

# Margens

Versão Digital - ISSN:1982-5374

Vol. 10. N. 14 Jun/2016

Revista Interdisciplinar da Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação Campus  
Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins  
Universidade Federal do Pará



**Dossiê**

**Formação Docente**

**Editores do Dossiê**

*Augusto Sarmiento-Pantoja*

*Vivian da Silva Lobato*



## Margens

**Revista Interdisciplinar da Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação do Campus Universitário de  
Abaetetuba/Baixo Tocantins/Universidade Federal do Pará**

**Revista Margens – Vol. 10. N. 14 – Jun 2016**

---

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
| Carlos Edilson de Almeida Maneschy | <i>Reitor da Universidade Federal do Pará</i> |
| Eliomar Azevedo do Carmo           | <i>Coordenador do Campus de Abaetetuba</i>    |
| Marcos Alan Leite dos Reis         | <i>Coordenador da DPPG</i>                    |
| Vivian da Silva Lobato (UFPA)      | <i>Editora Chefe</i>                          |
| Augusto Sarmiento-Pantoja (UFPA)   | <i>Editor Interno do Dossiê 13</i>            |
| Élcio Loureiro Cornelsen (UFMG)    | <i>Editor Externo do Dossiê 13</i>            |

---

---

| <b>Equipe Editorial</b> | <b>Faculdade</b> |
|-------------------------|------------------|
|-------------------------|------------------|

---

|                             |   |
|-----------------------------|---|
| Benilton Cruz               | <i>Faculdade de Ciências da Linguagem</i>       |
| Dedival Brandão da Silva    | <i>Faculdade de Educação e Ciências Sociais</i> |
| Jadson F. Garcia Gonçalves  | <i>Faculdade de Educação e Ciências Sociais</i> |
| Joyce Otânia Seixas Ribeiro | <i>Faculdade de Educação e Ciências Sociais</i> |
| Vivian da Silva Lobato      | <i>Faculdade de Educação e Ciências Sociais</i> |

---

---

| <b>Conselho Científico</b> | <b>Área/Instituição</b> |
|----------------------------|-------------------------|
|----------------------------|-------------------------|

---

|                                |  |
|--------------------------------|--|
| Alex B. Fiúza de Mello         | <i>Ciências Sociais/UFPA</i>                 |
| Antônio Otaviano V. Junior     | <i>História/UFPA</i>                         |
| Bruno Pucci                    | <i>Educação/UNIMEP/Piracicaba</i>            |
| Cristina Donza Cancela         | <i>Antropologia/UFPA</i>                     |
| Divino J. da Silva             | <i>Educação/UNESP/Presidente Prudente</i>    |
| Eduardo Pellejero              | <i>Filosofia/UFRN</i>                        |
| Eurípedes Funes                | <i>História/UFC</i>                          |
| Flávio Bezerra Barros          | <i>Biologia/UFPA</i>                         |
| Germana Maria Araújo Sales     | <i>Letras/UFPA</i>                           |
| Gilmar P. da Silva             | <i>Educação/UFPA</i>                         |
| Olgaíses Cabral Maués          | <i>Educação/UFPA</i>                         |
| Olga Von Simson                | <i>Ciências Sociais/ÚNICAMP</i>              |
| Jaime Ginzburg                 | <i>Letras/USP</i>                            |
| Jorge Larrosa                  | <i>Universidad de Barcelona/Espanha</i>      |
| Josenilda Maria Maués da Silva | <i>Educação/UFPA</i>                         |
| Kênia Rios                     | <i>História/UFC</i>                          |
| Ligia T. L. Simonian           | <i>Antropologia/NAEA</i>                     |
| Mardônio Silva Guedes          | <i>História/Arq. Pub. Ceará</i>              |
| Márcio Danelon                 | <i>Filosofia/PUC/Campinas</i>                |
| Mário José Hennen              | <i>Educação/UFPA</i>                         |
| Maria dos Remédios de Brito    | <i>Educação/UFPA</i>                         |
| Nilza Brito Ribeiro            | <i>Letras/UNIFESSPA</i>                      |
| Pablo Esteban Rodriguez        | <i>Universidad de Buenos Aires/Argentina</i> |
| Raimundo Nonato de O. Falabelo | <i>Educação/UFPA</i>                         |
| Rafael Chambonleyron           | <i>História/UFPA</i>                         |
| Sandra Mara Corazza            | <i>Educação/UFRGS</i>                        |
| Sinéio F. Bueno                | <i>Educação/UNESP/Marília</i>                |
| Sílvio Gallo                   | <i>Educação/UNESP/Campinas</i>               |
| Tânia Sarmiento-Pantoja        | <i>Letras/UFPA</i>                           |
| Walter Omar Kohan              | <i>Educação/UERJ</i>                         |

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)  
Biblioteca Central/UFPA, Abaetetuba, PA

---

Margens – Revista Interdisciplinar da Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação (DPPG) -  
Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins/UFPA – V. 10. N. 14 – Jun/2016 –  
Abaetetuba /PA: UFPA, 2015.

Semestral

Organizadores: Augusto Sarmiento-Pantoja & Vivian da Silva Lobato  
Publicações em edições temáticas; V. 10. N. 14: Formação Docente

ISSN: 1982-5374

Periódicos brasileiros. I. Universidade Federal do Pará (Campus Universitário de  
Abaetetuba/Baixo Tocantins)

---

CDD:21 ed. 056.9

## SUMÁRIO

---

|   |     |
|---|-----|
| APRESENTAÇÃO .....  | 08  |
| <b>DOSSIÊ FORMAÇÃO DOCENTE: POLÍTICA, TEORIA E PRÁTICA</b>  |     |
| <b>1) Formação de professores: entre saberes e práticas – um estudo de caso</b>   |     |
| Jalma Geise Maria Brabo do Prado e Andréa Tereza Brito Ferreira.....  | 12  |
| <b>2) Entrelaços da formação docente: cotidiano escolar através do PIBID</b>  |     |
| Edinaura Almeida de Araujo, Zildene Francisca Pereira e<br>Nozângela Maria Rolim Dantas.....  | 31  |
| <b>3) Reflexões acerca da formação docente nos cursos de licenciatura: potencialidades do entrelaçamento entre psicologia da educação e prática de ensino</b> |     |
| Rafael da Silva da Cunha, Cynara Teixeira Ribeiro e<br>Alessandra Miranda Mendes Soares .....   | 44  |
| <b>4) FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ARTIGOS DO GRUPO DE TRABALHO DE DIDÁTICA DA ANPED DE 2005 A 2011</b>  |     |
| Maria dos Remédios de Brito e Lucineide Soares do Nascimento .....  | 60  |
| <b>5) FORMAÇÃO PARA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDOS SOBRE OS SABERES DOCENTES E OS PROGRAMAS DE MONITORIA</b>  |     |
| Renato Oliveira de Souza e Vitor Sousa Cunha Nery .....   | 75  |
| <b>6) A FORMAÇÃO INICIAL DO EDUCADOR DO CAMPO: UM ESTUDO SOBRE A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO/PROCAMPO</b>   |     |
| Eliane Miranda Costa .....  | 95  |
| <b>7) REPRESENTAÇÕES DE DOCENTES SOBRE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA RIBEIRINHA</b>  |     |
| Vivian da Silva Lobato .....  | 112 |

## ARTIGOS

### **1) REPENSANDO O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NOS & DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

Camila Olivieri Igari e Adriana Backx Noronha Viana ..... 131

### **2) EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÕES E TEORIAS CONTRA HEGEMÔNICA**

Eraldo Souza do Carmo, Maria Sueli Corrêa dos Prazeres e Rosana Maria Oliveira  
Gemaque .....149

### **3) O RIO JOANA PERES (ESTADO DO PARÁ) E O FENÔMENO DO PIRAKAU: UMA PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA**

José Bittencourt da Silva ..... 168

### **4) SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO (SOME) E A INCLUSÃO SOCIAL DOS JOVENS E ADULTOS DO CAMPO**

Rosenildo da Costa Pereira ..... 187

### **5) “EU AMO ESSE BRINQUEDO!”: REFLEXÕES SOBRE O ARTESANATO DE MIRITI A PARTIR DE UMA ABORDAGEM ETNOECONÔMICA EM ABAETETUBA (PARÁ)**

Bruno Rodrigo Carvalho Domingues e Flávio Bezerra Barros ..... 199

### **6) ENSAIO SOBRE CENTRALIZAÇÃO, DESCENTRALIZAÇÃO E CONTROLE SOCIAL**

Lina Glaucia Dantas Elias e Vânia Katia Elias Davi ..... 217

## **RESENHA**

|   |            |
|---|------------|
| <b>MARTINS, José de Souza. Fronteira:<br/>a degradação do Outro nos confins do humano .....</b> | <b>237</b> |
|---|------------|

## **INICIAÇÃO CIENTÍFICA**

|  |            |
|--|------------|
| <b>A REPRESENTAÇÃO DA AFETIVIDADE EM UMA TURMA DE 2º ANO DO<br/>MUNICÍPIO DE ABAETETUBA-PA. ....</b> | <b>245</b> |
|--|------------|

## APRESENTAÇÃO

### O DOSSIÊ “FORMAÇÃO DOCENTE: POLÍTICA, TEORIA E PRÁTICA”

**P**ensar a profissão docente é também lançar um olhar para um dos principais agentes do processo educativo. Dessa maneira, refletir sobre o professor implica compreender o profissional que se encontra mais diretamente ligado à educação, de forma a buscar melhorias no processo educativo em que as crianças, jovens e adultos são submetidos.

A educação no Brasil tem sido alvo de muitas discussões. É comum veicularem reportagens a respeito das condições das escolas, denunciando a infraestrutura precária, bem como as insuficientes de condições de trabalho, salário e promoção na carreira daqueles envolvidos no campo educacional. Frente a essas questões, o papel do professor e sua responsabilidade no cenário atual da educação nacional são questionados e avaliados. O professor é considerado, algumas vezes, como uma vítima do processo educativo brasileiro, por causa das precárias condições de trabalho, assim como da baixa remuneração, que não lhe permite sequer comprar livros para se aprimorar. Igualmente debatida é a baixa qualidade dos cursos de formação de professores, como também, a ausência de uma sólida política de capacitação permanente e em serviço para esses profissionais.

Acompanhando essas discussões e debates, é que a Revista Margens lançou o Dossiê *Formação docente: política, teoria e prática*, com a iniciativa de divulgar o conhecimento produzido por pesquisadores, professores e estudantes que possam enriquecer o debate sobre o tema do dossiê e demais temas que se agreguem.

O dossiê recebeu artigos que trazem distintas temáticas relacionadas ao tema “Formação Docente: política, teoria e prática”, quais sejam: Saberes e Práticas docentes, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID, Formação do Educador do Campo e Concepções de professores sobre violências nas escolas.

O primeiro artigo do dossiê de autoria de Jalma Prado e Andréa Ferreira, trata da formação de professores e sua relação com as práticas e com os saberes docentes. Edinaura Araujo, Zildene Pereira e Nozângela Dantas apresentam uma pesquisa que reflete acerca do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID, um projeto que promove a convivência e aprendizagem dos alunos no Centro de Formação de Professores – CFP, UFCG - Universidade federal de Campina Grande-PB, com escolas parceiras. Em seguida, Rafael Cunha, Cynara Ribeiro, Alessandra Soares apresentam um artigo que visa analisar as contribuições das disciplinas Psicologia da Educação e Prática de Ensino nos cursos de formação docente, especialmente no âmbito da Licenciatura. Maria dos Remédios e Lucineide Nascimento fazem um trabalho teórico com o objetivo de analisar os artigos publicados entre 2005 a 2011 no GT de Didática, da Associação Nacional de Pesquisa em Educação/ANPED. Fecha a seção, o artigo que discute as representações de professores sobre violência no contexto de uma escola ribeirinha e quilombola da comunidade do Baixo Itacuruça.

Na seção Artigos, são apresentados temas como avaliação dos cursos de graduação, educação do campo, educação de jovens e adultos, gestão pública, inclusão e afetividade.

Eliana Campos Pojo resenha a obra ‘Fronteira: a degradação do Outro nos confins do humano’. Livro que, segundo Pojo, é formulado com base em pesquisas desenvolvidas ao

longo de trinta anos, metade dos quais em diferentes ocasiões e em diferentes pontos da Região Amazônica.

O artigo de Iniciação Científica fecha este número e foi produzido como resultado de um trabalho de conclusão de curso e discute a afetividade como algo indissociável do desenvolvimento humano e indispensável na aprendizagem a partir da perspectiva Walloniana.

Enfim, esperamos que os escritos aqui publicados contribuam ao debate acadêmico e que possibilitem a construção de novos saberes e novas práticas docentes, com um sólido aporte teórico. Encerramos com um convite à leitura.

Profa. Dra. Vivian da Silva Lobato  
Abaetetuba/Junho de 2016



---

## **DOSSIÊ FORMAÇÃO**



## FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENTRE SABERES E PRÁTICAS – UM ESTUDO DE CASO

Jalma Geise Maria Brabo do **PRADO**<sup>1</sup>  
Doutoranda na Universidade Federal de Pernambuco-UFPE  
amlajprado@yahoo.com.br

Andréa Tereza Brito **FERREIRA**<sup>2</sup>  
Universidade Federal de Pernambuco-UFPE  
andreatbrito@gmail.com

**Resumo:** *Este artigo trata da formação de professores e sua relação com as práticas e com os saberes docentes, com base em estudos acerca da formação de professores e do cotidiano. Buscou-se compreender os processos de ancoragem entre conhecimentos advindos de processos de formação e práticas docentes tendo como objeto as práticas pedagógicas e suas relações com os saberes ligados à formação docente. Realizou-se um estudo de caso lançando mão de entrevistas e da observação da prática e do processo formativo de uma professora do ciclo de alfabetização e do seu orientador de estudo, considerando as formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC da Rede Municipal de Ensino de Belém. Percebeu-se que os professores, tanto formadores quanto alfabetizadores, têm seu modo singular de “fabricar” suas práticas.*

**Palavras-chave:** *Formação de Professores. Práticas docentes. Saberes docentes.*

**Abstract:** This article deals with the training of teachers and their relation to the practices and the teaching knowledge, based on studies of teacher training and daily life. It was sought to understand the docking process between knowledge derived from training processes and teaching practices having as its object the pedagogical practices and its relations with the knowledge related to teacher education. It was conducted a case study, making use of interviews and observation of practice and training process of a teacher of the literacy cycle and their study adviser, considering the formation of the National Pact for Literacy in the Age One - PNAIC Municipal network of Belém Teaching. It was realized that teachers, both as literacy trainers, have their unique way of "manufacture" their practices

**Keywords:** Teacher Education. Teaching practices. Teaching knowledges.

<sup>1</sup> Doutoranda em educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Mestre em Letras-Linguística pela UFPA. Docente da Rede Estadual de Educação do Pará.

<sup>2</sup> Professor Associado da Universidade Federal de Pernambuco. Doutorado em Sociologia pela UFPE. Pós-Doutorado em Educação pela Université Paris 8 (2009).

## Introdução

A investigação acerca da formação de professores e de aspectos a ela atrelados tem prosperado nas últimas décadas e tornou-se terreno fértil na área educacional. Um dos fatores que pode justificar tal interesse pode estar na percepção da importância do papel do professor no processo de ensino, principalmente diante das exigências com as quais se depara no dia a dia, ocasionadas, em parte, pelas reformas educativas e, sobretudo, pelas necessidades de transformação da sociedade, como também pelos dados que revelam os baixos índices de aproveitamento escolar dos alunos. Isso exige cada vez mais uma melhor formação do professor, de modo que ele, além de ter formação inicial em nível superior em alguma licenciatura, tenha acesso à formação continuada como uma das vias que promoverão seu desenvolvimento profissional e, por conseguinte, a melhoria da qualidade do ensino.

Antes da LDB 9.394/96 o que se observava, dentre outras questões, no Brasil, até a década de 1980, é que nos cursos de formação de professores, mais especificamente naqueles voltados à formação de professores das séries iniciais, era demasiada a importância dada às questões referentes aos métodos de alfabetização, pois, até então, a preocupação girava em torno do como ensinar, de qual o melhor método para que os alunos aprendessem a ler e a escrever, no sentido restrito dos termos.

A partir dessa década, a questão da alfabetização teve seus olhares direcionados para o "como" os alunos aprendem e também para as discussões sobre as práticas sociais de leitura e escrita imbricadas no processo de ensino e aprendizagem da língua. A partir daí, os métodos que guiavam a prática docente perdem força no ensino da alfabetização e o fazer do professor, nesse processo, passa a considerar os diferentes saberes, como sendo essenciais para a "fabricação" de práticas pedagógicas que venham construir as diferentes formas de alfabetizar os alunos tendo como base as práticas sociais da leitura e da escrita. Desse modo, neste trabalho, questiona-se: como os programas de formação continuada podem contribuir para a prática do professor alfabetizador? Como os professores fabricam suas práticas pedagógicas a partir das formações?

Nessa perspectiva, o presente artigo originou-se da tese, em construção, intitulada *Ancoragens entre conhecimentos formativos e práticas de professores do ciclo básico de*

*alfabetização*, a qual tem como objetivo geral compreender os processos de ancoragem entre conhecimentos advindos de processos de formação e práticas docentes em dois municípios do Pará. Neste artigo, dar-se-á relevo a questões referentes à formação continuada de professores, especificamente da Rede Municipal de Ensino de Belém, doravante RME Belém, considerando, para isso, seus saberes e suas práticas. Deste modo, ele se encontra organizado em três seções. Na primeira, é feita uma abordagem dos principais teóricos que tratam da formação de professores, quais construtos teóricos foram elaborados na área educacional e que são usados para embasar as pesquisas sobre formação no Brasil. Na segunda, discorre-se sobre os estudos acerca do cotidiano, pautados, principalmente, em Certeau, vislumbrando a importância desses para as “fabricações” das práticas docentes. Já na última seção, fazemos uma breve incursão sobre o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa no município de Belém.

### **Teorias atuais acerca do formar professor como sujeito**

Por muitos anos, ao se pensar a formação do professor, este era tido como aquele profissional que apenas reproduziria um conhecimento pensado por especialistas da educação. Ele não era visto como um sujeito, como um ser capaz de produzir conhecimentos, mas como um mero fazedor, aplicador, repetidor de instruções contidas em manuais escolares. Assim, bastava que o professor acumulasse conhecimentos produzidos a partir das pesquisas e aprendesse técnicas as quais seriam aplicadas na resolução de problemas do cotidiano que estaria pronto para enfrentar a sala de aula.

Dentro do modelo da racionalidade técnica, ao professor era imposto seguir e cumprir “manuais”, visto que o funcionamento da instituição escolar era calcado no modo fabril de produção e controle, o que submetia os professores à mera condição de realizadores de tarefas. Assim, sob a égide da racionalidade técnica, os professores das décadas de 70 e 80 foram influenciados e tal influência impregnou suas práticas pedagógicas, com a execução de tarefas sistemáticas, repetitivas, enfadonhas.

Para Nóvoa (1995), a profissão docente está sob a influência da profissionalização e da proletarianização, que são dois processos antagônicos. De um lado, o professor tem sua autonomia aumentada e, de outro, existiria uma degradação dessa autonomia. Nesse processo

é importante considerar a separação existente entre a concepção e a execução, isto é, há uma separação entre o que fundamentaria o currículo e sua concretização pedagógica. Isso, segundo o estudioso, deixaria os professores na posição de meros executores de um saber técnico que não lhes pertence, mas sim ao especialista que lhe diria o que fazer e como fazê-lo, daí sua autonomia esvair-se. Diante disso, a tendência ao não reconhecimento da experiência e dos saberes docentes acumulados ao longo do tempo se faz latente.

