atividades a realizar, no que se refere às formas de conhecer uma dada realidade social, público-alvo dos programas educativos, características dos processos culturais e socioeducativos locais etc.
- (b) Definição de funções e objetivos de Educação Não Formal.
- (c) Sistematização das metodologias utilizadas no trabalho cotidiano.
- (d) Construção de instrumentos metodológicos de avaliação e análise do trabalho realizado.
- (e) Construção de metodologias que possibilitem o acompanhamento do trabalho realizado.
- (f) Construção de metodologias que possibilitem o acompanhamento do trabalho de egressos que participam de programas de Educação Não Formal.
- (g) Criação de metodologias e indicadores para estudo e análise de trabalhos de Educação Não Formal em campos não sistematizados.
- (h) Sistematização das formas de aprendizado gerada pela vontade do receptor.
- (i) Mapeamento das formas de Educação Não Formal na autoaprendizagem dos cidadãos (por exemplo, jovens no campo da autoaprendizagem musical, no uso da internet, construção de blogs etc.)

Gohn sinaliza uma série de ausências que estariam vinculadas à metodologia, aos objetivos, ao acompanhamento e à avaliação; ou seja, ela aponta a necessidade de uma maior sistematização. Um questionamento se faz aqui necessário: Se todas estas lacunas fossem supridas não estaríamos transformando a Educação Não Formal em Formal e, por consequência, já estaríamos contrapondo muitos dos itens mencionados por Brembeck, como diferenciais entre uma modalidade e outra? Será que sistematizando melhor a Educação Não Formal não estaríamos eliminando os marcos diferenciais?

Coombs (apud Homs, 2001, p. 94) apresenta em seu discurso também esta preocupação em relação ao controle aplicado à Educação Não Formal:

[...] advierte Coombs de la dificultad y reto que supone la gran dispersión de centros y promotores de este tipo de programas educativos, que puede provocar cierta dosis de desconcierto y frustración entre los partidarios de un modelo de planificación, gestión y financiación de la educación centralizado y bajo el control de las autoridades educativas, sean de ámbito estatal, autonómico o local. Este modelo, afirma, no puede aplicarse a la educación no formal, puesto que si cualquier ministerio, departamento o consejería de educación intentara hacerse cargo de todas las actividades educativas no formales de su ámbito competencial, se enfrascaría en una batalla burocrática com otras administraciones y organismos que sentirían una intromisión en sus respectivos quehaceres. Además, dada la diversidad de campos de actuación que abarca la ENF, difícilmente podría cualquier administración educativa disponer de los medios y competencias especializadas que serían necesarias para atenderlos convenientemente. No obstante, sí tienen algo que aportar las autoridades educativas en la tarea de dar impulso y contribuir a desarrollar las actividades de educación no formal.

Por esta linha de interrogação pensamos que se for atender a todas as lacunas sugeridas por Gohn, em prol de uma melhoria de qualidade na Educação Não Formal, poderemos correr o risco de descaracterizá-la segundo os marcos diferenciais apontados por Brembeck. Consideramos que há de se ter um maior acompanhamento dos trabalhos de Educação Não Formal, mas no sentido de descoberta, e não no sentido de aprisionamento e controle.

2.1- Trajetórias internacionais

Como mencionado, desde 1968, Philip H. Coombs, já havia tratado de divulgar suas concepções acerca da Educação Não Formal. Em 1973, através de uma obra pouco difundida, o mesmo autor implanta o conceito

do Universo da Educação Tripartida, que foi em seguida ilustrado por Trilla (2008).

Homs (2001) menciona que entre os seguidores de mesma linha de Coombs podem ser citados, a R. G. Paulston, C. Brembeck, Th. La Belle, M. Granstaff, R. O. Niehoff, T. W. Ward, J. D. E. Thompson, etc. e entre os pesquisadores espanhóis, A. Sanvisens, R. Nassif, J. Sarramona, A. J. Colom, J. M. Touriñan, G. Vazquez, J. Trilla, G. Garrido.

Garcia (2009, p. 42) se apoia nos verbetes sobre Educação Não Formal, encontrados na *The International Encyclopedia of Education* (1985), para explorar historicamente o conceito e verifica que o termo apresenta grande importância, principalmente ao revelar o pensamento norte-americano sobre o conceito de Educação Não Formal, e a importância atribuída a ela por países “subdesenvolvidos”, sendo uma referência bastante utilizada nas décadas de 1960 e 1970. Ela comenta sobre os autores encontrados nos verbetes:

P. H. Coombs e M. Ahmed; D. J. Radcliffe & N. J. Colletta; L. Srinivasan; J. C. Bock & C. M. Bock; J. Lowe e K. Moro'oka que traz uma contribuição que não se restringe à concepção da educação não-formal nos Estados Unidos, explicitando a compreensão japonesa do conceito.

Palhares (2009) menciona que a atenção particular de Coombs e seus colaboradores sobre a Educação Não Formal foi um despertar para uma possibilidade econômica nos processos educativos:

[...] a Educação Não Formal, que mais tarde iria merecer uma atenção particular de Coombs e colaboradores, mesmo subalternizada em relação à Educação Formal poderia, contudo, vir a assumir um papel de relevância na *economia* dos processos educativos, já que se constituía como "uma contribuição rápida e substancial no progresso dos indivíduos e da nação" (Coombs, 1968: 203, apud Palhares, 2009).

O mesmo autor revela que o próprio Coombs (Coombs & Ahmed, 1975) reconhece não estar em presença de um fenômeno recente, mas que

a Educação Não Formal tinha constituído, até então, um objeto pouco estudado sistematicamente.

Palhares (2009) menciona obras anteriormente escritas, feitas por um levantamento de Paulston, 1972, que tratam da Educação Não Formal, só que se apresentam de forma dispersa em virtude da grande variedade de temáticas e problemáticas similares, se encontram ocasionalmente desde 1958 ("*the nonformal educational enterprise*", noção atribuída a Clark & Sloan, 1958; "*nonformal educational system*", de autoria de Miles, 1964; e "**nonformal education**", da pertença de King, 1967).

De forma bastante crítica, Palhares afirma que a atualidade não está pródiga em trabalhos de fôlego, que ele designa de, neste *subcampo educativo*, e pontua exceções como os escritos de Poizat, 2003, e de Rogers, 2004. Sinaliza que o crescimento de pesquisas e a naturalização acerca da Educação Não Formal se devem ao fato da erosão sofrida pela Educação Formal por uma crise, real ou virtual, e que fizeram vislumbrar nessa configuração educativa emergente a fórmula para a consecução dos objetivos e desenvolvimentos imediatos para a educação das massas.

Garcia (2009, p. 44) elabora um comparativo entre os autores Coombs, Brembeck, Afonso, Trilla e Pastor Homs, estudados por ela.

Cabe considerar que o enfoque de cada um desses autores é diferente, sendo que Coombs, pela primeira vez, valoriza esses outros modos de fazer educação tendo a preocupação de denominá-los. Brembeck traz estudos sobre como a educação não-formal poderia melhorar a educação nos países em vias de desenvolvimento; Afonso encara a educação não-formal prioritariamente em relação aos movimentos sociais; Trilla possui uma preocupação maior com a historicidade e a conceituação da educação não-formal, analisando-a amplamente e Pastor Homs se preocupou em realizar uma intensa pesquisa, analisando a trajetória do conceito da educação não-formal.

2.2 – Trajetórias nacionais

Gohn (2011) afirma que, até a década de 80, o interesse pela Educação Não Formal no Brasil era pequeno, tanto no sentido de

desenvolvimento de políticas públicas como para os próprios educadores.

As autoras Simson, Park, Fernandes (2007) apontam que ao promover ações filantrópicas, a Igreja Católica incentivou o surgimento das ações de Terceito Setor.

As mesmas autoras traçam um breve histórico sobre a evolução da Educação Não Formal, em um Brasil já contextualizado no mundo globalizado (a partir dos anos 1980), o qual pode ser sintetizado pelo quadro abaixo e ajuda no entendimento dos percursos e transformações ocorridas ao longo das últimas décadas.