Quando discute a formação continuada de professores, Imbernón (2010, p. 29) se vale do uso da expressão “formação de dentro” para se referir ao trabalho formativo a partir das situações problemáticas que afetam os professores, o que, segundo ele, poderá ocorrer “na própria instituição ou num contexto próximo a ela”. Mas, via de regra, o que se observa de programas de formação os quais visam a atingir um grande número de professores é que eles não têm esse olhar, mesmo em dadas situações de aprendizagens, previstas para a formação, considerando a diversidade e a contextualização, elementos que para o autor “permitem-nos ver a formação docente de outra maneira e provocam reflexões diferentes sobre o que fazer nas políticas e práticas de formação”.

Entretanto, na maioria dos cursos de formação dos quais os professores participam, seus interesses não são levados em consideração. Nesse sentido, nem todos os conhecimentos compartilhados nessas formações emanam de suas necessidades, mas sim de uma problemática educacional visualizada pelos promotores da formação e que a consideram como sendo importantes.

Tardif (2011), ao abordar a questão, dá relevo aos saberes que servem de base ao ofício de professor. Segundo seus estudos, há muito se tem percebido que as práticas docentes e que os saberes que a permeiam não dizem respeito, única e exclusivamente, aos conhecimentos advindos dos cursos de formação inicial nem mesmo dos de formação continuada, pois os professores aprendem no exercício da profissão docente, no decorrer da construção de sua trajetória profissional. Aprendizado este multifacetado a ocorrer nas mais diferentes interlocuções, quer seja na troca de experiências com outros professores, quer seja no compartilhamento de teorias da educação nos próprios cursos de formação inicial e continuada, quer seja na experimentação de atividades que funcionam ou não com os alunos no dia a dia da sala de aula, quer seja na tentativa de solucionar os novos desafios colocados

pelos alunos aos professores no cotidiano da sala de aula. Quer dizer, os professores elaboram um conjunto de esquemas de ação demandado pelas situações cotidianas suscitadas pelo seu fazer pedagógico, o que, nos dizeres de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), denominamos de “saberes docentes”. Estes advêm de fontes diversas e são classificados como saberes das disciplinas, saberes curriculares, saberes profissionais e os saberes da experiência.

Ainda no bojo das discussões em torno da formação dos professores, considerando que os frutos das discussões as quais permeiam os encontros formativos podem ou não influenciar nas práticas dos professores, a seguir se discorrerá sobre o cotidiano e sua relação com as práticas pedagógicas.

### **O cotidiano e sua relação com as práticas pedagógicas**

Estudos e pesquisas educacionais e das Ciências Humanas têm abordado constantemente a questão do cotidiano. Neles, percebe-se um interesse pelas denominadas questões do dia-a-dia. Quando se opta por estudar o cotidiano para compreender as relações que se dão dentro da escola e, conseqüentemente, as formas como elas se manifestam no fazer pedagógico docente, é necessário vivenciarmos a escola, este espaço institucional no qual ocorrem os mais diversos tipos de relações sociais. Só assim será possível depreender o modo como elas realmente se dão.

Tendo isso claro, pode-se dizer que quando se discute as relações entre os saberes docentes e suas práticas pedagógicas, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tende-se a pensar, a princípio, na exigência de uma “estrita coerência entre teoria e prática” quando é desejado que os professores “abandonem, muito rapidamente, seus saberes e crenças e aceitem – passiva ou pacificamente – concepções e propostas de ensino de alfabetização com as quais nem sempre estavam familiarizados” (MORAIS, 2010, p. 33).

As práticas pedagógicas e suas relações com os saberes docentes podem também ser compreendidas à luz dos estudos de Certeau (2000), mais especificamente a partir dos conceitos de “estratégia” e de “tática”. Esta é “a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro” e a estratégia é o “cálculo (ou a

manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder [...] pode ser isolado” (CERTEAU, 2000, p. 99-100).

Para Chartier (2002), muitos dos saberes dos professores advêm do “ouvir dizer” e “do ver fazer”, daí se considerar pertinente a afirmação de que “as culturas profissionais se transmitem sempre de boca a boca, no curso dos encontros e das experiências”, embora tais saberes nem sempre sejam conscientes, permanecendo, por vezes, “invisíveis e desconhecidos dos próprios sujeitos que os praticam” (CHARTIER, 2002, p. 14-15). Assim, ao concordar-se que, quando se defrontam com “textos acadêmicos, os professores privilegiam as informações diretamente utilizáveis, o “como fazer” mais do que “o porquê fazer” e que “o trabalho pedagógico nutre-se frequentemente da troca de receitas” (CHARTIER, 2007, p.185-186), está-se também diante de uma possibilidade que pode ajudar na compreensão do saber-fazer docente, uma vez que se tem o entendimento de que os progressos docentes se dão na ação e pela ação, ou seja, é por meio da experimentação e da troca com os outros que o professor consolida seus saberes e “melhora” sua prática.

Na seção que segue, é abordado o processo formativo do município de Belém a partir do espaço que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC propiciou aos professores, estando o mesmo inserido no âmbito das políticas públicas educacionais de formação.

### **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de Belém**

É sabido que aos professores deve ser assegurada a formação continuada, a fim de que sejam promovidas mudanças efetivas tanto na qualificação dos profissionais do ensino quanto aos processos de ensino. A garantia de acesso a programas de formação seria, de certa maneira, uma forma de valorizar profissionalmente o professor, considerando-o nesse processo como um sujeito capaz de produzir conhecimentos e não como um mero executor e reproduzidor.

Essa valorização profissional da qual se fala é também resguardada pela legislação educacional, por meio da LDB 9.394/1996, no seu artigo 67, e pelo Plano Nacional de Educação Nº 10.172/2001, respectivamente.

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 (BRASIL, 1996, p.23).

Um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, que é a melhoria da qualidade do ensino, só poderá ser alcançado se a valorização do magistério for promovida. Sem essa valorização, qualquer empenho para atingir as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino seria em vão, posto tal valorização só poder ser adquirida por meio de uma política global de magistério a contemplar, ao mesmo tempo: a formação profissional inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada (BRASIL, 2001).

Para isso, o governo federal criou, dentre inúmeros programas, o Pró-Letramento, destinado aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, um programa de formação continuada voltado para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais, e o PNAIC, voltado para os professores do ciclo de alfabetização.

Para melhor compreensão de sua dinâmica formativa, as concepções de ensino e de aprendizagem referendadas pelas ações pedagógicas do programa, discorrer-se-á, aqui, apenas sobre o PNAIC, por este ter sido um dos cursos do governo federal aos quais a Secretaria Municipal de Educação de Belém aderiu, sem esmiuçá-lo, dentro da dinâmica de formação desse município, ressaltando que tal pesquisa foi encorajada a ser realizada aqui pelo interesse em investigar como ou quais os saberes das formações continuadas vivenciados por professores do ciclo de alfabetização no município de Belém eram mobilizados na prática cotidiana de sala de aula.

Belém criou seu próprio programa de formação em 2005 e, com a adesão ao Pacto em 2012, selecionou 32 profissionais que já faziam parte do grupo de formação do município para compor o quadro de profissionais que exerceriam o papel de orientadores de estudo do

Pacto na sua RME. Assim, a partir de 2013, sob orientação de formadores do Instituto de Educação Matemática e Ciências Integradas - IEMCI, esses orientadores seriam responsáveis pela formação de 615 professores alfabetizadores das escolas da Secretaria Municipal de Educação – SEMEC.

Para que tal formação ocorresse, as secretarias de educação de todo país deveriam criar um cronograma de formação no qual fossem destinadas oito horas em um sábado do mês para que as formações dos professores alfabetizadores ocorressem, sem prejuízo para a aprendizagem do aluno, pois com as formações aos sábados, os alunos não precisariam ser dispensados para seus professores participarem dos encontros do Pacto.

Nesse contexto, Belém se organizou, mas de modo próprio. Como o município tinha sua própria dinâmica de formação, a mesma foi aproveitada para o Pacto, não precisando “mexer na vida dos professores”. Assim, os encontros formativos ocorrem duas vezes no mês, durante a semana, com duração de quatro horas cada. Essa organização só é possível porque na RME Belém os professores dispõem da HP – Hora Pedagógica, período semanal destinado aos estudos dos professores (um dia na semana o professor dispõe, dentro da sua carga horária de trabalho, de quatro horas para estudar, organizar suas atividades, trocar experiências com seus pares).

Considerando essa dinâmica de organização, percebeu-se que o município de Belém difere sua formação da diretriz do Pacto, pelo menos em termos de tempo. Então, a fim de vermos o que é comum entre os modos de fazer pontuados pelos coordenadores do Pacto no módulo linguagem, expressos tanto no caderno de apresentação quanto no caderno de Formação de professores no PNAIC e os modos de fazer do grupo de orientadores responsável pela formação dos professores alfabetizadores de Belém ou se há singularidades no(s) modo(s) de construir a prática formativa da referida RME, analisaram-se os dados das observações de 04 encontros formativos acompanhados pelas autoras do presente artigo, os quais totalizaram 16 horas, assim como trechos da entrevista realizada com a professora Júlia, sujeito da pesquisa.

### **O processo formativo**

Inicialmente, a intenção em acompanhar o processo formativo do sujeito desta pesquisa era apenas acompanhar a participação do mesmo nos encontros formativos, mas não teve como não se observar o processo como um todo: a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, os modos de fazer, as dinâmicas, os conteúdos, o envolvimento dos docentes, os encaminhamentos acerca do trabalho com os alunos. Então, ao tratar os dados oriundos desses encontros, primeiramente, fez-se o levantamento da concepção de alfabetização por trás das formações continuadas da Secretaria, para a qual a alfabetização é um processo de apropriação, pela criança, não só do sistema de escrita alfabética, mas também do uso de práticas sociais da leitura e da escrita, por meio da leitura com compreensão e da produção de textos coesos e coerentes dos mais diversos gêneros.

Avançando na sistematização dos dados, levantou-se as estratégias formativas de que o orientador de estudo lançava mão nos encontros. Tal levantamento, a princípio, pautou-se nas atividades sugeridas no caderno de apresentação do Pacto, sem perder de vista que são sugestões, o que abre a possibilidade de que outras estratégias sejam utilizadas, e foi isso que os orientadores de estudo de Belém fizeram: foram poucas as atividades sugeridas pelo Pacto utilizadas nos encontros formativos da RME Belém. As consideradas permanentes foram as mais usadas, mas não em todos os encontros. Das que foram classificadas como sendo “outras atividades”, somente duas foram empregadas, isso porque encaixaram-se as atividades “socialização do relato de uma semana de aula” e “socialização do para casa acerca de sugestões de leitura dos livros dos acervos complementares” como socialização de memória, e uma atividade em grupo que versava sobre a adaptação dos jogos da caixa amarela<sup>3</sup> com a descrição de suas regras como análise de recursos didáticos, já que os professores deveriam traçar considerações sobre a validade ou não desse recurso nas aulas de alfabetização.

Observou-se no processo formativo de Belém que algumas atividades, a saber, são recorrentes: leitura individual, leitura compartilhada, socialização de leituras e de práticas e elaboração de aulas, estratégias antes já utilizadas nas formações do Grupo-base<sup>4</sup>, segundo relatou a professora Júlia em sua entrevista.

<sup>3</sup> Jogos de consciência fonológica distribuídos pelo MEC a todas as escolas públicas do Brasil que ofertam o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano e que faz parte dos recursos didáticos que compõem o Pacto.

<sup>4</sup> Denominação que, em 2005, recebeu o grupo de formadores da SEMEC-Belém.

Participo do projeto Expertise desde 2011, se não me engano, e desde sempre as mesmas dinâmicas são utilizadas, os mesmos conteúdos, as mesmas atividades, os mesmos encaminhamentos, até as sequências didáticas que devemos trabalhar a cada mês são as mesmas (Fragmento da entrevista da professora Júlia).

A fala da professora Júlia é reveladora e corrobora o que se observou ao longo dos encontros formativos: as formações priorizam a dinâmica e o conteúdo do seu próprio programa de formação.

O modo próprio como as formações continuadas da RME Belém são conduzidas leva a pensar sobre os conceitos de tática e de estratégia elaborados por Certeau (2000), principalmente quando, além do que se observou na performance do orientador de estudo da professora Júlia nos encontros formativos acompanhados, rememora-se a fala da coordenadora do Pacto no município ao apresentar o mesmo à sua RME, explicitando que o objetivo do PNAIC é alfabetizar as meninas e os meninos do Brasil até os oito anos de idade, mas que eles já o fazem, no município, aos seis anos, por isso dariam sequência ao trabalho que já desenvolvem.

Diante disso, pode-se trazer à baila que o modo de fazer ou, como diriam Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), de “fabricar” suas práticas cotidianas se insere no que Certeau (2000, p. 99-100) denominou de tática, isto porque o modo peculiar com que Belém conduz o seu processo formativo, mesmo este estando inserido em um projeto maior, o Pacto, seria uma “ação calculada”. Dizendo de outra maneira, os orientadores de estudo da RME Belém (re)inventam a sua prática, valendo-se de táticas, pois, ao entenderem que os saberes aos quais tiveram acesso, no caso específico desta pesquisa, os saberes socializados nas formações dos orientadores de estudo, promovidas pela Universidade Federal do Pará, estão no campo do outro – uma discussão que é nacional e não necessariamente da RME –, procuram um meio de reinventar o que lhes foi imposto, por às vezes não concordarem com as estratégias educacionais vigentes ou impostas ou por acreditarem que o modo como promovem a formação, os conteúdos e as atividades selecionadas para nelas serem trabalhadas são suficientes para atender as necessidades de seus professores do ciclo de alfabetização. Assim, as estratégias podem ser modificadas na prática, apresentando-se de

um modo inventado taticamente, isto é, elas não aparecerão no cotidiano da mesma forma como foram elaboradas.

Como o programa de formação de Belém começou a se delinear em 2005 e se estabilizou em 2007 com o Projeto Expertise, pode-se supor que as fabricações cotidianas reveladas nas formações foram construídas pelo grupo de forma coletiva. Considerando essa possibilidade de construção, concorda-se com Albuquerque, Morais e Ferreira (2008, p. 255) quando estes afirmam que as táticas “construídas coletivamente são reveladoras de encontros de identidades profissionais e pessoais que convergem na construção de uma identidade comum, a do grupo escola”, no caso em questão, a do grupo de formação de professores.

Em sua entrevista, a professora Júlia verbalizou sobre sua insatisfação com o processo formativo conduzido pela Secretaria, insatisfação justificada pela concepção a qual a professora tem de formação continuada, de expectativas tidas por ela em torno das formações, e aqui não se refere à formação específica da Secretaria, mas de formação de um modo geral.

Espero novidade. Novidade que a gente não conhecia ainda de outros projetos, de outros programas [...]. Então, como se é proposto um projeto de governo federal, com toda a dinâmica que tem, que proporciona ao professor receber uma bolsa, uma bolsa auxílio, um material específico para se trabalhar com esses alunos, Literatura específica para se trabalhar com esses alunos, então o que tu esperas, digamos assim, é um salto de qualidade, um salto de qualidade na formação do professor, experiências novas, discussões novas, principalmente a discussão desse material [...] quando tu vais para essas formações, se é um programa de cunho nacional, tu esperas que se discuta realmente o que se é proposto nesse programa, que te mostre pelo menos o que foi. Então, quando você vai para uma formação, o que é que eu espero dessa formação? Discussões novas, que vão te acrescentar algo. Quando você chega lá que você vê que não é, que são repetições de anos anteriores, você acaba desanimando (Fragmento da entrevista da professora Júlia).

Para melhor compreensão desse sentimento expresso pela professora Júlia, vale a posição de Imbernón (2010, p. 61) que, ao apontar características que deveriam ser consideradas ao se pensar um projeto de formação continuada, diz algo aparentemente óbvio: “não muda quem não quer mudar ou não se questiona aquilo que se pensa que já vai bem”.

E a professora lança um olhar para esse questionamento, ela mesma se questionando quanto ao processo formativo do qual participa, clamando para que os professores sejam ouvidos.

Além de tal clamor, a professora também brada para as suas necessidades serem enxergadas nessas formações. Com relação a esse último aspecto, retoma-se novamente Imbernón (2010) que defende veementemente a formação continuada agindo sobre as situações problemáticas dos professores, criticando a formação *standard*, baseada em um modelo de treinamento pautado na racionalidade técnica, segundo a qual as situações problemáticas dos professores seriam solucionadas a partir de ações generalizadas, como se essas pudessem ser aplicadas em qualquer contexto educacional.

Diante disso, para a formação continuada do professor se tornar significativa para o profissional da educação, não basta apenas se considerar as situações problemáticas docentes. É necessário ainda que eles tenham voz, sejam co-partícipes desse processo, tornando-se também responsáveis pela sua própria formação.

Mesmo em meio a tantas críticas tecidas pela professora Júlia à formação desenvolvida por Belém, reconhece-se que ela não tira o mérito de aspectos julgados positivos no processo formativo da RME, pelo menos quando do início do Projeto Expertise ou quando o professor o qual ainda não havia passado pelo processo formativo da Secretaria passa a conhecê-lo. Isso ficou claro quando perguntamos o que ela apontaria como elemento de sua prática que atribuiria à formação e a mesma apontou como aspecto teórico a avaliação da escrita do aluno com base na psicogênese e algumas questões práticas como o uso do calendário, do glossário, da exposição em cartaz do texto do qual se exploram as palavras que compõem o glossário.

... o que ficou na questão da alfabetização foi essa questão da psicogênese da escrita que foi bem discutido. Eu, particularmente, não lembro de outras teorias [...] O quadro de chamada eu sempre usei antes do Expertise, mas o calendário, pra mim era complexo pra criança. Eu não trabalhava calendário, não trabalhava quadro numérico; assim, apresentação. Sempre coloquei pra visualizar, mas só de forma visual, sem explorar. Então ele foi mais... eu vejo assim que eu tomei consciência da importância dessas coisas pra ele já com o Expertise [...] Essa questão do calendário e todas essas metodologias, a questão do texto na parede, colocar o texto na parede,

desmembrar as palavras, colocar no glossário as palavras. Isso foi tudo do Expertise pra cá, com certeza! (Fragmento da entrevista da professora Júlia).

Em meio à análise feita e considerando que o Pacto tem toda uma estrutura pensada estrategicamente para ser operacionalizada em todo o território nacional, acredita-se que “as pessoas que se propõem a racionalizar sobre determinado espaço, elaborando normas, leis ou conceitos, estão construindo estratégias de operacionalização de determinado espaço que serão fabricadas nas práticas cotidianas, por meio de táticas de operacionalização” (FERREIRA, 2007, p. 67). No caso específico do PNAIC, o espaço onde ocorrerão as “fabricações” serão os estados e seus municípios, por meio de suas secretarias de educação. Cada uma, apesar de seu grupo de orientadores de estudo ter passado por uma formação, que também é contínua e processual, e específica para o desenvolvimento do programa, percebe-a de forma distinta. Tais percepções estão imbuídas de vários aspectos: o olhar do grupo, as concepções em torno da alfabetização e da formação docente, as experiências e as práticas vivenciadas na educação, além de questões profissionais, sociais, políticas e culturais, como explicita Certeau.

Assim, partindo das observações feitas ao acompanhar a professora Júlia em seu processo formativo e baseando-se nos aspectos que Certeau considera na operacionalização dessas práticas cotidianas, percebeu-se que as formações em Belém têm uma dinâmica que lhes é peculiar, uma “maneira específica de fazer alguma coisa” (FERREIRA, 2007, p. 67) e a qual se acredita ser eficaz. Para por em prática seu modo de fazer, a RME Belém lança mão de uma “margem de manobra” se considerar-se que “existe uma ordem que não pode ser mudada”, mas que também não é seguida tal como pensada.

Para ilustrar o que seria essa “margem de manobra” adotada pelo grupo de formação de Belém com relação à operacionalização de estratégias pensadas para o PNAIC, serão apresentadas as estratégias pensadas pelo Programa para se trabalhar com a Unidade 3, Ano 1, do módulo linguagem, mais especificamente as estratégias pensadas para se trabalhar a Unidade 3 no 2º momento da formação, além de passagens de um dos encontros formativos acompanhados e que, a partir dos trechos que explicitam sua dinâmica, ilustram as

“fabricações” do grupo de formação de Belém para operacionalizar essas estratégias pensadas para se trabalhar a Unidade 3.