Quadro 2- Breve histórico da Educação Não Formal

1930 e 1960	Tendência a um centralismo estatal. Educação Não Formal promovida por meio dos sindicatos corporativistas vinculados ao Estado.
1960 e o final dos anos 1980	Surgem as ações civis pela luta democrática e por melhorias sociais. Terceito Setor atuando com Educação Não Formal para a cidadania.
O redesenho mundial da década de 1980 (altas taxas de desemprego, índices de violência elevados e retração nos direitos dos trabalhadores)	Globalização impõe normas e desafios que sobrecarregam os chamados “países em desenvolvimento”. O Estado passa a não atender às necessidades dos cidadãos no que tange à saúde, à educação, à moradia e à assistência social. A recessão da década de 1980 traz conseqüências terríveis para a África, a Ásia e a América Latina, impulsionando o florescimento das ONGs. Na Europa- a crise do socialismo.
Na década de 1990	Democratização acompanhada de uma forte crise econômica que, aliada ao discurso neoliberal, estimula a sociedade civil a buscar saídas para as profundas desigualdades de nosso país. As ONGs da América Latina vivem a mais grave crise econômico-financeira até então, o que as leva a reengenharias internas e externas a fim de sobreviver. A necessidade de qualificação profissional se torna imprescindível, e essas entidades – que, por serem não governamentais, muitas vezes desprezam ou negam o Estado – passam a buscar parcerias para implementar suas políticas. Educação Não Formal atuando para qualificação profissional.

Fonte: Quadro elaborado pela autora segundo SIMSON, PARK, FERNANDES (2007).

Pelas correlações explicitadas no quadro fica compreensível entender porque Gohn (2011) afirma que o grande destaque dado à Educação Não Formal, a partir da década de 90, decorre das mudanças na economia, na sociedade e no mundo do trabalho.

As mudanças globais acabam incorrendo em transformações locais, neste novo contexto, o que torna quase que inviável uma análise isolada dos percursos traçados pela Educação Não Formal, no Brasil, em relação ao mundo.

Com relação às normas e desafios mencionados no quadro, Gohn (2011) cita as exigências da ONU e da UNESCO, para a área da educação.

Proclama-se o poder do conhecimento (como na terceira onda), e não mais da economia. Ou seja, exige-se das pessoas novas habilidades, entre elas a de gestão. Não importa mais possuir um grande acervo de conhecimentos, mas sim o domínio de certas habilidades básicas, tais como comunicar-se (de preferência em mais de uma língua), domínio da linguagem das máquinas e, sobretudo, habilidade de gestão (de gerir sua própria vida e carreira, equipes e conflitos etc.). Ou seja, todos têm de planejar e administrar suas vidas e carreiras.

A autora oferece uma forte crítica aos cursos oferecidos pelas instituições, no formato de Educação Não Formal, para atender essas exigências, já que considera que o Governo Federal exerce um controle das verbas segundo seus interesses, o que vêm reforçar o modelo econômico vigente, priorizando interesses do capital especulativo internacional em detrimento do desenvolvimento nacional.

A pesquisadora afirma que o cenário atual é de uma sociedade cada vez mais competitiva, individualista, violenta, com grupos desterritorializados, e que exige da educação muitas demandas, as quais se situam mais na área de atuação das ONGs e do novo Terceiro Setor.

Com relação às demandas educacionais na sociedade civil brasileira Gohn (2012) enumera e analisa uma série de demandas para a década de 80, que foram geradas pela forma de acumulação capitalista do país. Ela separa sua análise em dois grupos, um o de demandas educacionais da sociedade e o outro de demandas por educação escolar, como representadas no quadro:

Quadro 3- Demandas educacionais da sociedade civil brasileira para a década de 80

Demandas educacionais na sociedade	Demandas por educação escolar
<ul style="list-style-type: none"> ● Educação ambiental ● Educação sobre o patrimônio cultural ● Educação para a cidadania ● Educação popular ● Educação de menores e adolescentes ● Educação de minorias étnicas: índios ● Educação contra discriminações: sexo, idade, cor, nacionalidade. ● Educação para deficientes ● Educação para o trânsito e de convivência em locais públicos ● Educação contra o uso de drogas ● Educação sexual ● Educação contra o uso da violência e pela segurança pública. ● Educação para geração de novas tecnologias. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Educação Infantil: creches e pré-escolas ● Ensino fundamental e ensino médio ● Demandas da Universidade ● Demandas por novas leis educacionais do ensino ● Ensino noturno

Fonte: Quadro elaborado pela autora, segundo GOHN, 2012.

A autora esclarece que o entendimento das demandas educacionais atrela-se ao conjunto de necessidades da sociedade que direcionam os processos de ensino e aprendizagem.

Passadas três décadas, cabe indagar se estas demandas ainda são pertinentes. Surgiram novas demandas ao longo deste período para a Educação na sociedade civil brasileira? Há que se repensar tais demandas, analisando como elas foram supridas ao longo do tempo, ainda que parcialmente. É importante também discutir a impossibilidade de redução das mesmas. Enfim, refletir sobre quais ações foram realizadas para atender às demandas, verificando se ainda são pertinentes e apontando as novas necessidades que podem surgir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo se propôs a traçar um panorama histórico dos estudos sobre Educação Não Formal, onde apesar da existência de marcos desta

modalidade em momentos remotos, salientamos que suas concepções são ainda recentes e estão em construção. Discussões estas que se iniciaram no fim do século XX e se ampliaram no início do século XXI.

O fato é que estes estudos desencadearam no reconhecimento de uma outra forma de fazer educação levando à necessidade da inserção de disciplina sobre a temática Educação Não Formal, no Brasil, em 2006, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, para o Curso de Graduação em Pedagogia e Licenciatura.

A relevância destes estudos está na identificação, no mapeamento, na pontuação destas outras formas de fazer educação, possibilitando revelar fazeres que, por muitos momentos, estiveram à margem dos debates acadêmicos e que, a partir das recentes linhas de pesquisa contribuem nos debates educacionais, inclusive quando estes dialogam com a Educação Formal.

Este artigo vem contribuir para os estudos da área justamente porque junto à explanação de seu percurso histórico há a contextualização social, ainda articulando às concepções internacionais, que ocorreram em cerca de duas décadas de antecedência dos primeiros pressupostos nacionais, possibilitando ao leitor se apropriar e refletir a partir dos discursos sobre Educação Não Formal promovidos até o momento.

Referências

AFONSO, Almerindo J. Sociologia da educação não-formal: Reactualizar um objecto ou construir uma nova problemática?, In: ESTEVES, Antonio Joaquim e STOER, Stephen R. **A sociologia na escola**, Porto: Afrontamento, 1989, p. 83-96.

AOYAMA, Ana Lucia Ferreira. Estado, terceiro setor e educação não formal: contextos e interfaces. In: BATISTA, Roberto Leme (Org). **Anais VI Seminário do Trabalho: trabalho, economia e educação**. Marília: ED. Grafica Massoni, 2008. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/6seminariotrabalho.htm>> Acesso em: 1 julho 2013.

ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20.12.1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>> Acesso em: 1 maio 2014.

BRASIL. Presidência da República. MARE. Câmara de reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília, 1995. Ed. ver., atual., ampl. Bauru, SP: EDIPRO, 2001. (Série Legislação).

CALDERÓN, Adolfo; MARIM, Vlademir. Participação popular: a escola como alvo do terceiro setor. In: SOUZA, Faria. (Org.). **Desafios da Educação Municipal**. Rio de Janeiro: DP&A. 2003, p. 211 -231.

CERQUEIRA, Dagmar Dias. **Terceiro setor, interculturalidade e ações educativas de uma organização transnacional**. 219f. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Caxias, 2015. Orientadora: Profª Drª Wânia Regina Coutinho Gonzalez.

CHARLOT, Bernard. Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 04, p. 129 – 136, out/dez 2007.

CHARLOT, Bernard. **Les sciences de l'éducation: une discipline universitaire dans un champ de pratiques sociales**. Paris: Cahiers Pédagogiques, 1995.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Brasil, v. 11, n. 31, p. 7 – 18, jan./abr. 2006.

CHARLOT, Bernard. **A relação com o saber: conceitos e definições**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 77-86.