**Quadro 1.** Sugestões de atividades para os encontros em grupo (BRASIL, 2013, p. 47-48)

- 1- Ler para deleite: “O casamento do rato com a filha do besouro”, de Rosinha.
- 2- Analisar, em pequenos grupos, algumas escritas de crianças trazidas pelo grupo, identificando os conhecimentos sobre a escrita demonstrados pelas crianças; relacionar com as experiências vivenciadas pelos professores ao utilizarem as atividades planejadas no encontro anterior.
- 3- Ler de modo compartilhado o texto 2 (O Ensino do Sistema de Escrita Alfabética: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica?), a fim de poder definir o que é consciência fonológica (CF) e identificar quais habilidades de CF são importantes para o ensino do SEA.
- 4- Ler /discutir, em pequenos grupos, o relato da professora Suzani na seção “Compartilhando”: um grupo lê o primeiro texto dessa seção, outro grupo lê o segundo e outro grupo lê o terceiro; se a turma for grande, mais de um grupo pode ler o mesmo texto; socializar as opiniões sobre os relatos lidos.
- 5 - Socializar as experiências vivenciadas com base no planejamento do primeiro momento da unidade 3.
- 6 - Discutir, em grande grupo, sobre os textos sugeridos na seção “Sugestões de leitura”, com base nas questões do grupo.

**Orientador:** Então, você trouxe aquela ideia? Os colegas da João Paulo vão dar uma sugestão pra gente. A ideia é que a gente possa estar sempre envolvendo aqui a questão da caixa de livros literários que foram encaminhados para as escolas.

**Orientador:** Eu preciso fazer atividades que envolvam o raciocínio dessa criança, no sentido de perceber que com as letras do nome dele se escrevem outras palavras, com sílabas do nome dele, ele pode escrever outras palavras ou nome de colegas, etc. É essa ponte de ligação que percebe a criança e, ao perceber, ela avança no processo de escrita [...] Então, o planejamento, ele é fundamental pra tu pensares nas atividades e para quem serve essas atividades e que estratégias metodológicas eu vou utilizar para o meu aluno avançar [...] Então, trouxeram o livro do Pacto? O volume, a unidade 3,

página 19. Vamos discutir um pouco a questão da consciência fonológica. Vou iniciar aqui a leitura, aí a gente segue, tá? Quando eu parar, aí o outro segue, Ok?

.....

**Orientador:** Vamos lá! Aqui nós temos os direitos de aprendizagem do primeiro ano [...] O que é que se faz com isso, tá? Do lado a sigla. Eu vou introduzir, aprofundar e consolidar, ok? Vamos lá!

**Professora:** Reproduzir seu nome; reconhecer e nomear as letras do alfabeto; diferenciar letras de números e outros símbolos; conhecer a ordem alfabética compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.

**Orientador:** Todos aí vão ser introduzidos, aprofundados e consolidados, ok?

[...] Só uma pausazinha aí. Aqui tens os direitos, é o eixo central do primeiro ano, são esses direitos aqui, tá? [...] Olha, por exemplo, reproduzir o seu nome. Aqui é fundamental ter que introduzir, aprofundar e consolidar, ou seja, o aluno tem ao longo do primeiro ano, ele tem que saber escrever o nome dele, logo no início.

.....

**Orientador:** ... Uma outra contribuição aqui é do material do Pacto pra gente tá refletindo, pra gente tá amadurecendo o nosso trabalho com as crianças, que vai contribuir pra gente compreender e avançar aí nesse sentido com as crianças [...] É um pouco rápido que a gente vai propor para desenvolver agora. Eu vou entregar uma fichazinha para vocês, só um esqueletinho aqui, pra que você possa... tem aqui dois pequenos quadros que está pedindo pra você colocar o nome dos alunos que você lembra da sua turma que são PS e o nome dos alunos que são S, pra gente pensar diante do texto, diante das atividades, de uma perspectiva de planejamento, que atividades eu posso utilizar

para essas crianças avançarem (Fragmento da formação continuada da professora Júlia).

Como se pode depreender desses fragmentos da transcrição da formação da professora Júlia, o seu orientador de estudo não conduziu o encontro do modo como foi pensado pelo PNAIC, mas sim do modo como foi planejado pelo grupo de orientadores do município, ainda que se perceba alguns elementos das estratégias pensadas pelo Pacto na formação, como, por exemplo, a leitura de modo compartilhado do texto 2 (O Ensino do Sistema de Escrita Alfabética: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica?), mesmo que durante a leitura, com as intervenções do orientador, do estudo não tenha havido a explicitação da definição do que seja a consciência fonológica, a não ser a definição já presente no texto; e a leitura em grupo do relato da professora Suzani, apenas para embasar atividades que os professores deveriam elaborar.

Esse modo de fazer diferente mostra que, em Belém, as formações são singulares, haja vista seus formadores “fabricarem” singularmente suas práticas formativas, criando “táticas” quando, em seu planejamento, inserem textos do material elaborado “estrategicamente” para ser trabalhado por todas as secretarias de educação da Federação as quais aderiram ao Pacto, sejam elas estaduais ou municipais.

### **Considerações Finais**

Inegavelmente, a formação de professores é um campo fértil para o desenvolvimento de pesquisas na área educacional. Ela revela muitos aspectos que poderiam auxiliar a repensar os programas de formação de professores, seja ela inicial ou continuada, principalmente nas estratégias formativas dos mesmos, de modo que professores e formadores pudessem dialogar e, conjuntamente, organizar processos formativos vindouros, ancorados, dentre outros aspectos, em questões problemáticas do fazer docente.

Tal percepção é possível pelo viés da busca, pelo mergulho na literatura que trata sobre a formação de professores e o que a envolve, incluindo as práticas e os saberes docentes fabricados cotidianamente no “chão da escola, da sala de aula” e pela observação do fazer docente, o que se mostrou evidente na pesquisa realizada, a qual revela que o professor quer

ter vez e voz e não quer ser visto nem tratado como um mero executor de tarefas pensadas por outrem, do modo como se pensava o professor na concepção de formação pautada na racionalidade técnica, haja vista que os professores têm saberes e são capazes de construir conhecimentos e que os conhecimentos trazidos por eles são válidos.

Com a pesquisa, percebeu-se que os professores, tanto formadores quanto alfabetizadores, têm seu modo singular de “fabricar” suas práticas, ainda que seja reinventando outras já construídas por eles, por seus pares ou até mesmo por pessoas consideradas especialistas em educação. Assim sendo, os professores agem taticamente, modificando o que está a sua volta, valendo-se, por muitas vezes, de saberes experienciais, testados e legitimados no seu fazer cotidiano.

Durante a trajetória da pesquisa, muitos questionamentos foram feitos e muitos deles refletem ainda haver muito a ser pesquisado e muito mais a ser descoberto e compreendido acerca da formação docente, incluindo suas necessidades, seus anseios, suas concepções, seus saberes, suas opções, seus silenciamentos, suas resistências. Talvez, quando essas lacunas forem preenchidas e os aspectos ainda não evidenciados vierem à superfície, as mudanças nas práticas pedagógicas dos professores se tornem mais visíveis e, conseqüentemente, haja a aprendizagem da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização que tanto se almeja, principalmente nas escolas públicas.

Enfim, esta pesquisa ainda está em aberto e há muito a ser desbravado, além de outras coisas as quais podem ser enxergadas, assim como as autoras podem mudar a si mesmas enquanto sujeitos, profissionais e estudiosas da educação.

## Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 38 maio/ago. 2008, p. 252-264.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei 9.394/96** – diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 03 mar. 2015.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: 2 – Morar, cozinhar**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1996.

CERTEAU, Michel de. Fazer com: usos e táticas. In: **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**; tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2000.

CHARTIER, Anne-Marie. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. In: **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007, p. 185-207.

CHARTIER, Anne-Marie. **Escola, cultura e saberes**. Conferência proferida na abertura do II Congresso Brasileiro de História da Educação. Natal, 2002, pp. 1-17.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito. O cotidiano escolar como ambiente de “fabricação” de táticas. In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz (orgs.). **Formação continuada de professores: questões para reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 65-78.

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

MORAIS, Artur Gomes de. A pesquisa psicolinguística de tipo construtivista e a formação de alfabetizadores no Brasil: contribuições e questões atuais. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola. (orgs.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PAIS, José Machado. Paradigmas sociológicos na análise da vida quotidiana. In: **Análise Social**. v. XXII (90), 1986-1º, p. 7-57

*MARGENS - Revista Interdisciplinar*  
Versão Digital – ISSN: 1982-5374

*Dossiê: Formação Docente*  
VOL.10. N. 14. Jun 2016. (p. 12-30)

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12ª edição. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs: esquisse d'une problématique du savoir enseignant. In: **Sociologie et sociétés**. Vol. 23, nº1, 1991, p. 55-69. Disponível em: <http://www.erudit.org/apropos/utilisation.html>. Acesso em: 03/03/2015.

# ENTRELAÇOS DA FORMAÇÃO DOCENTE: VIVENCIANDO O COTIDIANO ESCOLAR ATRAVÉS DO PIBID

Edinaura Almeida de **ARAÚJO**<sup>1</sup>  
Universidade Federal de Campina Grande-UFCG  
[edinauraa@hotmail.com](mailto:edinauraa@hotmail.com)

Zildene Francisca **PEREIRA**<sup>2</sup>  
Universidade Federal de Campina Grande –UFCG  
[denafran@yahoo.com.br](mailto:denafran@yahoo.com.br)

Nozângela Maria Rolim **DANTAS**<sup>3</sup>  
Universidade Federal de Campina Grande –UFCG  
[nozangela@yahoo.com.br](mailto:nozangela@yahoo.com.br)

Grupo de Trabalho - Formação de Professores e Profissionalização Docente  
Agência Financiadora: não contou com financiamento

**Resumo:** *A formação do professor iniciada nos cursos de graduação configura-se como o momento de definição, escolhas, envolvimento e aceitação da profissão. É também um período de reflexão e empoderamento do projeto educacional que congrega ações pedagógicas, metodológicas e culturais definidas e redefinidas em consonância com os contextos políticos, sociais, econômicos e culturais de cada região, cidade e/ou comunidade. O resultado das atividades está estritamente relacionada ao perfil do professor, que na sua ação cotidiana docente imprime as marcas de uma formação, princípios éticos e compromisso social adquiridos e/ou aperfeiçoados ao longo da vida acadêmica e da formação na*

*vida em sociedade. O trabalho intitulado Entrelaços da formação docente: vivenciando o cotidiano escolar através do PIBID configura-se como uma reflexão acerca do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID, um projeto que promove a convivência e aprendizagem dos alunos no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande - PB – CFP/UFCG - com escolas parceiras. Considerando a importância de conhecer o projeto traçou-se como objetivo reconhecer a importância do PIBID na formação do docente, aluno de graduação, refletir sobre a inovação estabelecida na formação a partir da iniciação à docência através das parcerias*

<sup>1</sup>Mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professora na Unidade Acadêmica de Educação, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, *campus* de Cajazeiras/PB. Pesquisadora no Campo da Formação de professores.

<sup>2</sup> Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC/SP, Professora da Unidade Acadêmica de Educação, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande/UFCG, *campus* de Cajazeiras/PB e Pesquisadora no campo da formação de professores e estudos da infância.

<sup>3</sup> Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUCRS. Professora da Unidade Acadêmica de Educação, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, *campus* de Cajazeiras/PB. Pesquisadora no Campo Inclusão de pessoas com deficiência.

*estabelecidas com escolas de Ensino Fundamental e Médio. No tocante à metodologia adotada, buscou-se a partir da pesquisa bibliográfica uma reflexão do subprojeto de Pedagogia, considerando a discussão da formação docente a partir luz dos teóricos: Alarcão (2003), Libâneo (2004), Guimarães (2005), Freitas (2007), Ferreira (2007), dentre outros.*

**Palavras-chave:** Formação docente. PIBID. Vivências escolares.

**Abstract:** Teacher education started in undergraduate courses is configured as the defining moment, choices, involvement and professional acceptance. It is also a period of reflection and empowerment of educational project that brings together educational, methodological and cultural actions defined and redefined in line with the political, social, economic and cultural contexts of each region, city and / or community. The result of the activities is closely related to the teacher's profile, which in their teaching everyday action prints the marks of a training, ethical principles and social commitment acquired

and / or improved over the academic life and training in society. The work entitled interlaces of teacher training: experiencing everyday school life through PIBID, configured as a reflection on the Institutional Scholarship Program for Initiation to Teaching / PIBID, a project that promotes coexistence and student learning in the Training Centre Teachers - CFP UFCG - federal University of Campina Grande-PB, with partner schools. Considering the importance of knowing the project we drew purpose is to acknowledge the importance of PIBID the training of teachers, graduate student, reflect on innovation established in the formation from the start teaching through partnerships with elementary and high schools. Regarding methodology, we seek from the literature Pedagogy subproject reflection, considering the discussion of teacher education from light theoretical: Alarcão 2003 Libâneo (2004), Guimarães (2005), Freitas (2007), Ferreira (2007), among others.

**Keywords:** Teacher training. PIBID. School experiences

## Introdução

O cotidiano escolar é um espaço repleto de histórias, sonhos, diversidades e curiosidades. Adentrar o universo escolar é assumir um compromisso com o outro e consigo mesmo no sentido de construir e reconstruir, diariamente, aprendizagens e conhecimentos socializados de diversas formas. Compreender a complexidade existente no espaço escolar é principalmente entender que “[...] as escolas são lugares onde as novas competências devem ser adquiridas ou reconhecidas e desenvolvidas” (ALARCÃO, 2003, p. 12). Essa concepção impõe uma nova forma de atuação e exige uma formação docente condizente com as exigências impostas à educação resultantes, também, de mudanças estruturais e sociais da sociedade.

A formação docente se coloca, na atualidade, como uma tarefa fundamental de uma identidade profissional. Contudo, é importante ressaltar que a formação inicial e a formação continuada são processos interligados que propiciam, ao professor, uma melhor preparação para sua atuação. Segundo Libâneo (2004, p. 227):

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

O autor enfatiza a formação inicial como o processo de preparação teórica que juntamente com o estágio dão condições para a atuação do professor. Todavia, a conclusão do curso superior não é suficiente para uma prática em sala de aula em uma sociedade na qual as inovações são constantes, exigindo do professor habilidades e conhecimentos que respondam às demandas e enriqueçam sua prática. Assim, vê-se que a formação continuada é imprescindível, tanto no que se refere aos conhecimentos teóricos e metodológicos, quanto a construção de sua identidade profissional. De acordo com Guimarães (2005, p. 33)

Hoje, é consensual que a formação inicial e continuada do professor deve se constituir num processo contínuo e interligado. Essas duas modalidades de formação têm o mesmo objetivo, que é propiciar preparo ao professor para atuar bem, de maneira criativa assegurando aprendizagem.

Os desafios que norteiam a tarefa do professor na atualidade vão além das enfrentadas em sala de aula, considerando que existe, ainda, uma estrutura organizacional escolar com programas e propostas definidas a serem cumpridas. A aprendizagem do ponto de vista teórico não oferece subsídios necessários para o enfrentamento dos desafios resultantes destas questões e de outras que permeiam o cotidiano escolar. Guimarães (2005, p. 37) destaca ainda que

A formação continuada é uma exigência para toda atuação do homem, uma vez que a realidade se transforma constantemente. Essa afirmação é tão ou mais verdadeira ainda em se tratando do trabalho educativo, especificamente escolar. Isso porque o professor atua num contexto que envolve muitos sujeitos, muitas motivações, o que desencadeia situações singulares, às vezes desconhecidas e imprevisíveis.

Considerando estas situações apontadas pelo autor, compreende-se a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência/PIBID como formação para os graduandos, uma vez que o programa coloca os estudantes do curso de licenciatura em contato direto com o cotidiano da sala de aula, promovendo um aprendizado significativo para a sua formação. O contexto da sala de aula é enriquecedor, pois além de oferecer uma visão geral do ambiente, garante a oportunidade de realizar experiências a partir da utilização de metodologias diferenciadas.

É nesse contexto de integração graduandos/escola, teoria e prática que o Centro de Formação de Professores/CFP, da Universidade Federal de Campina Grande, em Cajazeiras/PB, tem buscado através do PIBID proporcionar aos graduandos uma vivência inovadora e desafiadora, considerando a trajetória do CFP como instituição, por excelência, formadora de educadores que atuam nos mais diversos ambientes e em várias regiões. Justifica-se o presente trabalho como relevante e traçou-se como objetivos reconhecer a importância do PIBID na formação do aluno de graduação; refletir sobre a inovação estabelecida na formação a partir da iniciação à docência através das parcerias estabelecidas com escolas de Ensino Fundamental e Médio e apontar a importância do projeto.

O PIBID é um programa que tem como objetivo contribuir com a formação dos graduandos, possibilitando a inserção dos mesmos na escola, bem como proporcionar uma vivência com a realidade da sala de aula preparando-os e incentivando para o exercício da docência.

### **Formação e inserção: O PIBID no CFP**

Refletir sobre a formação docente é uma atividade que exige compreender a complexidade dos saberes teóricos e práticos que convergem para a ação docente e para as vivências no cotidiano escolar. Os saberes teóricos essenciais à formação inicial do professor ocorrem de forma constante durante a graduação, sendo este um período de leituras, pesquisas e reflexões que proporcionam aprendizados, delineamento do perfil do professor e sugere uma preparação consistente. Contudo, ao assumirem tarefas escolares, muitos professores se deparam com um universo complexo, em que ocorre uma diversidade de situações as quais os colocam numa situação de perplexidade e de insegurança. É neste momento que emerge dúvida e questionamentos quanto à relação dos saberes teóricos e práticos.

O arcabouço teórico em meio às situações problemáticas do cotidiano escolar parece ao professor, no início de suas atividades, insuficiente para dar conta das necessidades do discente e das exigências institucionais impostas, mas, como colocado por GATTI (2010, p. 1360) “Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação”. A base sólida à que se refere a autora é resultado de uma formação teórica. O professor precisa saber articular teoria e prática no seu fazer pedagógico. Segundo Freitas (2007, p. 22): “A concepção de competência profissional significa, portanto, mobilização de múltiplos recursos (teoria, prática, experiência) para responder as diversas demandas das situações de trabalho”.

Considerando a concepção dos autores acima citados, entende-se a importância da articulação dos saberes para uma atividade coerente, como também se percebe como a prática impõe reorganização e dinâmica no transcorrer da ação educativa. Freitas (2007, p. 40) destaca, ainda, que

A prática assim concebida é o elemento catalisador de todo o processo de formação. De fato, a profissionalização decorre desse vínculo com as necessidades e situações vividas pelos professores no exercício de sua ação. O que significa, em última instância, considerar os professores como atores de sua própria formação, que eles vão definir em sua própria linguagem e em função de seus próprios objetivos.

Para FERREIRA (2007, p.63)

É importante entender que o saber produzido pela academia a respeito da prática docente serve de referência para que o professor possa refletir e apoiar a sua escolha didática e sua prática educativa em determinadas abordagens em detrimento de outras, mesmo que estas não estejam na ordem do dia, nem mesmo que ele esteja suficientemente seguro de que elas darão certo.

Portanto, a formação concebida nos moldes destacados pelos autores aponta para o projeto de iniciação à docência, hoje uma realidade no CFP, promovendo a inserção dos graduandos do Curso de Pedagogia em salas de aulas do Ensino Fundamental.

Assim, o PIBID que é resultado das iniciativas propostas como política de formação inicial de professores caracteriza-se como uma atividade de formação na prática. Nos seus objetivos destaca-se a preocupação com a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior (CAPES/DEB, 2009). É uma atividade inovadora que permite a integração universidade/escola, superando as lacunas do estágio e alargando as possibilidades de aprendizagem. Isso se justifica como menciona PIZOLI e PERIN (2013, p. 23), pois

Os cursos de graduação que objetivam formar professores para a educação básica enfrentam desafios concernentes ao ensino dos conhecimentos específicos e, principalmente, ao ensino dos procedimentos didáticos para o trabalho pedagógico na escola. A crise no ensino aprendizagem dos alunos da educação pública que os números resultantes das avaliações nacionais apontam instigam os professores do ensino superior, juntamente com as instituições federais e estaduais responsáveis pela organização e estruturação do ensino superior, a buscarem novos elementos capazes de articular a teoria e a prática, unindo ensino, pesquisa e extensão, a fim de proporcionar uma base sólida para a formação docente.

Refletindo sobre estes desafios compreende-se a relevância do PIBID como projeto que vem preencher lacunas da formação acadêmica. Uma vez que se configura como interlocução entre teoria e prática, os licenciandos tem a oportunidade de vivenciar in-loco todos os problemas do cotidiano escolar, refletir e reformular conceitos sobre a prática. Nesse sentido Pizoli e Perin (2013, p. 27) acrescentam que

A prática pedagógica necessita de uma constante reflexão num processo que analisa o trabalho escolar em sua dimensão didática e seus desafios cotidianos e busca respostas na teoria, nos conteúdos específicos, aprimorando as metodologias de ensino, voltando para a prática com um instrumento de trabalho mais elaborado e sistematizado após a reflexão. O trabalho pedagógico do PIBID possibilita o desenvolvimento desse processo porque permite que os licenciandos experimente o cotidiano escolar semanalmente, aplicando seus instrumentos didáticos e voltam para o grupo de estudo nas escolas e na universidade afim de refletir sobre sua

eficácia, buscando melhorias por meio do estudo teórico. Enfim, tem oportunidade de reelaborar o conteúdo inicialmente planejado e aplica-lo novamente. Além desse aprimoramento do conteúdo e das técnicas de ensino, os licenciandos tem oportunidade de vivenciar todos os elementos que compõe a relação professor-aluno e as dificuldades que podem ocorrer no processo de ensino aprendizagem.

As considerações dos autores são pertinentes e condizentes com a realidade vivenciada no Centro de Formação de Professores da UFCG em Cajazeiras-PB, um centro de formação que atua na região desde 1970 como escola de estudos superiores, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras – FAFIC – integrando-se à Universidade Federal da Paraíba em 1980, na qual é criada o Centro de Formação de Professores (CFP). Nos dias atuais esse centro é destinado a desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão para a formação de professores que atuam nas escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Está ligada institucionalmente à Universidade Federal de Campina Grande-PB e conta com os cursos de Licenciatura em Pedagogia, Letras, Geografia, História, Ciências, Química, Física, Matemática e Biologia, além do curso de Medicina e Enfermagem (este último em nível técnico) acolhendo estudantes da região e de vários estados brasileiros.

O Subprojeto de Pedagogia está sendo desenvolvido pela segunda vez e conta com a participação de vinte e oito (28) licenciandos atuando em quatro escolas parceiras. Para o desenvolvimento das atividades os mesmos são orientados e acompanhados por duas (02) coordenadoras de área e quatro (04) supervisoras integrantes das escolas. Cada responsável tem participação e obrigações definidas e planejadas mensalmente.

O planejamento se caracteriza como um instrumento essencial nesse processo, pois viabiliza a dialética promovendo um conhecimento eficaz à prática. Para Pizoli e Perin (2013, p. 24)

Os encaminhamentos didáticos estudados e planejados na universidade, a luz da teoria de cada área específica, são respostas as necessidades da prática social advinda da observação escola e de seus desafios concretos. Após serem desenvolvidos na sala de aula os instrumentos didáticos são avaliados nos grupos de estudo e, assim, há uma constante reflexão sobre a prática, a luz das teorias e vice-versa.

As atividades desenvolvidas nas escolas estão definidas e propostas nos subprojetos que são delineados considerando as necessidades das escolas parceiras no tocante ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental, com atenção especial

àqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, tendo, também, como princípio norteador a motivação de alunos e professores das escolas parceiras para o redimensionamento de atividades, habilidades e competências esperadas no processo de ensino e aprendizagem dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, o Subprojeto de Pedagogia tem como principais eixos de atuação circunscritos: no resgate das histórias de vida das alunas/bolsistas, a partir de reflexões voltadas para o aprendizado da docência como algo aprendido diuturnamente em diferentes espaços; na relação afetividade e aprendizagem escolar, reafirmando a cada dia o jeito de estar e permanecer em sala de aula, considerando as particularidades existentes em cada turma, especialmente quando se trata da flexibilidade do(a) professor(a) mediante os fracassos, erros e acertos vivenciados na profissão para que esta percepção seja revertida em um processo ensino-aprendizagem experienciado de modo significativo entre alunos e professores; na relação professor-aluno; na consideração da afetividade na formação e prática docente como mola propulsora do processo de ensino e aprendizagem de conteúdos e vivências socializadoras; na avaliação como processo contínuo; no comprometimento e entendimento de um trabalho conjunto – Universidade e Escola – em prol de uma educação transformadora da realidade a qual estamos inseridos; na concepção de referenciais teóricos contemporâneos educacionais voltados para o estudo de casos didático-pedagógicos.

Considerando os principais eixos de atuação apontados e, ainda, na concepção de Pizoli e Perin (2013, p. 25)

A organização do trabalho pedagógico do projeto PIBID está fundamentado na teoria dialética do conhecimento, considerando que seu objeto específico é a formação docente do licenciando que atuará na educação básica. Nesse sentido levar em consideração dois processos formativos que se interconectam: a formação acadêmica do licenciando, que precisa se apropriar do conteúdo específico da área do conhecimento que estuda, e a formação do aluno da escola básica que, nas mãos desse licenciando, se apropriará desse mesmo conteúdo didaticamente planejado para sua faixa etária e potencialidade individual.

O Subprojeto do PIBID Pedagogia do CFP condiz com a compreensão apontada pelo autor, uma vez que busca aprimorar os conhecimentos dos licenciandos, ao mesmo tempo em que se preocupa em subsidiá-los com instrumentos didáticos coerentes com a realidade do aluno acompanhado, sua faixa etária e, principalmente, as dificuldades de aprendizagem apresentadas, considerando que na realidade atual, as escolas de Ensino Fundamental

enfrentam um grande desafio que é: atender o maior número possível de alunos, garantir sua permanência na escola e, principalmente, e mais desafiante erradicar com a repetência, cumprindo com as propostas e programas institucionais determinados.

O professor vive em um constante dilema entre ensinar, o que ensinar, como ensinar e para que ensinar. Ora atende às premissas institucionais em que a quantidade é o objetivo final, ora precisa criar condições de aprendizagem e superação das deficiências. Stentzler (2013, p. 11) destaca que: “[...] o trabalho dos professores tem grande visibilidade social. A educação tem sido permanentemente observada, criticada. Mas é no âmbito das políticas públicas e de planos de governo que ela se efetiva, sendo submetida a avaliações como é o caso do IDEB”.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – vem sendo empregado com o objetivo de verificar o cumprimento das metas fixadas no termo de adesão ao compromisso do programa “Todos pela educação”. Ao mesmo tempo em que verifica o cumprimento de tais metas, o IDEB viabiliza mecanismos para pressionar a escola e o professor a atingir os objetivos estabelecidos.

Nesse contexto de conflitos e dilemas vivido pelos professores, as parcerias têm um significado especial, pois oferecem criatividade ao ensino inovando as atividades e fortalecendo os laços universidade/escola. Assim, o PIBID congrega ações que favorecem a escola e os licenciandos com objetivos que preconizam segundo o Edital CAPES/DEB nº 02/2009- PIBID, p. 3:

- a) incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;
- b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- c) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior;
- d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- e) proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o IDEB e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras; e

f) incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores.

A partir dos objetivos traçados na proposta da CAPES, as universidades elaboram seus Subprojetos com propostas de ação considerando a realidade local, o contexto político, social, cultural e econômico de cada uma das escolas parceiras. As ações preestabelecidas no projeto são condizentes com a realidade local e após aprovação são apresentadas e definidas com bolsistas e coordenadores locais. No caso do Subprojeto de Pedagogia do CFP/UFCG foram delineadas sessenta e oito ações. Aqui estão algumas delas:

- a) Estudos e discussões do Projeto Político Curricular com bolsistas e supervisores para que ambos conheçam a proposta curricular, política e filosófica que embasa a formação do licenciando;
- b) Formação do Grupo de estudos envolvendo coordenadoras de área, supervisores e bolsistas para a apresentação do Subprojeto à equipe pedagógica das escolas parceiras;
- c) Grupos de estudos voltados para a discussão da importância da relação Universidade/Escola, enfatizando o estudo de casos didáticos pedagógicos;
- d) Grupos de estudos voltados para discussão da afetividade na formação docente juntamente com as coordenadoras de área, supervisores e bolsistas em parceria com Grupo de Estudos e Pesquisas em Afetividade na Prática Docente da UAE/CFP/UFCG;
- e) Diagnóstico das escolas parceiras, considerando: relação professor-aluno; situação funcional dos professores e sua formação; estrutura pedagógica, administrativa e de apoio; serviços assistenciais e multimeios; recursos e equipamentos de uso didático pedagógico; estrutura física da instituição; utilização das novas tecnologias; existência de atividades relacionadas ao meio ambiente e ao melhor desempenho na língua materna; acessibilidade; estratégias utilizadas para minimizar índices de violência na escola; como é planejado o processo de ensino e aprendizagem nas diferentes disciplinas;
- f) Estudos sobre diversidade cultural na escola, considerando: costumes, culinária, manifestações religiosas, linguagem, dança, dentre outros, bem como a discussão da cidadania enquanto comprometimento coletivo, destacando os direitos e deveres de todos que compõem a escola;

- g) Elaboração juntamente com o supervisor da escola parceira de atividades semanais voltadas para o acompanhamento do aluno em diferentes disciplinas, bem com atividades que envolvam as crianças em todas as suas dimensões: afetiva, cognitiva e motora;
- h) Encontros para tratar de diferentes temas, oriundos da necessidade da escola, bem como temas voltados para a relação professor-aluno, organização do espaço e do tempo em sala de aula, afetividade na prática docente, contação de estórias, relação família/comunidade, prevenção da violência nos espaços escolares e saúde na escola;
- i) Plantões pedagógicos realizados pelos alunos bolsistas junto aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas parceiras, considerando as especificidades na forma de aprender, de estar e permanecer na escola e de estar mais próximo do aluno para conhecer suas principais dificuldades voltadas ao ensino;

Estas e outras ações foram delineadas e são desenvolvidas diariamente pelos bolsistas PIBIDIANOS com o acompanhamento das coordenadoras de área e das supervisoras em cada escola. A partir desta parceria, como destaca Stentzler (2013, p.13)

O cotidiano escolar é redimensionado. O fazer docente se organiza nas comunidades onde as escolas estão inseridas e viabiliza-se por grupos de discussão com o uso de redes de comunicação que criam novos sentidos para o cotidiano escolar. Entendemos o fazer docente intrinsecamente relacionado à organização social, à valorização docente. Situado no âmbito das experiências vividas pelos acadêmicos e seus formadores, efetiva-se por meio da crítica na produção do conhecimento.

O PIBID, portanto, caracteriza-se como um projeto que fomenta a iniciação dos licenciandos no universo escolar, favorece parcerias, cria uma nova cultura didática-metodológica, melhora a qualidade da formação dos licenciandos e oportuniza o conhecimento da dinâmica escolar *in locus*. Pode-se afirmar de acordo com Pizoli e Perin (2013, p. 25) que “[...] o professor do ensino superior responsável por esta formação e atuante no PIBID atua como mediador entre os dois níveis, sendo o portador da teoria e do conteúdo, oferecendo instrumentos adequados para a tradução desses conteúdos em atividade didática”, construindo uma nova concepção de formação, vislumbrando o novo perfil do educador para atuar na sociedade atual.

### **Considerações Finais**

Com o desenvolvimento do subprojeto, a formação dos licenciandos ocorre de forma a suscitar comprometimento e definições quanto a sua opção enquanto futuro professor, reconhecendo seu papel enquanto protagonista de uma nova perspectiva de atividade e de parceria.

Percebeu-se uma elevação do coeficiente acadêmico dos bolsistas e motivação de alunos e professores das escolas parceiras para o redimensionamento de atividades, habilidades e competências no processo de formação, bem como para as atividades no processo de ensino aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica. Fomentando, ainda, a implementação de práticas pedagógicas que os instrumentaliza para a prática docente e os processos avaliativos.

### **Referências**

ALARCÃO, Izabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

EDITAL CAPES/DEB nº 02/2009 - PIBID. **Chamada Pública do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID**. Brasília: CAPES/DEB, 2009. <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02\\_PIBID2009.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf)>. Acesso 15 de agosto 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

GUIMARÃES, Valter Soares. Saberes dos professores – ponto de partida para a formação contínua. In: **Formação contínua de professores**. Boletim 13, Ministério da Educação. 2005.

GATTI, Bernadete. **Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas**. In: Educ. Soc, v. 31, n. 113, p. 1355-1379. Campinas, 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

FREITAS, Alexandre Simão de. Os desafios da formação de professores no século XXI: Competências e solidariedade. In: FERREIRA, Andre Tereza Brito. ALBUQUERQUE,

Eliana Borges Correia, LEAL, Telma Ferraz. (Orgs.) **Formação Continuada de Professore.** Autêntica. Belo Horizonte. 2007.

FREITAS, Alexandre Simão de. A questão da experiência na formação profissional dos professore. In: FERREIRA, Andre Tereza Brito. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia, LEAL, Telma Ferraz. (Orgs). **Formação Continuada de Professore.** Autêntica. Belo Horizonte. 2007.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Os saberes docentes e sua prática. In: FERREIRA, Andre Tereza Brito. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia, LEAL, Telma Ferraz. **Formação Continuada de Professore.** Autêntica. Belo Horizonte. 2007.

STENTZLER, Márcia Marlene. Experiência e Mobilidade na Construção do Conhecimento: O lugar do PIBID na Formação para a Docência. In: MARTINS, Hilton Cezar. BRITO, Karim Siebeneicher. (Orgs). **Prática docente Inicial e continuada: O PIBID na UNESPAR.** Kaigang. Palmas, 2013.

PIZOLIN, Rita de Cássia. PERIN, Conceição Solange Bution. A Organização do Trabalho Pedagógico no PIBID. In: MARTINS, Hilton Cezar. BRITO, Karim Siebeneicher. (Orgs). **Prática docente Inicial e continuada: O PIBID na UNESPAR.** Kaigang. Palmas, 2013.

## REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE NOS CURSOS DE LICENCIATURA: POTENCIALIDADES DO ENTRELAÇAMENTO ENTRE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E PRÁTICA DE ENSINO

Rafael da Silva da **CUNHA**<sup>1</sup>

Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)  
rafael.dudu.r@gmail.com

Cynara Teixeira **RIBEIRO**<sup>2</sup>

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)  
cynara\_ribeiro@yahoo.com.br

Alessandra Miranda Mendes **SOARES**<sup>3</sup>

Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)  
alessandrasoares@ufersa.edu.br

**Resumo:** *O presente trabalho visa analisar as contribuições das disciplinas Psicologia da Educação e Prática de Ensino nos cursos de formação docente, especialmente no âmbito da Licenciatura em Computação e Informática (LCI), como também apresentar uma experiência de entrelaçamento destas duas disciplinas, realizada a partir de um projeto de extensão. A escolha da LCI justifica-se pelo fato de ser recente no Brasil e comprometer-se com a qualificação dos futuros professores para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no processo educativo. A experiência consistiu na aproximação de licenciandos com a realidade de escolas circunvizinhas à Universidade, com foco nas percepções de*

*como as TICs estão articuladas à prática pedagógica para a posterior elaboração de oficinas pertinentes às demandas institucionais. Através desta experiência vislumbramos práticas pedagógicas capazes de contribuir para o saber-fazer e o aprender a ensinar a partir da ação-reflexão-ação.*

**Palavras Chave:** *Formação Docente. Interdisciplinaridade. TICs.*

---

<sup>1</sup> Estudante da Licenciatura em Computação e Informática da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFERSA).

<sup>2</sup> Professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Coordenadora de Gestão e Processos Educacionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFRN). E-mail: cynara\_ribeiro@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Professora da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: [alessandrasoares@ufersa.edu.br](mailto:alessandrasoares@ufersa.edu.br)

**Abstract:** The present work analyzes the contributions of disciplines Educational Psychology and Teaching Practice in teacher training courses, especially within the Degree in Computer and Informatics but also present a twining experience of these two disciplines, held from an extension project. The choice of the course is justified because it is recent in Brazil and commit to the training of future teachers for the use of Information and Communication Technologies (ICT) in the educational process. The experience was the approach of undergraduates with the

reality surrounding schools to the University, focusing on perceptions of how ICTs are articulated to the pedagogical practice for the further development of relevant workshops to institutional demands. Through this experience we glimpse pedagogical practices that contribute to the know-how and learning to teach from the action-reflection-action.

**Keywords:** Teacher training. Interdisciplinarity. ICTs.

## Introdução

Pesquisas realizadas na última década apontam a permanência de problemas históricos no âmbito da formação de professores no Brasil, os quais dizem respeito tanto às legislações regulamentadoras quanto aos modelos e características dos cursos formadores (GATTI, 2010; SAVIANI, 2011; SHEIBE, 2010). No que tange aos cursos de formação inicial, as principais dificuldades são atribuídas à prevalência do modelo clássico de formação, o qual pauta-se em uma cisão entre formação disciplinar e formação para a docência, com a conseqüente fragmentação dos currículos e separação entre teorias e práticas (CANDAU; LELIS, 1999; GATTI, 2010; FRANCO, 2008; LELIS, 2001). Além disso, por ser calcado na lógica disciplinar, o modelo tradicional de formação induz os futuros professores a se afinarem mais com as demandas da área de conhecimento específica de seus cursos do que com as necessidades do campo educacional, não favorecendo, assim, o desenvolvimento de ações que enfatizem a produção do saber e do saber-fazer docente, o que implica em comprometer a relação teoria-prática proposta nos documentos legais e nas discussões sobre o tema (GATTI, 2010).

Nesta conjuntura, verifica-se uma pulverização da formação docente, a qual culmina em uma frágil preparação para a atuação no magistério, na medida em que o processo formativo é pouco integrado ao contexto concreto de atuação profissional (AZEVEDO ET AL, 2012; GATTI, 2010). Diante desta realidade, fica evidente a necessidade de mudanças nas concepções e práticas pedagógicas que orientam os cursos de formação inicial de professores, com destaque para as indicações de que a formação docente deve ser gerida a partir do seu campo de prática, o qual deve guiar os conhecimentos a serem aprendidos e o saber-fazer com situações advindas do cotidiano profissional, o que é avaliado como fundamental para uma formação qualificada (FRANCO, 2008; LELIS, 2001; CANDAU; LELIS, 1999; LIBÂNEO; PIMENTA, 1999).

Dessa maneira, torna-se crucial, nos cursos de formação inicial, a realização de projetos acadêmicos de caráter interdisciplinar, portadores de inovações significativas, calcadas em trocas de experiências, socialização de conhecimentos, articulações teórico-práticas e integração entre atividades de ensino, pesquisa e extensão (AZEVEDO ET AL,

2012; CUNHA, 2004; ANDRÉ, 2011). É nesta perspectiva que se insere o presente estudo, o qual tendo como ponto de partida uma experiência desenvolvida em um curso de Licenciatura em Computação e Informática (LCI) objetiva analisar as contribuições das disciplinas Psicologia da Educação e Prática de Ensino nos cursos de formação docente, especialmente no âmbito da referida licenciatura, como também apresentar uma experiência de entrelaçamento destas duas disciplinas, realizada a partir de um projeto de extensão. Ademais, levando em consideração que tal experiência resultou da articulação entre os componentes curriculares de Psicologia da Educação e Prática de Ensino, considerados obrigatórios na matriz curricular e essenciais para a consecução das finalidades formativas dos cursos de licenciatura, discutir-se-á ainda os efeitos deste entrelaçamento para a compreensão concreta das relações entre teorias educacionais e práticas docentes, bem como entre os aspectos pedagógicos e tecnológicos necessários à promoção de uma incorporação de fato inovadora das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação, para o alcance das finalidades específicas propostas para cada curso de licenciatura.