COOMBS, PH. H. Como planificar la educación no formal, 1973 apud HOMS, María Imaculada Pastor. La necesidad de planificación y

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 23	p. 377-404	set./dez. 2016
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

evaluación educativas en la educación no formal. Algunas propuestas. **Revista Educació i Cultura**, Ilhas Baleares, Espanha, n.14, p.87-99, 2001.

COOMBS, PH. H. La Crise Mondiale de l'Éducation. Une Analyse de Systèmes. Paris: PUF, 1968 apud PALHARES, José Augusto. Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, p.53-84, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v22n2/v22n2a04.pdf>>. Acesso em: ago. 2013.

COOMBS, PH. H. Poverty: How Non-Formal Education Can Help. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1974 apud TRILLA, J. A educação não-formal. In: ARANTES, V. (Org). **Educação formal e não-formal**. São Paulo: Summus, 2008.

COOMBS, Philip H. & AHMED, Manzoor. La Lucha Contra la Pobreza Rural. El Aporte de la Educación no Formal. Madrid: Editorial Tecnos, 1975 apud PALHARES, José Augusto. Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, p.53-84, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v22n2/v22n2a04.pdf>>. Acesso em: ago. 2013.

CORTELLA. A contribuição da educação não formal para a construção da cidadania. In: SIMSOM, Olga R. Von et al. **Visões singulares, conversas plurais**. São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2007, p 43 – 48.

COVRE, Maria de L. M. **O que é Cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DELEUZE, G e GUATTARI, F. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia. São Paulo, Editora 34, 1992.

DELORS, Jacques. **Educação: Um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Brasília, DF: Cortez, MEC/UNESCO, 2006.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, jan. | abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13>>. Acesso em: 1 ago. 2013.

GADOTTI, Moacir. **A questão da Educação formal/não formal**. Sion, 2005. Disponível em: <http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/estrutura_politica_gestao_organizacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2013.

GARCIA, Valéria Aroeira. **A educação não-formal como acontecimento**. 2009. 468f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 2009.

GARCIA, Valéria Aroeira. **A educação não-formal como acontecimento**. 2009. 468f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 2009 apud SIMSON, O. R. M. et al. **Visões singulares, conversas plurais**. São Paulo: Itáu Cultural, 2007.

GARRIDO, Selma. A construção da didática no GT Didática: análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, Brasil, v.18, n.52, jan/mar, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/09.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

GOHN, Maria da Glória. Conselhos gestores e gestão pública. **Ciências Sociais**, Unisinos, v. 42, n.1, p. 5-11, jan/abr, 2006. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/6008/3184>. Acesso em: 10 nov. 2014.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 1999. (Questões da nossa época, n. 71).

GOHN, Maria da Glória. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. **Revista Investigar em Educação**, Portugal, II Série, n. 1, p. 35 – 50, 2014. Disponível em: <<http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/4>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal e o educador social em projetos sociais. In: VERCELLI, Lígia A. (Org). **Educação Não Formal**: campos de atuação. São Paulo: Paco Editorial, 2013, p. 11- 32.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan.mar, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362006000100003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 jan. 2014.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 2012.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais no início do século 21**: antigos e novos atores sociais. São Paulo: Vozes, 2012.

GOHN, Maria da Glória. Teorias sobre os movimentos sociais: o debate contemporâneo. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.16, n.47, 2011.

HADDAD, Sérgio (Org). **ONGs e Universidades**: Desafios para a cooperação na América Latina. São Paulo: Abong, Petrópolis, 2002.

HOMS, Maria Imaculada Pastor. La necesidad de planificación y evaluación educativas en la educación no formal. Algunas propuestas. **Educació i Cultura**, Ilhas Baleares, Espanha, n.14, p.87-99, 2001.

HOMS, Maria Imaculada Pastor. Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. **Revista Española de Pedagogía**, Espanha, año LIX, n. 220, septiembre-diciembre, p. 525-544, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 1988.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e a questão social:** crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2010.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>> Acesso em: mai. 2014.

PALHARES, José Augusto. Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, p.53-84, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v22n2/v22n2a04.pdf>>. Acesso em: ago. 2013.

SIMSON, O. R. M. et al. **Visões singulares, conversas plurais.** São Paulo: Itaú Cultural, 2007.

TRILLA, J. A educação não-formal. In: ARANTES, V. (Org). **Educação formal e não-formal.** São Paulo: Summus, 2008.

TRILLA, J. A **La educación fuera de la escuela:**enseñanza a distancia, por correspondência, por ordenador, radio, vídeo y otros médios no formales. Barcelona: Planeta, 1985. 179 p.

Ms. Dagmar Dias Cerqueira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Brasil
Programa de Pós-Graduação em Educação, Comunicação e
Cultura nas Periferias Urbanas
E-mail: dagdc@oi.com.br

Dr^a Wânia Regina Coutinho Gonzalez

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Brasil
Programa de Pós-Graduação em Educação, Comunicação e
Cultura nas Periferias Urbanas
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro
E-mail: waniagonzalez@gmail.com

Recebido em: 24 de julho de 2015

Aprovado em: 08 de abril de 2016

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 23	p. 377-404	set./dez. 2016
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

RESENHA

Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza

Teacher training and professional: formed for change and uncertainty

Enseñanza y formación: forma es para el cambio y la incertidumbre

Auxiliadora Cristina Corrêa Barata Lopes

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Brasil

Rosa Oliveira Martins Azevedo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Brasil

Francisco Imbernón é licenciado, mestre e doutor em Pedagogia e membro de diversos conselhos editoriais. Publicou numerosos artigos em revistas educativas e livros sobre alternativas pedagógicas e de formação de professores. Recebeu vários prêmios, como exemplo, o prêmio de Renovação Pedagógica. Realizou muitos cursos de formação para professores universitários, assessores e diretores de escolas.

Nesta obra, organizada em 14 capítulos, além da parte introdutória e da conclusão, o autor direciona a leitura para a análise da formação inicial e permanente de professores, e sinaliza que a formação docente e profissional deve ser realizada para compreender as mudanças e incertezas que ocorrem no ambiente escolar.

Na parte introdutória, o autor ressalta sobre as mudanças ocorridas no transcorrer do século XX para o século XXI, a exemplo do incremento acelerado no conhecimento científico, das novidades nos meios de comunicação e da tecnologia e das alterações nas formas de pensar, sentir e agir. Alerta que as mudanças devem chegar aos campos educacionais e que a partir delas deve se alterar a concepção de que o docente é um mero transmissor de conhecimentos, e a percepção do ambiente escolar, assumindo-o como uma manifestação de vida em toda sua complexidade.

No primeiro capítulo, *A necessária redefinição da docência como profissão*, o autor comenta que o papel do docente necessita passar por uma redefinição, o professor deve assumir novas competências profissionais no eixo do conhecimento pedagógico, científico e cultural. E isso supõe a combinação de diferentes estratégias de formação e uma nova concepção do papel do professor nesse contexto. Dessa forma, o professor será capaz de oferecer espaços de participação, reflexão e formação para os discentes, e promoverá relações mais estreitas entre a educação e os aspectos éticos, coletivos e comunicativos.

No segundo capítulo, *Inovação educativa e profissão docente*, o autor argumenta que a inovação educativa está relacionada com a pesquisa educativa na prática e propõe uma transformação educativa e social, além de uma mudança na cultura profissional dos docentes. O autor aborda sobre a necessidade de a formação oferecer condições de o professor interferir no processo de inovação e mudança, e realizar criações e adaptações de acordo com o seu contexto educativo.

A cerca do terceiro capítulo, *O debate sobre a profissionalização docente*, Imbernón toma para si o conceito de profissão elaborado por Pereyra, o modelo da profissão como processo, e inclui nessa categoria a profissão

docente. O autor afirma que o docente, em meio a esse processo da profissão, vai influenciar na emancipação das pessoas, ou seja, vai tornar as pessoas menos dependentes do poder econômico, político e social, e é justamente esse o objetivo da educação.