### **Desafios da formação docente nos cursos de licenciatura: a importância do diálogo teórico-prático interdisciplinar**

A formação docente é atualmente apontada como uma das dimensões mais importantes no tangente às possibilidades de melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica (AZEVEDO ET AL, 2012; SEVERINO, 2004). Nesse sentido, são preocupantes os apontamentos acerca das lacunas encontradas ainda hoje nos cursos de formação inicial e continuada de professores (CUNHA, 2004; GATTI, 2010; FRANCO, 2008; SAVIANI, 2011). Dentre estas lacunas, destaca-se o papel atribuído e desempenhado pelas atividades práticas realizadas pelos professores ou futuros professores ao longo de sua formação, as quais podem revelar-se tanto como oportunidade para transformação da própria prática e dos sujeitos que dela participam quanto também como circunstância para a reprodução de um fazer mecânico, alienado e alienante (FRANCO, 2008).

Nos cursos de formação inicial, a dimensão prática da formação docente explicita-se na organização curricular principalmente através dos componentes voltados para a prática

de ensino e para os estágios curriculares (CANDAU; LELIS, 1999; LELIS, 2001; LIBÂNEO; PIMENTA, 1999; MARANDINO, 2003). É nesse sentido que alguns documentos norteadores dos cursos de licenciaturas, partindo do pressuposto de que é a partir da dimensão prática que a formação inicial de professores vai se constituindo como lugar onde se aprende e se constroem os saberes da profissão, atribuem papel crucial aos componentes curriculares voltados à prática de ensino, preconizando sua interação com os saberes proporcionados por outros componentes de cunho teórico e teórico-prático existentes no currículo de cada curso (BRASIL, 2001, GATTI, 2010).

Porém, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, a dimensão prática da formação docente deve iniciar cedo e atravessar todo o currículo, propiciando ao futuro professor não apenas a elaboração de conhecimentos sobre o ensino e aprendizagem, mas também de conhecimentos nas e a partir das situações de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2001). Para tanto, é necessário que a prática não se restrinja a componentes curriculares específicos, mas perpassa todo o processo formativo através de ações articuladoras que envolvam os eixos de pesquisa, ensino e extensão, mobilizando os múltiplos conhecimentos e saberes constituintes da formação docente, permitindo um diálogo interdisciplinar que fundamente o trabalho crítico-reflexivo sobre os confrontos que a prática suscita (ANDRÉ, 2011; AZEVEDO ET AL, 2012; FRANCO, 2008; PIMENTA; LIMA, 2004).

Nesse sentido, evidencia-se o papel fundamental da tríade ensino, pesquisa e extensão no processo de formação de professores, devido ao seu potencial para constituir-se como base para a produção de conhecimentos que sejam fonte de novos saberes (CUNHA, 2004). Além disso, levando em consideração a concepção segundo a qual um dos papéis dos professores na sociedade contemporânea é favorecer a emergência de novos saberes, bem como a transformação de realidades através de intervenções pautadas na reflexão teórico-crítica acerca dos conhecimentos produzidos ao longo do curso de formação (TARDIFF, 2002), as atividades de pesquisa e extensão, em sua articulação com o ensino, contribuem para uma maior compreensão da docência, tornando-se meios privilegiados para o

aperfeiçoamento das práticas docentes e, conseqüentemente, para o aprimoramento dos processos de ensino-aprendizagem que ocorrem nos contextos educativos.

Assim, concebemos que a realização de projetos de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação inicial de professores, ao ser capaz de promover uma articulação entre a dimensão prática do currículo, em especial dos componentes curriculares voltados à prática de ensino, e as disciplinas que constituem os fundamentos teóricos de tais cursos, como é o caso da Psicologia da Educação, favorecendo uma confrontação dos futuros professores com a sua realidade profissional, possibilita aos licenciandos uma atualização e ressignificação dos saberes adquiridos na formação inicial, convertendo-se, assim, em um suporte fundamental do processo de aprendizagem da profissão docente. Nesse sentido, através da realização de experiências que conjuguem os componentes curriculares voltados para a prática de ensino e os saberes constituídos a partir de outras disciplinas pertencentes aos currículos dos cursos de licenciatura, torna-se possível realizar o diálogo interdisciplinar e transformar a relação entre teoria e prática em uma práxis a partir da qual o futuro professor irá construir e elaborar seu fazer e seu saber-fazer pedagógico (CANDAU; LELIS, 1999; GATTI, 2010; FRANCO, 2008; LELIS, 2001).

Além disso, tais feitos possibilitarão ainda que os futuros professores ampliem sua consciência sobre o seu próprio fazer didático-pedagógico, o que, por sua vez, propiciará um avanço dos conhecimentos filosóficos, sociológicos, psicológicos e pedagógicos intrínsecos às próprias práticas docentes. Ou seja, a partir da proposição desta mudança no modelo de formação docente, objetiva-se que a prática docente experimentada pelos licenciandos alimente a teoria e subsidie outras práticas, em um movimento dialético constante e permanente que sustente o próprio processo de construção do conhecimento.

### **Uma experiência a partir da imersão na realidade escolar: percebendo a confluência entre os saberes**

Com vistas a promover uma experiência interdisciplinar, capaz de integrar os conteúdos aprendidos nos componentes curriculares de Psicologia da Educação e Prática de Ensino de um curso de Licenciatura em Computação e Informática, foi elaborada, pelas

docentes responsáveis pelas referidas disciplinas, uma proposta de atividade a ser realizada em escolas de educação básica da região do semiárido potiguar. Tal proposta consistia em levar os licenciandos que cursavam tais componentes a desenvolverem uma pesquisa de campo que envolvia: a elaboração de um diagnóstico escolar, a observação de aulas ministradas por alguns professores e a realização de entrevistas com estes, gestores e estudantes das escolas, a fim de compreender como as tecnologias estavam articuladas às práticas pedagógicas das instituições de ensino investigadas, buscando ainda averiguar as concepções e os fundamentos teórico-práticos que as embasam a partir das abordagens existentes na psicologia da educação e na prática de ensino em computação.

Assim, a premissa que orientou a realização desta experiência foi a de que conhecer, refletir e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas de educação básica contribui de forma significativa para uma boa formação do profissional docente. Isso porque, conforme apontado anteriormente, os estudos acerca da prática conduzem inequivocamente a uma reelaboração da mesma, advindo daí a possibilidade de avanços tanto acerca das teorias como da práxis educativa.

### **Método**

A experiência ora relatada foi realizada por um grupo de estudantes do segundo período do curso de Licenciatura em Computação e Informática, consistindo em uma atividade curricular pensada para integrar as duas disciplinas. Através de sua realização, foi possível conhecer as realidades educacionais de cinco escolas públicas situadas em municípios circunvizinhos ao da Universidade, bem como algumas ações docentes de 16 professores dessas instituições, incluindo os diferentes materiais e métodos utilizados, os modos particulares de relacionamento entre professores, estudantes e equipe escolar, bem como a estrutura física e educacional, para, a partir daí, refletir sobre as possibilidades e potencialidades do entrelaçamento entre teorias educacionais e práticas pedagógicas tanto no âmbito da formação de professores quanto no que tange às ações docentes com o uso das TICs no cotidiano escolar.

A pesquisa realizada nas escolas teve um enfoque qualitativo, por considerar a importância de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas. Para tanto, foram utilizados os seguintes instrumentos: observação, entrevista e questionários. Os resultados obtidos serão discutidos à luz das reflexões acerca dos desafios para a formação docente, esboçadas nos itens anteriores.

## **Resultados**

De modo geral, observou-se que a organização dos espaços escolares e as práticas pedagógicas existentes nas instituições de ensino pesquisadas fundamentam-se nos princípios da pedagogia tradicional, na qual as relações entre professores e estudantes são geralmente concebidas de forma hierarquizada, na medida em que aqueles se veem como detentores do saber, delegando aos últimos a posição de quem ainda não sabem e, portanto, deverão aprender através da memorização e reprodução dos conhecimentos academicamente instituídos. Nessa perspectiva, estes são encarados como meros ouvintes e a aprendizagem tende a ocorrer de forma mecânica, sem favorecer a construção coletiva e criativa de novos saberes.

Já nas entrevistas realizadas com os professores, constatou-se que, em sua maioria, eles não fazem uma autorreflexão acerca de sua própria atuação, não percebendo, portanto, os momentos em que são reprodutores do modelo calcado na educação tradicional. Para exemplificar esta situação, é possível citar um dos professores observados que começou uma de suas aulas dizendo: “abram os cadernos na última atividade sugerida como tarefa para casa, que eu irei chamá-los um a um na ordem da folha de chamada para verificar se vocês responderam as questões”; mas, ao ser interrogado acerca do método de ensino que utiliza, respondeu que “passou-se o tempo em que o professor é aquele que só deposita a mensagem, o dono do saber, [...], antes era só assim, o professor dizia, acabou, o aluno não questionava, era o aluno passivo, já hoje existe uma relação muito forte com aluno e professor, nessa ponte

de ensino e aprendizagem”, demonstrando, acerca deste ponto, incoerência entre seu discurso e seu agir.

De fato, para Freire (1985), a forma imperativa de transmissão dos conhecimentos, característica do modelo tradicional, apenas reforça a dominação cultural e política, impedindo a conscientização dos seres humanos e sua formação como cidadãos. Nesse sentido, a perspectiva freireana aponta que:

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a ele ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 1996, p. 47).

É importante salientar que esta concepção de ensino reflete-se no modo como cada professor realiza suas ações, a começar pelo seu planejamento, pois, na perspectiva de uma pedagogia progressista, sabemos que este precisa ser flexível, já que há uma diversidade de fatores que podem fazer com que o profissional precise fazer modificações, reformulando, na prática, o que planejou aprioristicamente. Isso significa que os planos de aula não podem converter-se em “camisas de forças”, mas, pelo contrário, precisam levar em consideração que o ritmo, a sequência, o ponto de partida e de chegada de cada aula variam de acordo com os conhecimentos prévios e as realidades socioeducacionais dos estudantes.

Um dos professores observados demonstrou tal flexibilidade quando, ao começar a ministrar o conteúdo proposto, pediu que cada estudante expressasse o que já conhecia sobre o referido assunto, levando em consideração tais conhecimentos prévios ao longo da condução da aula. Esta postura de respeitar o conhecimento prévio dos educandos é defendida por diversas teorias educacionais, que afirmam que a aprendizagem é um processo de construção que nunca começa do zero, nem mesmo nos momentos iniciais da escolaridade, já que os aprendizes sempre trazem consigo conhecimentos adquiridos através de experiências com suas famílias ou outras instituições sociais por quais tenham passado. Assim, concebe-se que o aprender é um processo que envolve diversas etapas, nas quais as ideias dos estudantes vão sendo gradativamente ampliadas, reformuladas ou reorganizadas,

em um movimento simultaneamente ascendente e descendente, no qual os conhecimentos prévios servem de base para a construção de conceitos científicos e estes, por sua vez, se materializam a partir e nos conhecimentos do dia a dia (VYGOTSKY, 2007).

Ainda no que diz respeito às práticas pedagógicas e estratégias didáticas utilizadas pelos professores das escolas investigadas, foi possível constatar a utilização de uma diversidade de metodologias, que vão desde as aulas expositivas tradicionais, com utilização do quadro-negro e livros didáticos, até atividades em que os estudantes são convidados a desempenhar a função de professores, explicando conceitos ou formas de resolução das questões para os próprios colegas – momento em que é possível perceber os estudantes como sujeitos ativos da aprendizagem, tal como preconizado pelas teorias pedagógicas modernas.

Outra estratégia destacada pelos professores da educação básica que participaram da experiência ora relatada diz respeito à relação professor-aluno, pois muitos dos docentes observados e entrevistados demonstraram preocupação em manter uma postura profissional adequada, que possa auxiliar no desenvolvimento dos educandos, que não seja rígida nem autoritária, mas, pelo contrário, baseada no respeito mútuo e na parceria, a fim de possibilitar uma melhor aprendizagem. Nessa perspectiva, os professores assumem como dever motivar, desafiar e instigar os estudantes, favorecendo o diálogo, a troca de ideias e, conseqüentemente, o desenvolvimento de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, um dos professores entrevistados destacou a contextualização do conteúdo como estratégia didático-pedagógica privilegiada para a facilitação da aprendizagem. Segundo ele, “se eu ensinei agora uma questão e o aluno não entendeu, eu tenho que ter outra forma de ensinar aquela mesma questão: amenizar a linguagem, contextualizá-la no dia-a-dia daquele aluno, pois, abordar o dia-a-dia dele é um jeito de motivá-lo a prestar atenção, a entender”. De fato, não apenas a contextualização do conteúdo ensinado a partir da realidade de vida do educando facilita a assimilação dos conhecimentos como também a utilização de materiais que são familiares aos estudantes atendem a este fim, como é o caso de recursos e ferramentas tecnológicas que muitos utilizam tanto em casa como em *lan houses*, com amigos etc., para a realização de atividades diversas.

Especificamente no tocante aos recursos tecnológicos utilizados nas escolas visitadas, constatou-se que alguns professores afirmam lançar mão de ferramentas midiáticas, tais como datashow, vídeos, softwares educativos etc. Importante ressaltar que estes recursos podem constituir-se tanto como instrumentos culturais quanto simbólicos, na medida em que potencialmente funcionam como mediadores entre os aprendizes e os conhecimentos formalmente instituídos. Porém, discussões atuais apontam que, para um uso pedagogicamente significativo das TICs na educação, é necessário pensar como as tecnologias podem ser usadas de forma a não constituírem-se apenas como instrumentos os quais os seres humanos usam para agir fisicamente sobre o seu meio, mas também enquanto capazes de intervir na atividade mental e nos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem escolar, desempenhando, assim, uma função simultaneamente cultural e simbólica, de forma semelhante às várias formas de linguagem (FREITAS, 2008).

Nesse sentido, pode-se afirmar que as TICs “abrem novas possibilidades de aprendizagem por permitirem o acesso a uma infinidade de informações, pelas formas de pensamento que são por elas potencializadas, pelas interações possibilitadas e pela interatividade que proporcionam” (FREITAS, 2008, p. 12), tornando-se, assim, um dos principais recursos de mediação pedagógica a serem utilizados pelos professores. No entanto, a integração pedagogicamente eficaz destas ferramentas tecnológicas em sala de aula constitui-se como um desafio para os profissionais docentes, os quais, em sua maioria, não recebem, em sua formação inicial, uma capacitação adequada e, em função disso, acabam não utilizando ou utilizando erroneamente tais instrumentos em sua prática pedagógica.

De acordo com Masetto (2000), a utilização de computadores e da internet no processo de ensino-aprendizagem requer não apenas a substituição do quadro-negro e do giz por novas tecnologias informatizadas, mas sua utilização enquanto instrumentos capazes de atuar no desenvolvimento intelectual de estudantes, professores e demais atores do cenário escolar. Em perspectiva semelhante, Freitas (2008) afirma que as TICs são instrumentos de linguagem, pois seu funcionamento depende de símbolos, o que as permite desempenhar as três ordens de mediação necessárias à construção do conhecimento: a mediação material, na medida em que são ferramentas materializadas; a mediação semiótica, através da linguagem;

e a mediação com os outros, haja vista que possibilitam a interação com diversos interlocutores. Isso significa que a informática na educação inaugura, potencialmente, maneiras inéditas de procurar informações, acessá-las, representá-las, processá-las, comunicá-las e compartilhá-las, constituindo, portanto, um novo sistema simbólico que pode ser usado por estudantes e professores para planejar, regular e orientar as atividades próprias e alheias.

Porém, a despeito dos possíveis avanços propiciados pelas TICs na educação, algumas escolas e professores apresentam dificuldades para incorporá-las no dia a dia das salas de aula. É o caso de um dos professores observados, que afirmou ainda não usar as tecnologias como recurso pedagógico em suas aulas devido aos problemas enfrentados no que diz respeito à disponibilidade de tais ferramentas. Segundo ele, apesar de a escola dispor de um laboratório de informática, com aproximadamente quinze computadores, além de softwares e jogos educativos, há uma limitação referente à quantidade de máquinas, já que, para ele, deixar muitos estudantes em uma mesma máquina interfere negativamente nos resultados da aprendizagem.

A partir dos referenciais pedagógicos modernos, percebemos que este argumento pauta-se em uma concepção de aprendizagem como um processo de cunho exclusivamente individual, ignorando, portanto, as potencialidades envolvidas no trabalho em grupos e, conseqüentemente, a noção de aprendizagem colaborativa. Vale ressaltar que este é, de fato, um dos grandes desafios no que tange ao uso das tecnologias no contexto educacional, haja vista pesquisas revelarem ser mais comum a utilização das TICs nas escolas com o objetivo de aumentar e melhorar o acesso às informações do que os usos relacionados à exploração, colaboração e criação coletiva de conhecimento. Tal fato é consonante com o predomínio uma visão transmissiva de ensino e aprendizagem, de modo que, nessa perspectiva, as TICs, quando utilizadas, o são com a finalidade de reforçar as estratégias docentes de apresentação e transmissão de conteúdos (COLL; MAURI; ONRUBIA, 2010).

Também costuma ser frequente que os professores, apesar de não fazerem uso de recursos tecnológicos em sala de aula, estimulem os estudantes a fazerem pesquisas na internet para a realização de tarefas escolares. Este tipo de incentivo foi observado em

algumas escolas investigadas. Porém, na visão da maioria dos estudantes, é muito mais proveitoso quando esta ferramenta é integrada ao contexto da aula, como nos casos em que os professores desenvolvem suas atividades no laboratório de informática, pois, segundo um dos estudantes entrevistados, “o que às vezes não se encontra em sala de aula, se encontra na internet; as dúvidas que surgem são facilmente tiradas com o auxílio dessa ferramenta, e isto facilita a aprendizagem”. Desse modo, foi possível constatar que, na perspectiva dos aprendizes, as ferramentas tecnológicas, tais como o computador e a internet, ocupam papel de destaque, sendo reconhecidas como indispensáveis para o alcance de melhores resultados na educação, na medida em que podem tornar as aulas mais interessantes e produtivas.

Assim, a partir da realização desta experiência, foi possível constatar que, apesar de a incorporação da informática na educação não ser uma tarefa fácil para o profissional docente, esta pode ser realmente produtiva e inovadora, tanto do ponto de vista dos estudantes, como de professores e gestores. Isso porque, por intermédio dos bancos de dados em linha, da rede mundial de computadores, de conferências eletrônicas desterritorializadas, entre outros meios, informações atualizadas tornam-se diretamente acessíveis e comunicáveis (LÉVY, 1999). Nesse contexto, a função do docente deixa de ser a de transmissor de informações, a qual é executada com maior eficácia por aqueles meios, e passa a ser a de incentivar o pensar, através do acompanhamento e gerenciamento dos aprendizados, incitando o intercâmbio dos saberes e a mediação simbólica entre estudantes, professores e conteúdos.

Porém, para que essa utilização eficaz e pedagogicamente significativa das tecnologias seja possível, é necessário que os professores tomem como ponto de partida a análise de suas próprias práticas, confrontando-as com os diversos referenciais educacionais disponibilizados pelo conjunto de saberes os quais compõem a formação docente. É nesse sentido que os cursos de formação inicial de professores têm a função de proporcionar aos licenciandos um conhecimento da práxis educativa capaz de instrumentalizar uma postura de valorização e atualização permanente em função das mudanças que se produzem, fazendo-os criadores de estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise e reflexão transformadores da prática educativa.