No capítulo quatro, *O conhecimento profissional do docente*, o autor discute os conhecimentos que um professor deve ter e sobre a definição de suas funções profissionais. O texto aborda que o docente tem um conhecimento pedagógico específico, e este deve ser polivalente, não absoluto, e deve construir-se gradativamente, de conhecimento comum ao conhecimento específico. Comenta que quando esse conhecimento pedagógico especializado se une à ação, estamos lidando com um conhecimento prático.

No capítulo cinco, *A profissão docente diante dos desafios da chamada sociedade globalizada, do conhecimento ou da informação*, o autor entende que o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos e investigadores. Esta formação profissional deve estar centrada na tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar a informação.

No capítulo seis, *A formação como elemento essencial, mas não único, do desenvolvimento profissional do professor*, o autor comenta que mesmos os dilemas e dúvidas enfrentadas durante o processo formativo, apresentam-se como aspectos do desenvolvimento profissional. Destaca que a formação do professor vai além dos aspectos pedagógicos e está também vinculada a fatores não formativos, que possibilitam que os professores atuem como agentes sociais, capazes de intervir nos sistemas que constituem a estrutura social e profissional e assim provocar melhorias.

No capítulo sete, *A formação permanente do professor*, o autor destaca a necessidade de cinco eixos de atuação na formação permanente do docente: reflexão sobre a própria prática; troca de experiências com os pares; articulação da formação a um projeto de trabalho; união das práticas profissionais às práticas sociais; inserção coletiva na instituição educativa.

No capítulo oito, *A formação inicial para a profissão docente*, o autor comenta que a formação inicial dos professores fornece embasamentos para a construção do conhecimento pedagógico especializado e deve proporcionar ao professor um conjunto de conhecimentos e experiências nas áreas científica, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, de modo a contribuir para que o professor sinta-se preparado para enfrentar a complexidade do sistema educativo.

No capítulo nove, *A formação permanente do professor experiente*, o autor trabalha a ideia de que o conhecimento profissional se transforma em um conhecimento experimentado por meio da prática em um contexto específico. Assim, a formação permanente, para Imbernón, deve oferecer processos relativos às metodologias de participação, observação, estratégias, comunicação, tomada de decisões, entre outros, possibilitando ao docente criar processos de intervenção autônomos.

No capítulo dez, *O modelo indagativo ou de pesquisa como ferramenta de formação do professor*, o autor comenta que o professor deve questionar sua própria prática de ensino e buscar respostas a esses questionamentos. Esse é um caminho para que ele desenvolva novas formas de compreensão e pode ajudá-lo a desvendar e resolver problemas ligados ao processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para modificar seu conhecimento, seu pensamento e instigá-lo a trabalhar mais com a tomada de decisões.

No capítulo onze, *A formação a partir da escola como uma alternativa de formação permanente do professor*, o autor diz que a formação centrada na escola deve levar em consideração as estratégias utilizadas pelos formadores e professores, de modo a responder às necessidades da instituição educativa e interferir na qualidade do ensino em sala de aula, em particular, e na qualidade da escola, de modo geral.

No capítulo doze, *O formador ou a formadora do profissional de educação como assessor de formação permanente*, Imbernón comenta que o papel do assessor em uma escola de professores não se limita ao ramo da assessoria pedagógica, mas implica executar trabalhos de gestão e administração

da formação. Para o autor, um assessor de formação deveria intervir nas instituições educativas com o objetivo de auxiliar na resolução das situações problemáticas e também promover a inserção dos professores num processo de reflexão na ação.

No capítulo treze, *Formação do professor e qualidade de ensino*, o autor afirma que a qualidade no campo educacional está relacionada a diversos fatores, tais como conteúdo, atividades, materiais e métodos, dinâmica do processo de ensinar, entre outros. Esses fatores, que interferem na qualidade do ambiente escolar, são vistos a partir de uma perspectiva pedagógica e dizem respeito à qualidade ao que se aprendeu e a forma como se aprendeu, à qualidade dos alunos.

No capítulo quatorze, *Algumas dificuldades atuais, ou o risco de estagnação profissional, e algumas ideias para possíveis alternativas*, o autor comenta que existem alguns obstáculos que são encontrados pela formação dos docentes, entre eles: a falta de debate sobre a formação inicial; a falta de assessores; e a formação em contexto individualista. Na visão do autor, os processos de formação devem analisar os obstáculos e elaborar medidas de recuperação e estímulo à qualificação e buscar uma redefinição da profissão, de suas funções e de formação.

Na conclusão o autor sugere que o conhecimento que o professor possui não deve ser desvinculado da relação existente entre teoria e prática, nem da função profissional do docente de analista de problemas éticos, sociais e políticos da educação, nem do seu contexto específico.

Por fim, das considerações do autor, é possível inferir que a formação docente deve aproximar-se da prática educativa, pois as situações problemáticas que surgem obrigam o professor a construir o sentido de cada situação de forma ímpar, para assim educar com toda carga de compromisso científico, político, ético e moral e intervir nos diversos quadros educativos e sociais em que se produz a docência.

Referência

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Mestranda Auxiliadora Cristina Corrêa Barata Lopes
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Brasil
Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico
Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas
E-mail: auxiliadorabarata@hotmail.com

Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - Brasil
Doutora em Educação em Ciências e Matemática
Professora do Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico
E-mail: marinsrosa@yahoo.com.br

Recebida em: 17 de novembro 2015
Aprovada em: 19 de agosto de 2016

RESENHA

O que é educação

What is education

Qué es educación

Carlos Alberto Vasconcelos

Universidade Federal de Sergipe – Brasil

Vando Kleber Santos Soares

Universidade Federal de Sergipe – Brasil

Nesta obra o autor se debruça a escrever sobre a pesquisa em educação e, para isso, desenvolve, em doze capítulos, um texto sob o prisma da pesquisa, da ciência e da educação, dispondo dos quatro últimos capítulos para tecer considerações de cunho mais técnico sobre a elaboração dos trabalhos acadêmicos, a exemplo da monografia. É uma valiosa contribuição para com aqueles que se interessam pela Educação, principalmente professores, para que aprendam a pesquisar, pois urge dar-se um tratamento científico à Educação.

No capítulo I, intitulado: *A educação*, Pereira conduz seu pensamento a partir da ascensão da tecnociência e toda a sorte de feitos que ela

tem produzido e brotará em um mundo cada vez mais globalizado. Nesse cenário, ressalta que cumpre à educação dotar os seres humanos de consciência e reflexão, de modo a não se tornar, mutuamente, dominados e dominadores influenciados por paradigmas, científicos ou não, equivocados, como o ainda presente positivismo – e todos os seus aparentados –, o qual fundamenta a chamada ciência moderna e que “levou o homem a não se construir e não se pretender sujeito, contribuindo para que, inversamente, não apenas se admitisse objeto, como também considerasse adequado assim proceder” (p. 15).

Valendo-se de sua experiência como professor de metodologia da pesquisa e como pesquisador, o autor expressa, no capítulo II, *A pesquisa*, sua preocupação com os limites temporários impostos às pesquisas, que priorizam, tão somente, os resultados, certificados e diplomas em detrimento da consecução dos processos para a aquisição do conhecimento. Segundo ele, é premente que se faça imperativo deixar de lado tais “distrações” se se quer almejar uma pesquisa de qualidade, ou seja, aquela que se destina à formação dos sujeitos. Outro fator apontado que incomoda particularmente as ciências humanas é que “as epistemologias, as teorias e os procedimentos metodológicos das ciências humanas não nos têm dado muita segurança, porque também não estão seguros de si mesmos.” (p. 22). Destarte, Pereira intenta dirimir questões relacionadas com os mecanismos da pesquisa, inclusive a relação da pesquisa com o pesquisador.