## Considerações Finais

As dificuldades e limitações, historicamente existentes nos cursos de formação de professores, são bastante conhecidas e envolvem principalmente a cisão entre teoria e prática, a fragmentação dos saberes em componentes curriculares específicos e pedagógicos em cada curso, e a desarticulação entre os conhecimentos científicos e a realidade socioeducacional. Tais empecilhos estão intrinsecamente relacionados ao modelo tradicional de formação de professores, o qual precisa ser superado para possibilitar práticas pedagógicas socialmente mais relevantes.

No entanto, reconhece-se que a real superação desse modelo tradicional de formação exige a realização de ações concretas associadas a um posicionamento teórico-metodológico aberto a críticas e atualizações. Isso aponta para a necessidade de embasar as ações pedagógicas a serem desenvolvidas nos cursos de licenciatura e de repensar o próprio currículo dos mesmos a partir de experiências concretas, superando reducionismos quanto às simples mudanças nas cargas horárias das atividades curriculares e de meros ajustes do currículo às demandas do mercado. Dessa maneira, torna-se necessário superar a formação baseada na memorização e na aplicação acrítica de saberes descontextualizados e subsidiar a reflexão e a problematização contínuas, por parte dos licenciandos, para que estes possam se apropriar do conhecimento didático-pedagógico e desenvolver as competências imprescindíveis para a atuação docente.

Assim, experiências de caráter teórico-prático e interdisciplinar têm muito a agregar aos cursos de formação de professores, na medida em que possibilitam a inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas e favorecem a troca de saberes entre os professores da educação básica, os professores da Universidade e os acadêmicos, estimulando, assim, uma postura comprometida com a práxis. Dessa forma, o aprender a ensinar a partir da ação-reflexão-ação, na qual há uma indissociabilidade entre teoria e prática, visa possibilitar aos licenciandos as condições éticas, técnicas e pedagógicas necessárias à qualificação do trabalho docente.

## Referências

ANDRÉ, Marli. A formação dos professores nas pesquisas do anos 90. In: MACIEL, Lizete; SHIGUNOV NETO, Alexandre (Orgs.). *Formação de professores no Brasil – passado, presente e futuro*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 77-96.

AZEVEDO, Rosa Oliveira; GHEDIN, Evandro; SILVA-FORSBERG, Maria Clara; GONZAGA, Amarildo Menezes. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetórias e perspectivas. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação – Lei 10.172*. Ministério da Educação: Brasília-DF, 2001.

CANDAU, Vera; LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera (Org.). *Rumo a uma nova didática*. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 56-72.

COLL, César; MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação: das práticas pedagógicas às práticas de uso. In: COLL, César; MONEREO, Carles (Orgs.). *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 66-93.

CUNHA, Maria Isabel. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no Ensino Superior: docência e formação. *Revista de Educação*, Porto Alegre, v. 3, n. 54, p. 525-536, set. 2004.

FRANCO, Maria Amélia. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: mediação dos saberes pedagógicos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 1, jan./abr. 2008. p. 109-126.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Uma reflexão a partir da abordagem psicológica histórico-cultural. *Anais eletrônicos do 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação*. Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

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

LELIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor : mudança de idioma pedagógico? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 43-58, abr. 2001.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999.

MARANDINO, Martha. A prática de ensino nas licenciaturas e a pesquisa em ensino de ciências: questões atuais. *Cadernos Brasileiros de Ensino de Física*, v. 20, n. 2, p. 168-193, ago. 2003.

MASETTO, Marcos Tarcísio. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASSETO, Marcos Tarcísio; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000. p. 133-173.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Póiesis Pedagógica*, Goiânia, v. 9, n. 1, jan./jun. 2011. p. 7-19.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A produção do conhecimento na Universidade: ensino, pesquisa e extensão. *Educação & Linguagem*, v. 7, 2004. p. 9-14.

SHEIBE, Leda. Valorização e formação de professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional da educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, jul./set. 2010. p. 981-1000.

TARDIFF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ARTIGOS DO GRUPO DE TRABALHO DE DIDÁTICA DA ANPED DE 2005 A 2011

Maria dos Remédios de **BRITO**<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Pará – UFPA  
mrdbrito@hotmail.com

Lucineide Soares do **NASCIMENTO**<sup>2</sup>  
Universidade Federal do Pará – UFRA  
n\_lucineide@yahoo.com.br

**Resumo:** Neste trabalho analisamos os artigos publicados entre 2005 a 2011 no GT de Didática, da ANPED. Os objetivos são: a) captar as bases epistemológicas que fundamentam as discussões dos pesquisadores no âmbito do ensino e da aprendizagem de Ciências; e b) provocar o pensamento para as possíveis linhas de fuga de um ensino de Ciências pautado na convivência com o caos e a diferença. Metodologicamente a análise foi pautada na filosofia da diferença a partir das teorias de Deleuze e Guattari e propõe um breve exercício de desconstrução/problematização dos alicerces do pensamento moderno aplicados à educação e que aparecem nesses artigos. O resultado demonstra como as teorias que subsidiam os artigos estão atreladas ao pensamento da representação e que a Didática para/no ensino de Ciências produz um aligeiramento ao confundir ou precipitar a criação de “metodologias” de ensino a partir das proposições teórico-científicas oriundas da psicologia e da sociologia.

**Palavras- Chave:** Ensino de Ciências. Didática em Ciências. Filosofia da diferença.

**Abstract:** In analyzing the articles published between 2005-2011 in GT Didactic ANPED. The objectives are: a) capture the epistemological foundations that underlie discussions of researchers in the teaching and learning of science, and, b) provoke thought for the possible escape routes of a science education grounded in coping with chaos and difference. Methodologically the analysis was based on the philosophy of difference from the theories of Deleuze and Guattari and proposes a brief exercise in deconstruction / questioning of the foundations of modern thinking applied to education and that appear in these articles. The result demonstrates how the theories that support the items are linked to the thought of representation and that the Curriculum for / in science teaching produces an easing in confusing or precipitate the creation of "methodologies" Teaching from the scientific-theoretical propositions derived from psychology and sociology.

**Keywords:** Science Teaching. Teaching of Science. Philosophy of difference.

<sup>1</sup> Doutorado em Filosofia da Educação. Docente associado da Universidade Federal do Pará desde 1997.

<sup>2</sup> Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará, Brasil(2016)  
Professora Assistente da UFRA da Universidade Federal Rural da Amazônia , Brasil

## Introdução

Propomos tecer uma análise sobre os trabalhos aceitos pela ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – no Grupo de Trabalho – GT – de Didática no campo do Ensino de Ciências no período de 2005 a 2011. Na busca ao site da ANPEd não fizemos distinção pelas matérias tratadas por esse campo, de modo que aqui são analisados os aspectos do ensino e da formação do professor de ciências englobando a Física, a Química e a Biologia.

No período supracitado foram aprovados no GT de Didática: 01(um) trabalho em 2005, 01 (um) em 2006, 01 (um) em 2008, 02 (dois) em 2010 e 01 (um) em 2011. Não houve trabalhos na área de ciências aprovados nos anos de 2007 e 2009. Portanto, estamos analisando um total de 06 (seis) artigos. Os trabalhos publicados são os seguintes: Gonçalves e Sicca (2005); Silva (2006); Andrade (2008); Andrade, Paula e Vainstein (2010); Ayres e Andrade (2010); Santos, Martins, Costa e Puggian (2011)<sup>3</sup>.

Nosso intuito foi captar as bases epistemológicas que fundamentam as discussões dos pesquisadores do ensino de Ciências e como demarcam nos textos suas visões de ensino e de aprendizagem no âmbito da escolarização em Ciências e suas propostas para a formação do professor de Ciências. Nossa análise consubstanciou-se nas teorias de Gilles Deleuze e Félix Guatari e propõe um breve exercício de desconstrução dos alicerces do pensamento moderno sobre a educação que aparecem nos trabalhos do GT de Didática da ANPEd.

Compreendemos ser esse tipo de análise complexo, pois é no mínimo perigoso analisar processos e “modelos” de pesquisa e de pensamento com base em perspectivas conceituais diferentes ou antagônicas. Nesse sentido, é preciso que digamos que a maturidade impõe o respeito às considerações dos pesquisadores e suas respectivas produções/pensamentos acerca da Didática no âmbito do ensino de Ciências. Em outras palavras, não queremos impor um outro “modelo” ou destituir a possível validade desses trabalhos em seus próprios contextos. Aquilo que funcionou para uma determinada localidade e população é o que conta para o tempo vivido.

---

<sup>3</sup> Conferir demais informações sobre os artigos nas Referências ao final deste trabalho.

## Sobre a ANPEd

O estudo que ora apresentamos foi constituído a partir da análise dos textos que a ANPEd disponibilizou e, por essa razão, convém apresentar algumas informações sobre essa Instituição. A ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – foi fundada no Brasil em 1976 por alguns Programas de Pós-Graduação da área da educação e consolidou-se em 1979 como sociedade civil e independente. A Associação não tem fins lucrativos e tem por finalidade “a busca do desenvolvimento e da consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da educação no Brasil”<sup>4</sup>.

A Diretoria da ANPEd é eleita por voto secreto, com um mandato de dois anos que pode ser estendido por mais dois. Ao todo, são sete os componentes da Diretoria: um presidente, três vice-presidentes, um secretário-geral e dois secretários adjuntos. A Associação possui também um Conselho Fiscal composto por três membros e três suplentes.

A ANPEd admite sócios institucionais (os Programas de Pós-Graduação em Educação) e sócios individuais (professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação em educação). Esses sócios se congregam em dois campos: os sócios institucionais no Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação e os individuais nos Grupos de Trabalho – GTs temáticos. O Fórum atua também por meio de Fóruns Regionais nas Regiões Nordeste, Sudeste I, Sudeste II, Centro-Oeste e Sul. A instância superior de organização da Associação é a Assembleia Geral composta por todos os sócios. De acordo com o seu próprio site,

A ANPEd realiza um importante trabalho de disseminação, através de publicações impressas e registradas em disquetes e o CD-ROM ANPEd [...] Os GTs temáticos constituem núcleos disseminadores de informações sobre suas temáticas específicas, atuando durante todo o ano e nas reuniões anuais da ANPEd. O Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação é o canal de comunicação entre os programas associados e está presente nos principais debates sobre política científica no país, ao lado de outras associações científicas.

---

<sup>4</sup> Todas as informações sobre a ANPEd foram extraídas da Internet (<http://www.anped.org.br> – acesso em 29/09/2012).

Como agência de disseminação efetiva de informações, a ANPEd tem sido usada como referência por pesquisadores brasileiros e estrangeiros que têm interesse em mapear ou identificar os avanços e recuos de determinadas perspectivas de pesquisa, de currículo, formação de professores e outros temas ligados à educação no Brasil. É o caso do trabalho de Franco (2004) que busca, “com uma revisão teórica dos trabalhos apresentados nesse GT (*GT de Currículo da ANPEd*), nos últimos quatro anos (2000-2003), explorar em que medida eles incorporam as questões acerca das novas tecnologias e seus impactos na constituição do conhecimento” (p. 2 – grifos nossos).

A ANPEd, nesse sentido, tem contribuído não apenas para a divulgação de trabalhos, mas também para o desenvolvimento de pesquisas na área da educação. É vista como uma entidade de grande idoneidade pela sociedade e pelos profissionais da educação que também se dedicam à pesquisa.

A importância da ANPEd reside no fato de reunir a produção em educação elaborada no interior da Pós-Graduação com o rigor em seus aspectos acadêmico, científico e político. Embora não haja um Grupo de Trabalho específico para o Ensino de Ciências, através da análise dos artigos publicados no GT de Didática sobre o ensino de Ciências e a formação do professor de Ciências, podemos ter uma noção de como têm sido processados esse ensino e essa formação na educação brasileira. Uma vez que a ANPEd é formada por pesquisadores conceituados das várias áreas da educação, podemos, também, captar a visibilidade que a área de Ciências tem apresentado em um de seus GTs, neste caso, no Grupo de Trabalho de Didática.

### **Os referenciais utilizados pelos pesquisadores nos artigos**

Os pesquisadores se situam principalmente em teorias oriundas da psicologia e da sociologia tanto no que concerne as suas propostas para o ensino de Ciências quanto à fundamentação de suas análises. As perspectivas didático-pedagógicas nas quais baseiam as suas propostas são o empirismo-pragmatismo, o construtivismo, a aprendizagem significativa e a interdisciplinaridade. Dentre os autores mais citados estão: Vygotsky, Dewey, Bakhtin, Perelman (SILVA, 2006); Piaget e César Coll (ANDRADE, 2008); Serge

Moscovici e Edgar Morin (ANDRADE, PAULA e VAINSTEIN, 2010); Ausubel, Candau, Contreras e Libâneo (SANTOS, MARTINS, COSTA e PUGGIAN, 2011); J. A. Acevedo, C.A. Plastino e A. R. C. Lopes (AYRES e ANDRADE, 2010).

De modo geral, esses referenciais se preocupam com o processamento da aprendizagem, ou seja, partem da tentativa de uma explicação unívoca sobre como o aluno aprende. Uma vez “encontrada” a resposta para essa indagação o esforço epistemológico se encaminha para a criação de experiências didáticas que possam ser replicadas por sua eficácia ou êxito.

De acordo com as especificidades de seus referenciais teóricos os pesquisadores apresentam explicações científicas sobre como os alunos aprendem, como podemos perceber nos trechos abaixo:

O que é aprendido não decorre de uma imposição ou memorização, mas do nível crítico de conhecimento, ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica. (SILVA, 2006, p. 10).

...pode-se definir a Teoria de Equilibração como o processo pelo qual o indivíduo constrói o conhecimento, por desequilíbrios e reequilibrações constantes, que são desencadeados quando o sistema cognitivo reconhece uma perturbação. Essa perturbação pode ser causada por conflito, situações novas que contradizem aquilo que se espera, ou por lacunas relacionadas a esquemas de assimilação já existentes. As reequilibrações, em certos casos, podem ser um retorno ao equilíbrio anterior ou conduzem a um melhor equilíbrio ou “Equilibrações Majorantes”. [...]. (ANDRADE, 2008, p. 11).

Após a apreciação desses dois trechos podemos investir no raciocínio exposto e elaborar alguns questionamentos: sobre o primeiro trecho, poderíamos concluir que, se o aluno possui um “nível crítico de conhecimento”, chegará inevitavelmente à compreensão do conhecimento, ou seja, aprenderá. Mas, como isso ocorreria? Para nós, mesmo em termos meramente lógicos essa explicação é complicada e, talvez, até incompreensível. Ora, e se o conhecimento não for crítico, quer dizer que a aprendizagem não é possível? Somente seria possível a aprendizagem do conhecimento crítico que, neste caso, seria o “verdadeiro”? Mas,

o que seria o conhecimento verdadeiro? O sujeito não poderia apreender um conhecimento não-verdadeiro ou não-crítico?

De forma redundante podemos dizer que o “problema” não está no problema em si, mas nas soluções *a priori* e generalistas com as quais se tenta excluir o problema ou minimizar toda a sua potencialidade enquanto condição de manutenção do exercício do pensamento do profissional da educação em Ciências na construção de sua didática cotidiana. Em outras palavras, talvez se queira encontrar uma ou algumas soluções que tornem a prática pedagógica eficiente. Ainda bem que isso nunca é possível, pois, se o fosse, não haveria mais necessidade de formação e de movimento do pensamento do professor. Isto é, para que um professor fosse bem sucedido em seu trabalho bastaria que copiasse e treinasse algumas atividades, exercícios e posturas que já se teriam estabelecido como exitosas. “Desde que ‘esquecemos’ o problema, só temos diante de nós uma solução geral abstrata; e como nada mais pode sustentar essa generalidade, nada pode impedir que esta solução se desagregue nas proposições particulares que formam seus casos” (DELEUZE, 2006, p. 233-34).

O segundo trecho supracitado também tem sua origem na Psicologia, desta vez, de inspiração piagetiana e sugere que o indivíduo aprende por processos constantes de desequilibrações e reequilibrações. De início isso já nos causa um profundo mal-estar, uma vez que o conhecimento só se daria através de vários e constantes conflitos e perturbações. É certo que o ato de aprender não é algo de todo prazeroso, mas esse movimento de equilíbrio/desequilíbrio/reequilíbrio não explica o “como” o aluno aprende. Na verdade, apesar dos esforços experimentais da Psicologia para explicar o processo de aprendizagem humana, não há nenhuma experiência a qual demonstre como “o sistema cognitivo reconhece uma perturbação”.

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma partida daquilo que traz e transmite a diferença. Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou *paideia* que percorre inteiramente todo o indivíduo (um albino em que nasce o ato de sentir na sensibilidade, um afásico em

que nasce a fala na linguagem, um acéfalo em que nasce pensar no pensamento). (DELEUZE, 2006, p. 237).

O ato de aprender não é meramente cognitivo e não se explica pela aceitação da existência de estruturas. O pensamento sobre o cérebro e seu funcionamento ainda é uma terra que pertence muito mais ao desconhecido<sup>5</sup>. O aprender envolve certa sensibilidade, a sucessão especial de encontros, desencontros e a inspiração dos desejos. Podemos saber de que forma fomos afetados para que se desse de fato uma aprendizagem, mas não podemos mensurar ou planejar premeditadamente um encontro de aprendizagem com cem por cento de certeza de que a mesma efetivar-se-á. Também devemos considerar o tempo, esse elemento que deveria ser o companheiro e o amante do aprender, mas, que em nossas escolas, se transforma no monstro que nos aprisiona, controla e determina exatamente o momento em que tudo deve ser aprendido. O “fascismo<sup>6</sup>” da Didática opera pela premeditação ininterrupta do tempo, pela vontade de programar e preencher todos os espaços do aluno e do próprio professor.

A tentativa de coibir qualquer válvula de escape é uma das explicações para a ausência de desejo de estar e permanecer na escola. A ausência total de desejo somente não se verifica dada a resistência dos alunos em processar “linhas de fuga” e de vários professores que, com a mesma impetuosidade dos alunos transgressores, teimam em fugir da robotização do trabalho pedagógico. A Didática em Ciências precisa elaborar, provocar, aceitar e conviver com as linhas de fuga de professores e alunos. As linhas de fuga:

Não consistem nunca em fugir do mundo, mas antes em fazê-lo fugir, como se estoura um cano, e não há sistema social que não fuja/escape por todas as extremidades, mesmo se seus segmentos não param de se endurecer para vedar as linhas de fuga. Nada de imaginário nem de simbólico em uma linha de fuga. Não há nada mais ativo do que uma linha de fuga, no animal e no homem [...], de modo mais frequente, um grupo, um indivíduo funciona ele mesmo como linha

<sup>5</sup> Mais uma vez com Deleuze e Guattari: “Não que pensemos conforme o conhecimento que temos do cérebro, mas todo novo pensamento traça ao vivo no cérebro sulcos desconhecidos, torce-o, dobra-o, fende-o”. (2010, p. 191).

<sup>6</sup> Alusão à expressão usada por Deleuze e Guattari quando se referem a vários tipos de fascismo: “fascismo rural e fascismo de cidade ou de bairro, fascismo jovem e fascismo ex-combatente...”. Cf. DELEUZE e GUATTARI, *Mil Platôs*, V. 3 (2012, p. 100).

de fuga; ele a cria mais do que a segue, ele mesmo é a arma viva que ele forja, mais do que se apropria dela. As linhas de fuga são realidades; são muito perigosas para as sociedades, embora estas não possam passar sem elas, e às vezes as preparem. (DELEUZE e GUATTARI, 2012, p. 85-86).