No capítulo III, Potiguara discorre sobre *A ciência* a partir de três termos: ciência, disciplina científica e método, dando especial ênfase aos dois últimos. Sobre ciência e/ou o fazer ciência, define a sua finalidade, que é a de interpretar o mundo, e para isso busca “organizar os dados recolhidos da realidade em conjuntos logicamente coerentes, e procura determinar as ligações existentes entre os fenômenos” (p. 26). Acerca da disciplina científica, o autor caracteriza-a por possuir um objeto, um método e um corpo conceitual; do objeto, traz à tona o conceito de objetividade, de sentido oposto ao de subjetividade, como é adotado

pela ciência moderna, ou seja, “na postura que adota o cientista de ver as coisas como as coisas realmente são” (p. 26). Nesse contexto, o método experimental ganha destaque: é imprescindível a experiência, a mensuração, para a confirmação dos fatos. Disso, o autor ressalta duas observações: a de que outra concepção de ciência se impõe na chamada ciência pós-moderna e de que é necessária a reflexão sobre a concepção de método.

O capítulo IV se destina à História da ciência e adverte que, na verdade, o que se tem verificado nesse âmbito refere-se tão somente à história das ciências físico-naturais, marcada fortemente pelo mecanismo newtoniano em que se enfatizam “mais as descobertas científicas do que propriamente refletir sobre a origem e o desenvolvimento desse tipo de atividade humana” (p. 31). Ao se organizarem dessa forma, impelem que as “demais ciências” busquem “critérios de cientificidade que acaba por reafirmar o estatuto epistemológico da ciência fisicalista” (p.32). Percebe-se que o autor assume o papel de defensor que reclama os direitos, mais do que legítimos, de todo o conhecimento anterior à ciência moderna, marcada pelo método experimental. A despeito da “história da ciência moderna”, a pós-modernidade lança mão em um novo olhar nas relações entre Ciência, Filosofia, Epistemologia e História das Ciências, e tem na figura de Thomas Kuhn a “lente de aumento”, ou ainda, a personificação de um paradigma, expressão cunhada por ele, consagrando à ciência “a ideia de que ela é um fato social e que difícil seria pensá-la sem essa categoria” (p. 34).

O autor inicia o capítulo V afirmando que a concepção de ciência na pós-modernidade carrega consigo a característica de “superação das dicotomias e da visão fragmentada” de ciência. Esta característica nomeia tal capítulo. No campo da educação, recorre à autora Regina Bochniak para tratar de interdisciplinaridade, cuja função se mostra indispensável para alcançar tal superação, definindo-a como atitude de superação de toda e qualquer visão fragmentada e/ou dicotômica que ainda mantemos de nós mesmos, do mundo e da realidade. Neste

ponto, Pereira considera que a interdisciplinaridade pode ser vista em três perspectivas diferentes: “como um ideal – a concepção de Regina Bochniak -, como atitude – de Ivani Fazenda – e como procedimento metodológico – adotada pelos epistemólogos. Mas independentemente da forma como a interdisciplinaridade pode ser tratada, o autor nos lembra que jamais se pode considerá-la de maneira “ingênua e superficial de integração de conteúdos ou da negação da identidade de cada uma das disciplinas científicas” (p. 40).

Ao considerar a educação apenas como uma prática, corre-se o risco de cairmos no senso comum e nas ideologias e desconsiderar o saber científico que deve estar por trás dessa prática, visto que “toda prática traz embutida em si mesma uma ou mais teorias, e toda teoria traz embutida em si mesma uma prática” (p. 42). É nessa linha de pensamento que o autor discute *A ciência da educação* no capítulo VI, em que considera a Pedagogia como ciência da Educação e se propõe a justificá-la como tal. Para isso, utilizando-se da caracterização de disciplina científica adotada no capítulo três, atribui à Pedagogia a Educação como seu objetivo; não identifica um método específico para a Pedagogia, assim como não há para qualquer ciência, tendo em mente que sua escolha depende do pesquisador e do seu propósito. Por fim, afirma que a pedagogia não possui um corpo conceitual definido, valendo-se dos conceitos de outras disciplinas científicas, aos quais deve-se atribuir devidamente significados apropriados.

Diante do contexto exposto, o autor exorta os professores para a função de refletir e questionar a sua prática frente ao papel social e profissional e à condição *sui generis* atribuída à educação pelas relações sociais, de trabalho, da mídia e da política, dentre outros.

Avançando para o capítulo VII, o autor expressa sua preocupação com relação ao *Projeto de Pesquisa* e na não disposição dos “alunos-pesquisadores” na sua elaboração, essa que é uma etapa fundamental para a consecução do trabalho de investigação. É equivocado não pensar nessa etapa de pesquisa, visto que “antes de começar a pesquisar, é preciso saber

pesquisar e, mais, o que se vai pesquisar” (p. 45). Nesse sentido, o autor pontua cada uma das etapas do projeto, a saber: o tema; a especificação e delimitação do problema, o qual deve ser único; a sua relevância, pessoal e social; os objetivos, diferenciando-os de objeto; a justificativa, ou seja, “o porquê dela (a pesquisa), no aspecto “contribuição para o desenvolvimento da ciência” (p. 47); o referencial teórico, ressaltando que o pesquisador faça leituras seletivas e se pergunte: “que argumentos sugeridos por um ou vários autores apoiam o meu trabalho?”” (p. 48); finalizando com algumas considerações sobre a metodologia, o cronograma da pesquisa e a bibliografia.

As orientações e recomendações adentram os capítulos finais: no capítulo VIII dá ênfase para se fazer *A leitura de textos filosóficos ou científicos*, ou seja, fazer uma boa leitura dos materiais levantados, bem como realizar anotações e resumos de todo material lido para facilitar, posteriormente, a escrita do próprio trabalho. No capítulo IX, relembra *Os elementos formais da elaboração da monografia*, e assim o faz, também, no X e XI, com *A estrutura técnica da monografia* e *A apresentação gráfica da monografia*, respectivamente, e por fim, lista vários conceitos pertinentes aos temas abordados no capítulo XII que denomina *Glossário*.

A despeito de apresentar capítulos curtos, o que permite termos um “lapso reflexivo” durante a leitura, Pereira oferece um texto claro e coeso dada a amplitude e complexidade que os temas pesquisa, ciências e educação possam suscitar. É evidente um encadeamento de ideias, em que pese certa superficialidade na explanação, que age como “gatilhos”, oportunizando a nós leitores e pesquisadores desfechar discussões, inclusive, acerca da nossa própria prática. O título do livro resume bem a sua essência, uma vez que provoca a partir de uma interrogação em que a pesquisa e educação dividem o mesmo espaço e, inevitavelmente, requerem, para sua resposta, ou “possível resposta”, o conhecimento dos saberes não apenas científicos, bem como seu processo de construção e suas imbricações, não dicotomizando teoria e prática.

Referência

PEREIRA, P. A. **O que é pesquisa em educação?** 2. ed. São Paulo: Paulus, 2008.

Dr. Carlos Alberto Vasconcelos
Universidade Federal de Sergipe – Brasil
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
Vice-líder do Grupo de Pesquisa Educação e Culturas Digitais (ECult)
E-mail: geopedagogia@yahoo.com.br

Mestrando Vando Kleber Santos Soares
Universidade Federal de Sergipe – Brasil
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
Técnico em Assuntos Educacionais na UFS
E-mail: vandokleber@yahoo.com.br

Recebida em: 23 de junho 2016
Aprovada em: 19 de agosto de 2016

LISTA DE PARECERISTAS 2016

Dr^a Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira – Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Brasil

Dr^a Alexandra Lima da Silva – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Brasil

Dr. Alfrâncio Ferreira Dias – Universidade Federal de Sergipe – Brasil

Dr. Alfredo Macedo Gomes - Universidade Federal de Pernambuco – Brasil

Dr. Amurabi Pereira de Oliveira - Universidade Federal de Santa Catarina – Brasil

Dr^a Ana Lúcia Felix dos Santos - Universidade Federal de Pernambuco – Brasil

Dr^a Ana Patrícia Dias – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Brasil

Dr. Anderson de Carvalho Pereira – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil

Dr^a Dr^a Andrecksa Viana Oliveira Sampaio – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil

Dr^a Andreza Barbosa – Universidade Metodista de Piracicaba – Brasil

Dr^a Antonia Almeida Silva – Universidade Estadual de Feira de Santana – Brasil

Dr. Antônio Pereira – Universidade do Estado da Bahia – Brasil

Dr. Antônio Menezes Vital de Souza – Universidade Federal de Sergipe - Brasil

Dr^a Arlete Ramos dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz – Brasil

Dr. Assis Leão da Silva - Universidade Federal de Pernambuco – Brasil

Dr^a Berta Leni Costa Cardoso – Universidade do Estado da Bahia – Brasil

Dr. Carlos Eduardo Ferraço – Universidade Federal do Espírito Santo – Brasil

Dr^a Cecília Dolores Correa de Molina - Universidad Simón Bolívar – Colômbia

Dr^a Celi Nelza Zülke Taffarel – Universidade Federal da Bahia – Brasil

Dr^a Célia Tanajura Machado – Universidade do Estado da Bahia – Brasil

Dr. Cleriston Izidro dos Anjos - Universidade Federal de Alagoas – Brasil

Dr. Daniel Mill – Universidade Federal de São Carlos – Brasil

Dr^a Darli Collares – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Brasil

Dr^a Denise Aparecida Brito Barreto – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil

Dr. Edinaldo Medeiros Carmo – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil

Dr^a Edméa Oliveira dos Santos – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Brasil

- Dr. Edmilson Menezes Santos – Universidade Federal de Sergipe - Brasil
- Dr^a **Edna Cristina do Prado** – Universidade Federal de Alagoas – Brasil
- Dr. Elizeu Clementino de Souza – Universidade do Estado da Bahia - Brasil
- Dr^a Ester Maria de Figueiredo Souza – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil
- Dr. Francisco José Lima Sales - Universidade Federal do Ceará – Brasil
- Dr^a Graça dos Santos Costa – Universidade do Estado da Bahia – Brasil
- Dr^a Heldina Pereira Pinto Fagundes – Universidade do Estado da Bahia - Brasil
- Dr^a Isabel Cristina de Jesus Brandão – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil
- Dr. João da Silva Amado – Universidade de Coimbra – Portugal
- Dr. João Diógenes Ferreira dos Santos – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil
- Dr. José Carlos Souza Araujo – Universidade Federal de Uberlândia - Brasil
- Dr. José Lucas Pedreira Bueno – Universidade Federal de Roraima - Brasil
- Dr^a Jussara Almeida Midlej – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil
- Dr^a Leila Pio Mororó – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil
- Dr^a Lenina Lopes Soares Silva – Instituto Federal do Rio Grande do Norte – Brasil
- Dr. Leonidas Roberto Taschetto – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Brasil
- Dr^a Lia Machado Fiuza Fialho – Universidade Estadual do Ceará – Brasil
- Dr^a Lucimara Cristina de Paula - Universidade Estadual de Ponta Grossa – Brasil
- Dr. Luiz Artur dos Santos Cestari – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil
- Dr. Marcelo Martins Barreira – Universidade Federal do Espírito Santo – Brasil
- Dr. Marcelo Silva de Souza Ribeiro – Universidade Federal do Vale do São Francisco – Brasil
- Dr^a Margarita Rosa Sgró - Universidad Nacional Del Centro de La Provincia de Buenos Aires – Argentina
- Dr^a Maria Cristina Dantas Pina – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil
- Dr^a Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi – Universidade Federal de São Carlos – Brasil
- Dr^a Maria de Lourdes Pinheiro – Universidade Estadual de Campinas – Brasil
- Dr^a Maria Inêz Oliveira Araujo – Universidade Federal de Sergipe - Brasil
- Dr^a Maria Isabel da Cunha - Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Brasil
- Dr^a Maria Neide Sobral – Universidade Federal de Sergipe – Brasil
- Dr^a Maria Teresa Pessoa – Universidade de Coimbra – Portugal

- Dr^a Marizete Lucini - Universidade Federal de Sergipe – Brasil
Dr^a Marta Anadón – Université du Québec à Chicoutimi – Canadá
Dr^a Marta Regina Brostolin – Universidade Católica Dom Bosco – Brasil
Dr^a Mercedes Blanchard Giménez – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha
Dr^a Michelle de Freitas Bissoli – Universidade Federal do Amazonas - Brasil
Dr^a Nilma Margarida de Castro Crusoé – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil
Dr^a Noeli Valentina Weschenfelder – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Brasil
Dr^a Núbia Regina Moreira – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil
Dr^a Núria Rajadell-Puiggròs – Universidad de Barcelona – Espanha
Dr. Oséias Santos de Oliveira – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Brasil
Dr^a Pérsida da Silva Ribeiro Miki – Universidade Federal do Amazonas – Brasil
Dr. Reginaldo Fernando Carneiro – Universidade Federal de Juiz de Fora – Brasil
Dr. Reginaldo Santos Pereira – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil
Dr. Ricardo Fernandes Pataro – Universidade Estadual do Paraná - Brasil
Dr. Rodrigo Pereira - Universidade Federal de Alagoas – Brasil
Dr^a Sandra Regina Soares – Universidade do Estado da Bahia – Brasil
Dr. Sebastião de Souza Lemes – Universidade Estadual Paulista - Brasil
Dr^a Silvia Regina Marques Jardim – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil
Dr^a Sônia Maria Alves de Oliveira Reis – Universidade do Estado da Bahia – Brasil
Dr^a Tânia Cristina Rocha Silva Gusmão – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil
Dr^a Teresa de la Caridad Díaz Domínguez - Universidad de Pinar del Río – Cuba
Dr^a Terezinha Oliveira – Universidade Estadual de Maringá – Brasil
Dr^a Thais Alves Marinho - Pontifícia Universidade Católica de Goiás – Brasil
Dr Valter Filé – Universidade Federal de Roraima – Brasil
Dr^a Vicente de Paula da Silva – Universidade Federal de Uberlândia – Brasil

PERIÓDICOS PERMUTADOS

Internacionais

N.	PERIÓDICO	INSTITUIÇÃO	PAÍS
01	Revista Administração Educacional	Universidade de Lisboa	Portugal
02	Revista Portuguesa de Educação	Universidade do Minho	Portugal
03	Revue dès HEP de Suisse Romande et du Tessin	Haute École Pédagogique Vaudoise -Lausanne	Suíça
04	Revista Espacios en Blanco	Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires	Argentina
05	Revista de Estudios Sociales	Universidad de los Andes	Colômbia

Nacionais

N.	PERIÓDICO	INSTITUIÇÃO	ESTADO
01	Amazônida	Universidade Federal do Amazonas	Amazonas
02	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior	Universidade de Sorocaba	São Paulo
03	Cocar	Universidade do Estado do Pará	Pará
04	Diálogo Educacional	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Paraná
05	Educação e Emancipação	Universidade Federal do Maranhão	Maranhão
06	Educação e Pesquisa	Universidade de São Paulo	São Paulo
07	Educação em Debate	Universidade Federal do Ceará	Ceará
08	Educação em Questão	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Rio Grande do Norte
09	Educere – Revista da Educação	Universidade Paranaense	Paraná
10	Educere et Educare – Revista de Educação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Paraná
11	Ensino em Revista	Universidade Federal de Uberlândia	Minas Gerais
12	Escritos Pedagógicos	Universidade Estadual de Santa Cruz	Bahia
13	Espaço Pedagógico	Universidade de Passo Fundo	Rio Grande do Sul

14	Exitus	Universidade Federal do Oeste do Pará	Pará
15	História da Educação	Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação	Rio Grande do Sul
16	Ideação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Paraná
17	Iniciação: Revista de Divulgação Científica	Universidade do Contestado	Santa Catarina
18	Linguagens, Educação e Sociedade	Universidade Federal do Piauí	Piauí
19	Paideia: Cadernos de Psicologia e Educação	Universidade de São Paulo	São Paulo
20	Perspectiva	Universidade Federal de Santa Catarina	Santa Catarina
21	Práxis Educativa	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Paraná
22	Pro-Posições	Universidade Estadual de Campinas	São Paulo
23	Revista Brasileira de Educação Especial	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial	São Paulo
24	Revista Contrapontos	Universidade do Vale do Itajaí	Santa Catarina
25	Revista da Faced	Universidade Federal da Bahia	Bahia
26	Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade	Universidade do Estado da Bahia	Bahia
27	Revista de Educação	Universidade Estadual de Campinas	São Paulo
28	Revista de Educação Pública	Universidade Federal de Mato Grosso	Mato Grosso
29	Revista Educação	Universidade Federal de Santa Maria	Rio Grande do Sul
30	Roteiro	Universidade do Oeste de Santa Catarina	Santa Catarina
31	Saúde Coletiva	Universidade Federal da Bahia	Bahia
32	Tópicos Educacionais	Universidade Federal de Pernambuco	Pernambuco
33	Trabalho, Educação e Saúde	Fundação Oswaldo Cruz	Rio de Janeiro

34	Ver a Educação	Universidade Federal do Pará	Pará
35	Zetetiké	Universidade Estadual de Campinas	São Paulo

Permutas

Aceitam-se permutas com periódicos nacionais e estrangeiros.