O descontentamento com a forma técnico-mecânica de fazer educação não é exclusividade dos professores de Ciências, mas os artigos analisados se impõem todos como uma estratégia de combate a essa forma de educação processada no ensino de Ciências na Educação Básica. Um exemplo disso é encontrado na análise tecida por Silva (2006, p. 10-11) quando trata do ensino de Física:

As aulas de Física são assinaladas pela postura de desinteresse e pelos sentimentos de inutilidade daquele conhecimento e até mesmo repulsa por parte dos estudantes. Este obstáculo se insere dentro de uma realidade de aulas maçantes e descontextualizadas da cultura do aluno e as notas nas avaliações, que normalmente priorizam a memorização de fórmulas matemáticas, geram desconfortos e insatisfação ao demonstrar que os objetivos das aulas não foram alcançados: os estudantes não sabem repetir as resoluções das questões similares propostas anteriormente pelo professor em sala de aula, ou seja, as lições não foram bem decoradas.

Sabemos que a constatação do desinteresse dos alunos e da mecanicidade do ensino de Ciências é que movem esses pesquisadores à tentativa de criação de uma Didática mais “contextualizada”, mais “interdisciplinar” e dinâmica para o ensino de Ciências. Todavia, os esforços desses professores-pesquisadores continuam centrados em uma teoria da representação. Apesar de buscarem o diferente é sempre no Mesmo que se situam. Parecem não querer desejar outra coisa que não a reprodução de uma prática para alcançar os mesmos objetivos para todos os alunos, a mesma aprendizagem e ao mesmo tempo para todos. Um método capaz de iluminar a alma escura daqueles que devem aprender.

O pensamento da representação, da reconhecimento, não consegue se libertar das amarras do centro e da crença numa verdade universal. Por mais que se estabeleçam relações de crítica e de uma pretensa síntese, o movimento é sempre travado. O direcionamento da aprendizagem contempla aquilo que já está posto e que precisa ser, tão somente, (re)descoberto ou encontrado, contempla o presumível, transformando a educação e a vida

em coisa insípida, incolor e inodora. A recongnição na educação é o dessabor da vida, é a-estética. A representação “guarda, assim, um centro único que recolhe e representa todos os outros como uma unidade de série que ordena, que organiza uma vez por todas os termos e suas relações” (DELEUZE, 2006, p. 93).

A educação perde suas relações com o movimento da diferença, isto é, há uma força a qual empurra para a supremacia da identidade e da semelhança tanto no que diz respeito à formação do indivíduo quanto ao “ápice” da aprendizagem ou a esta como resultado homogeneizado do processo de ensino. É proibido não aprender, ou indesejável aprender por caminhos e tempos diferenciados. Nas teorias ligadas à representação os professores “sabem” que o aluno aprendeu determinado conteúdo quando ele dá as respostas esperadas. Desta forma tem-se a convicção de que os objetivos – aprioristicamente estabelecidos – foram efetivamente alcançados.

É possível pensar em uma Didática que incorpore a diferença em toda a sua potencialidade sem, no entanto, solaparmos na negligência docente? É possível educar desafiando e obtendo êxito na transgressão da disciplina educacional? Teríamos outra forma de liderar um processo de ensino sem, no entanto, subestimar ou violentar nossos alunos? É necessário acreditar que a diferença é intrínseca ao processo educativo. Não se trata, todavia, de um discurso há muito banalizado e simplificado no âmbito educacional de “respeito às diferenças”. Um discurso que, geralmente, não convence e nem satisfaz a ninguém porque parte do pressuposto de que os “diferentes” são os “outros”. Não se trata da diferença tendo como contraponto um “normal” superior (a referência). A diferença não é uma “especialidade” ou uma exceção à regra. Diferentes somos todos nós, todo o tempo, diferente é cada processo experimentado. “Cada coisa, cada ser deve ver sua própria identidade tragada pela diferença, cada qual sendo só uma diferença entre as diferenças. É preciso mostrar a diferença *diferindo*” (DELEUZE, 2006, p. 94).

As teorias que embasam os artigos publicados pela ANPED pretendem “organizar” milimetricamente o ensino de Ciências, explicar processos tomados como referência e expurgar o caos que ronda tanto o processo de ensino quanto a aprendizagem desejada e esperada para os alunos. Não há nada de aterrorizante nisso, pois que a ciência trabalha com

a pretensão de analisar, catalogar, separar, identificar, comparar, testar, estabelecer probabilidades e traçar variáveis que possibilitem a apreensão daquilo que lhe serve como objeto. Em se tratando dos procedimentos envolvidos na ciência da educação, os cientistas também precisam apresentar “respostas” aos inúmeros problemas que se apresentam no exercício da docência. Nesse sentido, a comunidade científica da área da educação também pretende construir “estados de coisas com suas funções” (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 234), ou seja, apresentar “proposições referenciais” (Idem, p. 233), em suma, dizer – o mais distante possível do senso comum<sup>7</sup> – como se processam o ensino e a aprendizagem no âmbito das Ciências na Educação Básica.

Nossas inquietações se movem para outra direção: seria possível criar ciência sem pretender homogeneizações rigorosas em se tratando dos processos de ensino e de aprendizagem em Ciências na Educação Básica? Pelos textos analisados percebemos que a Didática para/no ensino de Ciências produz uma espécie de aligeiramento ao confundir ou precipitar a criação de “metodologias” de ensino a partir das proposições teórico-científicas oriundas principalmente da psicologia e da sociologia. Isto ocorre, como já salientamos, pelo atrelamento das teorias que subsidiam os artigos analisados ao pensamento da representação. O que Deleuze e Guattari (2010) pensam acerca da lógica ou da “imagem clássica do pensamento” serve também para o que pensamos sobre a construção das teorias em educação, de modo geral, e para a educação em Ciências, de modo particular. A citação que se segue deslancha nosso desejo para as pesquisas que se ocupam com o ensino de Ciências:

Ao invés de um encadeamento de proposições, valeria mais a pena revelar o fluxo do monólogo interior, ou as estranhas bifurcações da conversação mais ordinária, desligando-as, também elas, de suas aderências psicológicas e sociológicas, para poder mostrar como o pensamento, como tal, produz algo de *interessante*, quando acede ao movimento infinito que o libera do verdadeiro como paradigma suposto e reconquista um poder imanente de criação. Mas, para isto,

---

<sup>7</sup> Se bem que, para Deleuze e Guattari, a ciência acaba processando, também, uma espécie de senso comum ou *doxa*, uma vez que as “verdades” científicas só podem ser tomadas como tais se são partilhadas pela respectiva comunidade científica. Cf. DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. O que é a filosofia? (2010).

seria necessário que o pensamento fosse até o interior dos estados de coisas ou dos corpos científicos em vias de constituição, a fim de penetrar na consistência, isto é, na esfera do virtual, que nada faz senão atualizar-se neles. *Seria preciso subir de novo o caminho que a ciência desce*, e em baixo do qual a lógica instala seus campos. (p. 166-167).

Precisamos compreender que cada processo é único, assim como cada aluno e cada professor. Não partimos nunca de um nada, mas é necessário criarmos teorias e práticas situadas e com a maturidade de que nem sempre as mesmas são condizentes com as especificidades culturais e históricas de outros processos educativos. Bem como precisamos caminhar na heterogeneidade, na diferença, no caos; aprendermos a viver sempre em busca de uma estética para a própria existência, movimentarmo-nos em busca do possível para não sucumbir diante dos desesperos de ser professor.

### **Formação de Docentes de Ciências: como se “deveria” ensinar ciência na escola**

Como vínhamos tecendo, a Didática na área das Ciências Naturais quase sempre é reduzida a uma parte instrumental da pedagogia, mas a questão não se resume a isso. Toda a formação dos professores é condizente com uma perspectiva recognitiva não apenas da pedagogia, mas do conhecimento em termos gerais, ou seja, partimos do pressuposto de que as coisas já estão dadas, bastando acionar estratégias metodológicas para que o aluno (neste caso, o docente em formação) “descubra” o conhecimento. Tal perspectiva é refinada e transplantada para o ofício de professor.

Todos os artigos analisados, inclusive por suas bases epistemológicas, propõem um ensino capaz de tornar o aluno “crítico” e “consciente”. Apesar de ser ressaltado a necessidade de construção do conhecimento por parte do aluno, o professor é quem teria o poder de suscitar essa potência no aluno. Para tanto, o professor precisaria de uma formação profissional que o preparasse para motivar os alunos e promover uma relação dialógica em sala de aula.

Compreendo o professor como um sujeito ativo, que também traz novos sentidos na discussão com sua formação acadêmica, sua vida

e com seus presumidos, falando do seu lugar e **dialogando com a consciência do outro**, num ativismo que questiona, provoca, contesta, adere, diverge, que argumenta. Podemos buscar nas respostas dos alunos, que são um prolongamento das enunciações que as precederam, as reações ativas da compreensão do tema. Assim, **ensinar** torna-se a relação dialógica entre os textos, orais e escritos, produzidos pelo professor e pelos estudantes. (SILVA, 2006, p. 12-13). (Grifos nossos).

Silva sugere como proposta pedagógica para o ensino de Ciências (especificamente o de Física) a Teoria da Argumentação que se traduz, resumidamente, pelo uso do diálogo nas relações entre o professor e os alunos e entre estes<sup>8</sup>. A questão é: como é possível dialogar com a consciência do outro?

Todos os textos anunciam e/ou defendem um ensino contextualizado, nesse sentido, promover uma metodologia voltada para esse ensino seria a prova da competência do professor de Ciências. Pensamos, todavia, que não se trata apenas de contextualizar os conhecimentos, ou seja, aproximá-los da realidade dos alunos, porque mesmo nessas circunstâncias não há espaços para criação, pois os alunos devem chegar, invariavelmente, às respostas contidas nos livros didáticos ou no acervo epistemológico do professor e, caso isso não aconteça, geralmente o aluno é penalizado em sua avaliação.

O texto de Ayres e Andrade (2010) intitulado “Didática do ensino de Ciências: como as concepções de Ciências influenciam as práticas pedagógicas” apresenta-se como a produção mais atual dentre as analisadas porque questiona os paradigmas “moderno” e “pós-moderno” de Ciência. Os autores usam um procedimento de pesquisa interessante através do qual apresentam a 06 (seis) professores de Ciências de uma determinada escola as propostas de candidatos fictícios a uma vaga para compor a equipe. Os discursos das propostas foram inspirados nas concepções de Ciência de vários clássicos da modernidade e produzidos a partir das discussões do multiculturalismo<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> A teoria da Argumentação, de acordo com SILVA (2006) atrela-se, também, ao poder de convencimento do “orador”, todavia, este teria que considerar e respeitar os conhecimentos prévios da plateia ou do “auditório”.

<sup>9</sup> Os seis professores que participaram da pesquisa tinham que atribuir uma nota e escrever um comentário sobre as supostas respostas de cada candidato fictício para a seguinte pergunta: “Qual a sua concepção de ciência para o ensino de ciências?”, dessa forma, os pesquisadores pretendiam analisar os discursos desses professores sobre Ciência: “Cinco ‘respostas’ correspondiam à visão de ciência de um autor da modernidade, a saber: Popper, Feyerabend, Kuhn, Bacon, Bachelard, uma resposta corresponde à concepção de ciência externalista formulada

O esforço de Ayres e Andrade demonstra que os professores pesquisados estão na fronteira entre o que eles chamam de perspectivas “modernas” e “pós-modernas” de ciência. No entanto, ainda há uma forte tendência das perspectivas modernas uma vez que o suposto candidato que teve a nota mais alta (7,7) foi aquele que corresponde aos pressupostos do método elaborado por Francis Bacon, autor do século XVII. As conclusões dos autores sobre as concepções dos professores de Ciências são as seguintes:

Percebemos a oscilação dos professores em relação aos valores modernos de ciência, ao mesmo tempo em que se verificou um apego ao caráter regular da ciência ao afirmarem ser imprescindível o uso de regras e da metodologia científica ao longo da “construção” do conhecimento científico para o ensino de ciências. (AYRES e ANDRADE, 2010, p. 13-14).

Essa pesquisa contribui significativamente para a passagem do raciocínio, ou melhor, para a compreensão dos liames entre tais concepções e aquelas que subsidiam a formação dos professores de Ciências. Tal qual o ensino processado na Educação Básica, a formação dos professores de Ciências ainda guarda ranços de concepções científicas embasadas na representação. Segundo os autores, “apesar de vivenciarmos um período de transição paradigmática... a metodologia científica ainda impera em várias instâncias do conhecimento, desde a produção até a transposição didática” (Idem, p. 14).

Nos artigos, apesar da exacerbação da técnica e do apelo ao método científico, há sempre uma lógica salvacionista subsidiando a formação do professor, como se este tivesse a missão incontestável de libertar os alunos de sua ignorância e trazê-lo à luz dos conhecimentos científicos. Essa perspectiva salvacionista é plenamente perceptível na forma com que os professores descrevem que desempenham o seu trabalho, ou seja, é no processo de ensino e na relação professor-aluno que conseguimos captar o professor salvador.

Uma vez que o aprender, ainda sob a contribuição de Deleuze e Guattari, está ligado às experiências de cada indivíduo e que, portanto, participa do modo com que cada pessoa é afetada por uma multiplicidade de situações e experiências, pensamos que a Didática para o

---

para a pesquisa de Borges e uma à visão de ciência pós-moderna. Essas informações, porém, não foram divulgadas para os professores” (AYRES e ANDRADE, 2010, p. 04).

ensino de Ciências pode contribuir para a formação do professor de Ciências através de uma mudança de eixo, ou seja, deslocando os esforços centrados na técnica para outros relacionados à capacidade de pensar.

### O pequeno saldo das discussões

Demonstramos, a partir dos textos analisados, como o ensino de ciências ainda é pensado a partir da teoria da representação e influenciado principalmente pela psicologia e pela sociologia. Há nos textos uma forte tendência em “transplantar” a teoria dessa área de conhecimento para uma metodologia do ensino e da aprendizagem de Ciências, ou seja, há um aligeiramento ou confusão entre teoria (fundamentação epistemológica) e metodologia de ensino (voltada para as técnicas e a aplicação).

Acreditamos que o profissional que lida com o ensino de Ciências precisa aprender a fabricar sua própria máquina de ensinar e desconfiar das explicações instrumentais e estruturais acerca de como o seu aluno aprende. É preciso compreender que cada processo é único, assim como cada aluno e cada professor. Não partimos nunca de um nada, mas é necessário criar teorias e práticas situadas e com a maturidade de que nem sempre as mesmas são condizentes com as especificidades culturais e históricas de outros processos educativos, bem como precisamos caminhar na heterogeneidade, na diferença, no caos; aprendermos a viver sempre em busca de uma estética para a própria existência, movimentarmo-nos em busca do possível para não sucumbir diante dos desesperos de ser professor.

### Referências

AYRES, Anna Carolina e ANDRADE, Marcelo. **Didática do Ensino de Ciências: como as concepções de Ciências influenciam as práticas pedagógicas?** Trabalho apresentado na 33ª Reunião Anual da ANPED. Programa e resumos. ANPED. 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br>, acesso em: setembro de 2012.

ANDRADE, J. A. Pinto de. **As representações de alunos do Ensino Médio sobre a origem do bicho da carne e da goiaba: um enfoque da teoria de equilíbrio de Piaget.** Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da ANPED. Programa e resumos. ANPED. 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br>, acesso em: setembro de 2012.

**ANDRADE**, J. A. Pinto de, **PAULA**, R. Josué de. e **VAINSTEIN**, M. Henning. **Representações Sociais entre alunos do Ensino Médio acerca da temática clonagem**. Trabalho apresentado na 33ª Reunião Anual da ANPEd. Programa e resumos. ANPEd. 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br>, acesso em: setembro de 2012.

**DELEUZE**, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. 2 ed. Rio de Janeiro. Editora Graal. 2006.

\_\_\_\_\_. **Conversações (1972-1990)**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo. Ed. 34, 1992.

**DELEUZE**, Gilles e **GUATTARI**, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr e Alberto Alberto Alonso Muñoz. 3 ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia, V. 3**. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Claudia Leão e Suely Rolnik. 2. ed. São Paulo. Editora 34. 2012.

**FRANCO**, M. Mendes. **Historicizando o tempo: cognição, tecnologia e currículo**. Trabalho apresentado na 27ª Reunião Anual da ANPEd. Programa e resumos. ANPEd. 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br>, acesso em: setembro de 2012.

**GONÇALVES**, P. Wagner e **SICCA**, N. A. Laguna. **Didática de Ciências da Terra: cidade e ambiente como focos para o Ensino Médio**. Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da ANPEd. Programa e resumos. ANPEd. 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br>, acesso em: setembro de 2012.

**SANTOS**, Sônia R Mendes; **MARTINS**, H. Gomes; **COSTA**, P. M. Duarte da. e **PUGGIAN**, Cleonice. **Didáticas Específicas e Formação Continuada de Professores: o caso do mestrado em ensino das Ciências**. Trabalho apresentado na 34ª Reunião Anual da ANPEd. Programa e resumos. ANPEd. 2011. Disponível em: <http://www.anped.org.br>, acesso em: setembro de 2012.

**SILVA**, Adriana Aparecida da. **A argumentação no ensino de Física: uma proposta para a (re)elaboração de conceitos**. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPEd. Programa e resumos. ANPEd. 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br>, acesso em: setembro de 2012.

## FORMAÇÃO PARA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDOS SOBRE OS SABERES DOCENTES E OS PROGRAMAS DE MONITORIA

Renato Oliveira de **SOUZA**<sup>1</sup>  
Universidade do Estado do Amapá/UEAP  
renato.rnt.oliveira@gmail.com

Vitor Sousa Cunha **NERY**<sup>2</sup>  
Universidade do Estado do Amapá/UEAP  
vitor.nery@ueap.edu.br

**Resumo:** *O presente trabalho objetiva realizar um diagnóstico das produções científico-acadêmicas, partindo de eixos temáticos como: Saberes Docentes, Monitoria e Formação Docente para o Ensino Superior. Para tanto, sistematizou-se uma pesquisa bibliográfica das produções de teses e dissertações elaboradas no período de 2006 a 2014, de modo a estabelecer o Estado da Arte dessas produções e, assim realizar um balanço das mesmas de acordo com suas dimensões temporais, espaciais e teóricas. O corpo do trabalho se encontra dividido em dois capítulos principais; O primeira aborda os aspectos conceituais e formativos dos Saberes Docentes conforme autores renomados na área, em seguida apresenta os aspectos conceituais, históricos e legais da Monitoria acadêmica, aludindo a trajetória e as transformações da monitoria ao longo da história brasileira; o segundo capítulo, apresenta um diagnóstico das produções de teses e dissertações elaboradas no Brasil, seguido da análise das mesmas. Os resultados evidenciaram que há poucas variantes metodológicas e referenciais nas*

*produções, porém apresentam uma grande lacuna na produção trabalhos com a agregação dos referidos temas, pois somente um trabalho apresenta em sua pesquisa os três eixos temáticos. Diante de tudo, conclui-se que são poucas as produções com os temas supracitados, talvez por falta de interesse ou de informação, apontando para o não reconhecimento do potencial formativo docente das atividades de monitoria.*

**Palavras-chave:** *Saberes Docentes. Monitoria. Formação Docente. Ensino Superior*

---

<sup>1</sup>Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amapá(UEAP). Integrante do Grupo de Estudos, Pesquisas e Práticas em Educação na Amazônia Amapaense (GEPEA).

<sup>2</sup>Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Professor da Universidade do Estado do Amapá (UEAP) no Curso de Licenciatura em Pedagogia. Líder do Grupo de Estudos, Pesquisas e Práticas em Educação na Amazônia Amapaense (GEPEA).