Contatos

Revista Práxis Educacional: rpraxiseducacional@yahoo.com.br

Edições UESB: editoraesb@yahoo.com.br

NORMAS GERAIS PARA PUBLICAÇÃO NA REVISTA PRÁXIS EDUCACIONAL

A Revista Práxis Educacional é um periódico quadrimestral, impresso e eletrônico, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Mestrado em Educação (Acadêmico), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Publica artigos inéditos resultantes de pesquisas científicas, além de resenhas de livros. Seu objetivo central é divulgar pesquisas e estudos vinculados ao campo da educação, desenvolvidos por pesquisadores de diferentes contextos educacionais do Brasil e do exterior.

1 INSTRUÇÕES GERAIS PARA PUBLICAÇÃO

1.1 Serão publicados trabalhos inéditos, resultantes de pesquisa científica, relacionados com a área de educação, apresentados conforme normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) em vigor: NBR 6022 – Artigo em publicação periódica impressa; NBR 6023 – Referências; NBR 10520 – Citações em documentos.

1.2 Serão aceitos, para análise com vistas à publicação, trabalhos de docentes, discentes de pós-graduação, pesquisadores de Instituições de Ensino Superior, bem como de outros espaços educativos (movimentos sociais, escolas, organizações não-governamentais, entre outros).

1.3 Junto com o texto, cada autor deverá encaminhar a autorização para publicação do trabalho, se aprovado pelo Comitê Científico e pelo Conselho Editorial. O modelo para a autorização se encontra no *site* da revista seguindo o caminho: Sobre > Política > Autorização para publicação de trabalhos.

1.4 Cada trabalho encaminhado (artigo científico, dossiê temático e resenha) será objeto de apreciação pelo Comitê Científico (avaliação entre pares), que decidirá pela aprovação ou não do trabalho.

1.5 Os autores serão informados, por e-mail, da aceitação ou não do trabalho para publicação.

1.6 Os trabalhos deverão ser encaminhados para o endereço eletrônico da revista (**rpraxiseducacional@yahoo.com.br**) em arquivo compatível com o padrão MS Word para Windows. Só será aceito um trabalho por arquivo.

1.8 As tabelas, quadros e gráficos, enumerados sequencialmente, deverão ser feitos em preto e branco, por meio de recursos do Word, de acordo com as normas em vigor.

1.9 Quanto à extensão dos trabalhos encaminhados, é necessário atender aos seguintes requisitos:

- a) artigos científicos, entre 15 e 20 páginas, sem contar referências;
- b) resenhas, de 3 a 4 páginas;

1.10 Será garantido o anonimato de autores e pareceristas no processo de análise dos trabalhos apresentados.

1.11 Todos os artigos, dossiês temáticos e resenhas, enviados para a Revista Práxis Educacional, serão submetidos à apreciação do Conselho Editorial, que analisa sua adequação às Normas e à Política Editorial da Revista e decide por seu envio aos pareceristas ou sua recusa prévia.

1.12 Cabe ao Conselho Editorial da Revista decidir pela oportunidade e publicação dos trabalhos aprovados pelo Comitê Científico.

1.13 Para cada autor de artigo publicado, será destinado um exemplar da revista.

1.14 Os textos devem ser submetidos a uma revisão cuidadosa de linguagem antes de serem encaminhados para a revista.

1.15 Só serão encaminhados para o Comitê Científico os trabalhos que atenderem às normas de formatação e da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). O trabalho que estiver fora das normas será enviado ao autor, para realizar os ajustes que se fizerem necessários e reencaminhar à revista.

1.15 A Revista Práxis Educacional reservar-se ao direito de não publicar artigos e resenhas de mesma autoria (ou coautoria) em intervalos inferiores a dois anos.

1.16 À Revista Práxis Educacional ficam reservados os direitos autorais no tocante a todos os artigos nela publicados.

1.17 A política de ética de publicação da Revista: i) obedece à Resolução nº 196/1996, do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece as normas regulamentadoras sobre pesquisas, envolvendo seres humanos; ii) procede ao envio para o (s) autor (es) do parecer conclusivo do artigo.

1.18 A apreciação do artigo pelos pareceristas reside na *consistência do resumo* (apresentando, necessariamente, objetivo, referencial teórico e/ou procedimento metodológico e resultados); *consistência interna do trabalho* (com relação ao objetivo, referencial teórico e/ou procedimento metodológico e aos resultados); *consistência do título* (com relação ao conhecimento produzido); *qualidade do conhecimento educacional produzido* (com relação à densidade analítica, evidências ou provas das afirmações apresentadas e ideias conclusivas); *relevância científica* (com relação aos padrões de uma pesquisa científica); *originalidade do trabalho* (com relação aos avanços da área de Educação) e *adequação da escrita à norma culta da língua portuguesa*.

1.19 Se necessário, o artigo aprovado será submetido a pequenas correções, visando à melhoria do texto.

1.20 Cada artigo poderá ter no máximo *três (3)* autores, todos pertencentes a grupos de pesquisas. Exige-se que, pelo menos, um dos autores tenha o título de doutor.

1.21 É exigido o título de doutor para o autor cujo artigo não teve a participação de outrem. Esse autor precisa, também, ser integrante de um grupo de pesquisa.

1.22 O(s) autor(es) deve(m) apresentar uma declaração de que o artigo é, realmente, inédito.

2 NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS

Serão aceitos trabalhos resultantes de estudos e pesquisas. A digitação, a organização e a formatação do texto devem seguir as seguintes orientações:

2.1 Os trabalhos devem ser digitados no editor de textos do Microsoft Word:

papel tamanho A4 (21cm x 29,7 cm);

Margem direita e inferior com 2 cm;

Margem esquerda e superior de 3 cm;

Espaçamento entre linhas: 1,5 cm;

Letra *Times New Roman*, **fonte 12**, para o desenvolvimento do texto, excetuando-se as citações longas, que devem conter **fonte 11** e as notas de rodapé que devem estar com **fonte 10**;

Alinhamento justificado no texto, e à esquerda, nas referências.

2.2 Os trabalhos devem ser apresentados da seguinte forma:

2.2.1 **Título** - centralizado, em letras maiúsculas, fonte *Times New Roman*, tamanho 12, negrito. O título deverá conter, no máximo, 100 (cem) caracteres com espaço.

2.2.2 **Nome do autor** - abaixo do título, fonte *Times New Roman*, tamanho 12, afastado por um espaço (1,5), em itálico, alinhado à direita.

2.2.3 A titulação do autor, instituição, cidade da instituição, órgão de lotação, e-mail, grupo de pesquisa a que pertence devem constar no final do texto, após as Referências.

2.2.3 **Resumo em língua portuguesa** - contendo no máximo 250 palavras, fonte *Times New Roman*, tamanho 11, em espaço simples, apresentado depois do nome do autor, afastado deste por um espaço (1,5).

2.2.4 **Palavras-chave em língua portuguesa**, em número de três, devem ser apresentadas logo após o resumo, afastadas por um espaço simples, em ordem alfabética e separadas por ponto. Os termos **Resumo** e **Palavras-chave** devem estar em negrito e seguidos por dois pontos.

2.2.5 As citações, as notas e as referências devem seguir as normas da ABNT em vigor. As **notas de rodapé** devem ser colocadas ao longo do texto. As citações devem estar de acordo com as normas recentes da ABNT, usando o sistema autor-data.

2.2.6 **Resumo em inglês e em espanhol** (Abstract e Resumen). Título do trabalho e versão do resumo em inglês e em espanhol, contendo no máximo 250 palavras, fonte *Times New Roman*, tamanho 11, em espaço simples, apresentados após o Resumo em língua portuguesa, afastado deste por um espaço (1,5 cm). Os termos **Abstract** e **Resumen** devem estar em negrito e seguidos por dois pontos.

2.2.7 **Palavras-chave em inglês** (Keywords) e em espanhol (Palabras clave). Versão das palavras-chave do resumo. Em número de três, devem ser apresentadas logo após o abstract, afastadas por um espaço simples, em ordem alfabética e separadas por ponto. Os termos **Keywords** e **Palabras clave** devem estar em negrito e seguidos por dois pontos.

2.2.8 As **referências** devem ser apresentadas ao final do texto, contendo exclusivamente as obras citadas. Alinhadas somente à margem esquerda do texto, em espaço simples e separadas entre si por espaço duplo.

2.2.6 Escrever o nome completo dos autores e dos tradutores (quando for o caso) nas Referências.

2.2.10 Os **quadros, tabelas, gráficos, figuras** (fotografias ou desenhos) devem vir ao longo do texto, o mais próximo possível dos parágrafos em que são mencionados. Os títulos devem estar acima e as fontes abaixo de cada um desses elementos.

2.2.11 Quando o texto contiver notas, estas devem ter o caráter unicamente explicativo. Cada nota explicativa deverá conter, no máximo, 400 (quatrocentos) caracteres.

2.2.12 A titulação do autor, instituição, cidade da instituição, órgão de lotação, e-mail, grupo de pesquisa a que pertence devem constar no final do texto, após as referências.

2.2.13 A resenha, de três a quatro páginas, deverá vir com um título em português, inglês e espanhol (negrito e caixa baixa) e a referência do livro resenhado.

2.2.14 Cada resenha poderá ter no máximo dois (2) autores.

2.2.15 A apreciação da resenha reside na sua clareza informativa, crítica e crítico-informativa; apresentação do conhecimento produzido para área de Educação; consistência na exposição sintética do conhecimento do livro resenhado; adequação da escrita à norma culta da língua portuguesa e às Normas da Revista Práxis Educacional.

3 EXEMPLOS DE CITAÇÕES

3.1 Citações indiretas:

Para sua formação profissional, é imprescindível que o graduando, ao longo do curso, tenha contatos com as escolas da comunidade para conhecer o cotidiano escolar, suas necessidades, seus problemas e seus avanços (LIBÂNEO, 2004).

3.2 Citações diretas, curtas (contendo até três linhas):

Segundo Crusoé (2009, p. 99), “[...] na representação dos professores, a ideia de relação não se restringe somente aos conteúdos, mas também à relação entre os atores da prática social.”

Pode-se concluir que, “[...] na representação dos professores, a ideia de relação não se restringe somente aos conteúdos, mas também à relação entre os atores da prática social.” (CRUSOÉ, 2009, p. 99).

3.3 Citações diretas, com mais de três linhas - destacadas em fonte *Times New Roman*, tamanho 11, alinhadas com o texto à direita e com o recuo de 4 cm da margem esquerda.

[...] Constata-se que a educação da população resulta na viabilidade de (melhor) qualificação profissional, além de maior número de pessoas com formação para o trabalho – o que vai gerar mão de obra excedente e, por isso mesmo, a possibilidade real de redução de gastos com pagamento de pessoal, como manda a lei da oferta e da procura. (NUNES, 2010, p. 64).

4 EXEMPLOS DE REFERÊNCIAS

4.1 Monografias (livros e trabalhos acadêmicos)

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. **Interdisciplinaridade:** representações sociais de professores de Matemática. 1. ed. Natal: Edufrn, 2009.

SANTOS, José Jackson Reis dos. **Saberes necessários para a docência na educação de jovens e adultos.** 292f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Márcia Maria Gurgel Ribeiro.

MOREIRA, Núbia Regina. **O feminismo negro brasileiro:** um estudo do movimento de mulheres negras no Rio de Janeiro e São Paulo. 275f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, São Paulo, Campinas, 2007. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Maria Lygia Quartim de Moraes.

4.2 Monografias em meio eletrônico

LEITE, Maria Iza Pinto de Amorim (Org.). **Docência e pesquisa.** Vitória da Conquista: Ediesb, 2007. 286p. ISBN 978-85-88505-61-2. CD-ROM.

4.3 Partes de monografia

MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. Aprendizagem criativa: desafios para a prática pedagógica. In: NUNES, Claudio Pinto (Org.). **Didática e formação de professores.** Ijuí: Unijuí, 2012. p. 93-124.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro; AMADO, João da Silva; RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel. A prática interdisciplinar na escola e a formação continuada de professores. In: CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro; RIBEIRO, Márcia Gurgel; SILVA, Claudionor Alves da (Org.). **Desafios educacionais no cotidiano escolar.** 1. ed. Ijuí: Unijuí, 2010, p.197-213.

4.4 Publicação em periódicos

CAIRES, Flávia Cristina Batista; SALES, Sheila Cristina Furtado. Panorama das produções científicas em políticas públicas de juventude: uma análise do Projovem Urbano. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista: Eduesb, v.10, n. 17, p. 197-217, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/4546/4345>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Expansão da educação superior e da educação profissional no Brasil: tensões e perspectivas. **Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 195-223, jan./abr. 2015.

4.5 Artigo/matéria em jornal

WEBER, Demétrio. Verba do Fundef é desviada em 350 municípios. **Estado de São Paulo**, São Paulo, 28 jun. 2000. Disponível em: <<http://www.Estadao.com.br>>. Acesso em: 30 jun. 2000.

LEITE, Maria Iza Pinto de Amorim. Mini-curso: ensino e aprendizagem. **Jornal Eventos e Promoções**, Vitória da Conquista-BA, v. 40, p. 28-29, 1º maio 1996.

4.6 Trabalho apresentado em evento

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; COELHO, Fernanda de Castro Batista. Aula de português: palavras e contra palavras. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2012. Uberlândia. **Anais do SIELP**. v. 2. n.1. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/292/325>>. Acesso em: 13 set. 2012.

PEREIRA, Sandra Márcia Campos. Democratização da gestão educacional: eleição de diretores em Vitória da Conquista/BA. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL NORTE E NORDESTE, 19, 2009. João Pessoa. **Anais impressos e eletrônicos: Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social**, João Pessoa, 2009.

SILVA, Claudionor Alves da. O ensino da leitura e da escrita: uma abordagem discursiva. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS, 2; SEMINÁRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E PRÁXIS EDUCACIONAIS, 1, 2006, Vitória da Conquista/BA. Anais do II Epja e I Gepráxis: Políticas, gestão e práxis educacionais, Vitória da Conquista/BA: Uesb, 2006. p. 96-109.

4.7 Autoria desconhecida

PLENÁRIO conclui votação da PEC do Fundeb. **CNTE Informa**. Brasília, 7 dez. 2006, nº 366. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br>>. Acesso em: 9 dez. 2006.

4.8 Legislação

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição. Emenda Constitucional n. 14/96, de 12 de setembro de 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao Artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **MEC**. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 23 ago. 2004.

ENDEREÇO DA REVISTA

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

Revista Práxis Educacional

Módulo de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – 1º Andar

Caixa Postal 95 – Vitória da Conquista – BA

CEP: 45031-900 – Fone: (77) 3424-8749

E-mail: rpraxiseducacional@yahoo.com.br

<http://periodicos.uesb.br>

<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis>

EQUIPE TÉCNICA

Coordenação editorial

Jacinto Braz David Filho

Editoração eletrônica

Ana Cristina Novais Menezes (DRT-BA 1613)

Normalização técnica

Dr. Claudio Pinto Nunes

Revisão de linguagem

Dr. Jorge Augusto Alves da Silva (português)

Dra. Valéria Viana Sousa (português)

Dr^a Fátima Nobre (Italiano)

Mestranda Teresa Cristina Negreiros Teixeira da Rocha (inglês e espanhol)

Secretário estagiário

Claudio Henrique Lima Oliveira