**Abstract:** The present work aims to make a diagnosis of the scientific-academic productions, starting from thematic axes such as: Teaching Knowledge, Monitoring and Teacher Training for Higher Education. In order to do so, a bibliographical research of the productions of theses and dissertations elaborated in the period from 2006 to 2014 was systematized, in order to establish the State of the Art of these productions and, thus, to balance them according to their temporal, spatial and Theoretical. The body of work is divided into two main chapters; The first one deals with the conceptual and formative aspects of the Teaching Knowledge according to renowned authors in the area, and then presents the conceptual, historical and legal aspects of Academic Monitoring, alluding to the trajectory and transformations of monitoring throughout

Brazilian history; The second chapter presents a diagnosis of the productions of theses and dissertations elaborated in Brazil, followed by their analysis. The results evidenced that there are few methodological and reference variants in the productions, but they present a great gap in the production works with the aggregation of the mentioned themes, since only one paper presents in its research the three thematic axes. In the face of everything, it is concluded that there are few productions with the aforementioned themes, perhaps due to lack of interest or information, pointing to the non-recognition of the educational potential of the monitoring activities.

**Keywords:** Knowledge Teachers. Monitoring. Teacher Training. Higher Education.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo realizar um diagnóstico das produções científico-acadêmicas sobre os seguintes eixos temáticos: Saberes Docentes, Monitoria e Formação Docente para o Ensino Superior. Para alcançar esse objetivo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica das produções de teses e dissertações elaboradas no período de 2006 a 2014, de modo a estabelecer o Estado da Arte dessas produções e, assim realizar um balanço das mesmas de acordo com suas dimensões temporais, espaciais e teóricas.

Esse processo sistematizado de estudo é intitulado de Estado da Arte. O mesmo objetiva investigar produções acadêmicas realizados sobre um determinado tema, realizando balanços sistematizados das produções científicas, respeitando as dimensões temporais, espaciais e teóricas. Esse processo, favorece a compreensão do estado dos conhecimentos produzidos em áreas específicas do saber, como em teses, dissertações, artigos e publicações científicas.

Logo, os temas ou eixos citados no início do texto, se confirmam com os incentivos pelos quais motivaram a realização dessa pesquisa, tentando identificar o estado das produções realizadas em todo o Brasil. Com isso, são feitas análises desses trabalhos, passivas de interpretações necessárias a produção de novos, conforme os referidos eixos temáticos e, assim, contribuindo para a construção de conhecimentos sobre o assunto, o que desperta mais acessibilidade e interesse pelas comunidades acadêmicas e docentes interessados pelo tema.

O trabalho se apresenta dividido em duas seções. A primeira intitulada “Monitoria e Saberes docentes: aspectos conceituais”, se dividido em duas subseções. A primeira trata dos aspectos conceituais e formativos dos Saberes Docentes inerentes à prática do magistério no nível superior, apresentando os principais autores que discutem teoricamente a formação dos saberes docentes; A segunda subseção apresenta os aspectos conceituais, históricos e legais da monitoria acadêmica, transcrevendo a trajetória e as transformações da monitoria ao longo da história brasileira, desde sua utilização no século XVIII através do método Lancasteriano, até os dias atuais com sua utilização regulamentada legalmente em Universidades de todo o país.

E por fim, a segunda seção intitulada “Mapeamento de Estudos e Pesquisas acerca dos Saberes Docentes e a Monitoria”, apresenta um diagnóstico das produções de teses e

dissertações elaboradas no Brasil, entre os anos de 2006 à 2014. Esse diagnóstico foi realizado a partir de um estudo bibliográfico em bancos de dados virtuais, sendo sistematizados conforme a metodologia de Estudo da Arte, buscando detectar as peculiaridades de cada pesquisa, de modo a estabelecer e analisar os caminhos traçados para a elaboração dessas produções, no que tange as categorias ou palavras-chaves, a metodologia utilizada e o referencial teórico dos principais autores sobre os saberes docentes.

O levantamento bibliográfico em teses e dissertações evidencia a escassa utilização dos temas supracitados em produções acadêmicas, talvez por falta de interesse ou mesmo de informação, haja vista o potencial formativo docente presente nas atividades de monitoria. Portanto, esse estudo vem contribuir significativamente em mostrar a carência de pesquisas entorno dos temas citados, de modo a instigar não só a produção acadêmica, mas também o aperfeiçoamento dos programas de monitoria no Brasil, tornando-os gradativamente mais estimulantes para a formação inicial de docentes de nível superior.

## **MONITORIA E SABERES DOCENTES: ASPECTOS CONCEITUAIS**

A monitoria é um programa acadêmico-universitário de incentivo, aprofundamento e aperfeiçoamento da aprendizagem para a prática docente no ensino superior. Por sua execução ser em instituições de ensino superior, seu caráter científico e prática contempla as modalidades de ensino, pesquisa e extensão das universidades, contribuindo significativamente na formação de docentes para atuarem no ensino superior (DIAS, 2012).

Legalmente, programas de monitoria são resguardados pela Lei nº. 5540/68 e pela Lei 9.394/96 – LDB. Ambas tratam da monitoria quanto a sua execução e seleção de alunos, devendo-se aproveitar o rendimento e capacidade técnico-didáticas desses em tarefas de ensino e pesquisa.

Em vista disso, programas de monitoria tem em seus objetivos o potencial de contribuir significativamente na formação inicial de professores para o magistério de nível superior. Partindo disso, a monitoria estabelece uma relação intrínseca à formação docente e qualidade de ensino, haja vista as habilidades, competências e experiências com a prática docente que incentivam condições de um monitor pensar e refletir as práticas necessárias a

ação docente. Nesse sentido, em paralelo com a monitoria, são destacados aqui alguns autores que contribuem teoricamente quanto a abordagem da formação dos saberes docentes e da prática para o ensino superior, a saber: Gauthier et al (1998), Pimenta (1999), Tardif (2004) e Freire (2005).

## SABERES DOCENTES E O ENSINO SUPERIOR

A construção de saberes específicos à prática docente no ensino superior deriva de vários caminhos e origens, potencialmente orientadores das ações dos professores. É o que Tardif (2004) chama de Saber Plural, que tanto norteia, como caracteriza o trabalho profissional docente. Esses saberes são requisitados no cotidiano da prática docente para adaptar-se à diferentes situações prático-educativas, implicando na construção de possibilidades teórico-práticas diferenciadas, metódicas e eficazes à prática docente.

Autores como Gauthier et. al. (1998), Pimenta (1999) e Tardif (2004) apontam que muitos dos saberes docentes e conhecimentos habilitados pelos professores na sua prática são oriundos de sua formação acadêmica, dos conteúdos e disciplinas, dos professores tidos como referências didáticas e profissionais desde a escola, dos parâmetros curriculares e institucionais, das concepções pedagógicas, da tradição pedagógica utilizada e da vivência cultural e familiar.

Dentre os saberes adotados pelos autores, um é unânime quanto sua utilização e importância: os Saberes Experiências. Para Tardif (2004), esses saberes consistem em um conjunto de representações nos quais os professores orientam sua prática ou profissão. Resultam de seu próprio exercício da atividade docente, de sua experiência profissional em situações específicas da prática no espaço educativo. Assim, o professor incorpora experiências individuais e coletivas, concretizadas em *habitus* e habilidades do saber-fazer e de saber ser na prática do ensino superior.

Para Gauthier et. al. (2006), os saberes docentes, no caso dos experienciais, correspondem ao aprender a profissão docente e conhecimentos no ato de exercer a prática docente. Retrata a experiência docente como caminho para construir novos elementos prático-teóricos que repercutam na formação e prática do profissional docente.

Os saberes docentes são antecessores de métodos científicos, Pimenta (1999) afirma que eles pressupõem direta e indiretamente os conhecimentos prévios do professor (antes ao seu ingresso no curso de formação superior). Assim, a compreensão dos saberes de experiência são fundamentais para se valorizar a prática ou a experiência docente na formação inicial dos professores, em vista a autonomia dada aos mesmos para que consigam repensar seu próprios caminhos na ação pedagógica. Pimenta, ainda faz alusão a formação dos saberes docentes como parte significativa da construção da identidade docente, visto que o mesmo é um sujeito histórico que se situa e se (re)constrói, a partir do significado social da profissão docente.

Os saberes docentes são consolidados gradativamente, não limitando à noção de tempo nem espaço, mas valorizando as experiências dos professores. Nesse contexto, Saviani (1996), atenta para a formação dos saberes num caráter de formação inicial e continuada, sendo esses responsáveis por (re)construir o trabalho do educador. Assim, mantém-se relação constante com o aprofundamento teórico e o aperfeiçoamento das habilidades das práticas docentes, colocando-se estrategicamente em diferentes situações educacionais, haja vista a complexidade que envolve o processo de ensino e aprendizagem.

O ato de educar e de aprender a educar representa a adesão de um contingente complexo de saberes necessários à formação e a prática docente, um saber plural que nunca se encontra estático, mas sim em constante transformação epistemológica teórica e prática. Assim, Freire (2005), evidencia que os saberes docentes são intrínsecos ao ‘ser’ professor, sendo esse, aquele que ensina e ao mesmo tempo aprende.

## MONITORIA: ASPECTOS CONCEITUAIS, HISTÓRICOS E LEGAIS

O termo Monitoria é constantemente empregado para justificar atividades ligadas ao auxílio ou exercício em alguma área do saber ou profissão. Assegura através de algum tipo de conhecimento específico o estabelecimento de limites e regras em um espaço (HOMEM, 2014).

Natário (2001), afirma que na história, a expressão monitoria se confunde à tutoria, pois em 1739 o College de Oxford se utilizava de tutores, alunos mais velhos, para acompanhar, orientar e supervisionar a instrução dos alunos mais novos. A partir daí que monitoria passa por transformações, e vem sendo utilizada efetivamente no campo educacional, em todas as áreas do conhecimento e níveis de escolarização.

No Brasil, a lógica da monitoria (alunos mais velhos, instruindo mais novos) se destacou no século XVIII, em que se buscava instruir o maior número de pessoas ao mesmo tempo, pois havia professores insuficientes para atender à demanda crescente de escolarização. Conforme Bastos (2005), esse processo era chamado de método Lancaster, criado para monitores/alunos com conhecimento superior aos outros alunos, e sobre o olhar do professor, lecionassem em turmas superlotas (ensino mútuo) e, assim, diminuir os gastos com a educação.

De certo, transformações ao exercício da monitoria foram acontecendo, suas atividades não se restringiram mais a educação mútua no ensino elementar ou básico, passando a ser presente também no ensino superior. Sendo assim, em 1968 com a proposta de reforma do ensino superior, por força da Lei 5.540/68, o ensino superior sofreu readaptações institucionais e burocráticas, onde foi oficializado o programa institucional de monitoria, prescrevendo que:

As universidades deverão criar as funções de monitor para alunos do curso de graduação que se submeterem a provas específicas, nas quais demonstrem capacidade de desempenho em atividades técnico-didáticas de determinada disciplina [...] As funções de monitor deverão ser remuneradas e consideradas títulos para posterior ingresso em carreira de magistério superior (Art.41 e § único da Lei 5.540 /1968).

A implantação dos programas de monitoria nas universidades deveriam atender aspectos estipulados pelo Ministério da Educação como “a) a qualidade do ensino e da pesquisa; b) a natureza e a prioridade dos cursos a serem atendidos, segundo os critérios aprovados para a expansão do ensino superior; c) a carência imediata de vagas na área de formação considerada” (DECRETO nº 64.086/69).

Ainda conforme Bastos (2005), a partir de 1970, o discente monitor passou a receber uma bolsa salarial, exercendo carga horária de 12 h semanais. O monitor, também passou a ser orientado pelo professor da disciplina na qual foi selecionado para o programa. Esse monitor tinha que ter a capacidade de auxiliar e orientar colegas em aulas, ensino e pesquisa. Desde então poucas mudanças ou propostas oficiais foram relacionadas a monitoria, até que em 1993, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da educação - LDB Lei 9394/1996, a monitoria foi novamente mencionada: “Os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos” (Art. 84)

No texto da LDB consta poucas inovações e informações sobre a monitoria. A única mudança é a não obrigatoriedade no pagamento de bolsa a monitores pelas instituições de ensino, uma vez que o texto não se atenta para a remuneração. Assim, o monitor pode desenvolver atividades na condição de bolsista ou de voluntário.

De fato a monitoria ao longo da história ganhou novos significados e roupagens, no âmbito universitário seu exercício passou a ser reconhecido como atividade discente vinculada ao desenvolvimento acadêmico e profissional docente, com atividades teóricas e práticas de caráter científico-pedagógico expressados por meio do ensino, da pesquisa e extensão.

## **MAPEAMENTO DE ESTUDOS E PESQUISAS ACERCA DOS SABERES DOCENTES E A MONITORIA**

O interesse pelas temáticas: Saberes Docentes e Monitoria, bem como pelo relacionamento de ambos na formação docente para o ensino superior, instigou este a trabalho a se consolidar em uma pesquisa de caráter bibliográfica sobre as produções

realizadas nesses eixos temáticos: saberes docentes, monitoria e formação docente para o ensino superior. Esta pesquisa, articulada ao método do Estado da Arte (ROMANOWSKI e ENS, 2006), busca investigar os estudos acadêmicos que vêm sendo realizados sobre os temas em questão, identificando e analisando os caminhos tomados nas pesquisas.

Assim, podem-se realizar balanços sistematizados da produção científica acadêmica em suas dimensões temporais, espaciais e teóricas, favorecendo compreender o estado dos conhecimentos produzidos em áreas específicas do saber, em teses e dissertações publicadas.

### **DIAGNOSTICOS ACERCA DAS PRODUÇÕES DE TESES E DISSERTAÇÕES**

O levantamento bibliográfico se deu a partir de teses e dissertações das produções presentes em bancos de dados virtuais: Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - Ibict, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP e no Domínio Público. A pesquisa seguiu aberta temporalmente, buscando dar maior abertura tempo-espço e, assim, almejar maior quantidade possível de trabalhos detectados e analisados.

Para restringir melhor a pesquisa, foram adotadas algumas palavras-chaves/categorias que representassem o objetivo temático das pesquisas, são esses: saberes docentes, monitoria, docência para o ensino superior e formação docente.

Feita a etapa de refinamento da pesquisa e sua posterior análise, foram formulados 3 (três) quadros que sistematizam as teses e dissertações produzidas sobre os respectivos temas deste trabalho. O primeiro quadro (Quadro 1) apresenta as teses e dissertações organizadas por ano de produção por ordem decrescente, bem como as quantidades produzidas.

**Quadro 1:** Quadro de teses e dissertações distribuídas por ano em ordem decrescente:

| <b>ANO</b> | <b>DISSERTAÇÕES</b> | <b>TESES</b> |
|------------|---------------------|--------------|
| 2014       | 1                   | 1            |
| 2013       | 1                   | 1            |
| 2012       | 3                   | 1            |
| 2010       | 1                   | 1            |
| 2008       | 1                   | 0            |

|              |          |          |
|--------------|----------|----------|
| 2007         | 1        | 1        |
| 2006         | 1        | 0        |
| <b>TOTAL</b> | <b>9</b> | <b>5</b> |

Fonte: Elaborado pelos o autores.

Conforme o Quadro 1, detectou-se o total de 14 trabalhos acadêmicos produzidos segundo as categorias citadas acima. Desse total, 9 são dissertações de mestrado e 5 são teses de doutorado, distribuídos no período de 2014 à 2006. Pode-se inferir que há poucas produções, haja vista o espaço tempo estipulado pela pesquisa aqui realizada, evidenciando o desinteresse ou falta de informação sobre os temas aqui tomados como eixo de investigação.

O trabalho mais atual, data de 2014, intitulado “Contribuições do programa de monitoria da UFMT para a formação inicial à docência no ensino superior”, de autoria de Célia Souza Homem, apresenta um estudo investigativo das contribuições do programa de monitoria da UFMT na formação inicial para a docência no ensino superior de egressos do programa que já são professores de ensino superior. O trabalho mais antigo dentro da nossa amostragem, é datado de 2006, intitulado “A relação entre os saberes docentes no curso de pedagogia e a prática pedagógica”, de autoria de Sandra Regina Gardacho Pietrobon. Esse trabalho apresenta uma roupagem mais diferente, valorizando na pesquisa à temática da formação dos Saberes Docentes. Trata dos saberes e práticas pedagógicas deacadêmicas do curso de Pedagogia, e sua relação entre a formação realizada e a prática pedagógica mobilizada pelos mesmos.

Objetivando visualizar as características das outras produções, o quadro a seguir demonstra as outras pesquisas realizadas em todo Brasil.

**Quadro 2:** Quadro de teses e dissertações distribuídas por número correspondente, instituição/ano, título, autor e categoria:

| N | INSTITUIÇÃO/<br>ANO | TÍTULO                                    | AUTOR              | CATEGORIA                                     |
|---|---------------------|---|--------------------|---|
| 1 | UFMG-2014           | Contribuições do programa de monitoria da | HOMEM, Célia Souza | Monitoria. Formação inicial. Ensino superior. |

|   |            |   |                              |   |
|---|------------|---|------------------------------|---|
|   |            | UFMT para a formação inicial à docência no ensino superior.   |                              |   |
| 2 | USP-2014   | A construção dos saberes da docência no ensino de enfermagem obstétrica.  | CALHEIROS, Christianne Alves | Ensino superior. Educação em enfermagem. Docentes de enfermagem. Enfermagem Obstétrica                    |
| 3 | UFPR-2013  | Os saberes docentes na formação de professores: o caso do programa institucional de bolsa de iniciação a docência (Pibid) subprojeto química/UFPR – 2010/2012 | TOBALDINI, Bárbara Grace     | Ensino de Ciências; Formação de professores; PIBID; Políticas Públicas Educacionais; Saberes Docentes.    |
| 4 | USP-2013   | Espaço formativo da docência: um estudo a partir do programa de aperfeiçoamento de ensino (PAE) da Universidade de São Paulo.                                 | CONTE, Karina de Melo        | Formação pedagógica do professor universitário. Estágio em docência. Saberes docentes. Identidade docente |
| 5 | UFRGS-2012 | A produção de saberes docentes articulada à formação inicial de professores de química: implicações teóricas-práticas na escola de nível médio.               | FRISON, Marli Dallagnol      | Formação de professores. Pesquisa-ação. Situação de estudo. Reflexão e autonomia de professores.          |
| 6 | UNESP-2012 | Um Estudo da Monitoria de Licenciandos em um Centro de Ciências para a Melhoria da Formação Inicial de Professores de Física.                                 | SILVA, Luciene de Fátima     | Centro de Ciências. Formação de professores. Demonstrações experimentais. Teoria                          |

|    |           |   |   |  |
|----|-----------|---|---|--|
|    |           |   |   | Sócio- Histórica de Vygotsky.  |
| 7  | USP-2012  | Formação profissional e saberes docentes: um estudo com professores da educação básica.                         | BASTIDES, Ana Carolina Branco                 | Formação de professores. Saberes docentes. Educação escolar básica. Trabalho docente. Cotidiano escolar. |
| 8  | UFC-2012  | Monitoria de iniciação à docência no contexto da Universidade Federal do Ceará                                  | BEZERRA, Josy Kelly                           | Iniciação à Docência. Monitoria. Graduação. Legislação.  |
| 9  | UFPB-2010 | Os saberes Pedagógicos dos professores do ensino superior: o cotidiano de suas práticas.                        | SIMÕES, Mara Leite                            | Ensino superior. Professores. Saberes docentes. Pedagogia universitária.                                 |
| 10 | UFP-2010  | Saberes da prática na docência do ensino superior: análise de sua produção nos cursos de licenciaturas da UEMA. | SANTOS, Mariangela Santana Guimarães          | Saberes docentes. Docência superior. Prática pedagógica. Pesquisa narrativa. Formação docente.           |
| 11 | UFU-2008  | Docência universitária: repensando a prática do professor de educação física                                    | SILVA, Sarah Maria Freitas Machado            | Docência universitária. Educação física. Saberes docentes. Concepção pedagógica.                         |
| 12 | UFU-2007  | Constituição de saberes e práticas docentes em e sobre um grupo de professores de arte                          | SILVEIRA, Teresa Cristina Melo da             | Saberes e práticas docentes. Grupos. Ensino de Arte.   |
| 13 | UFRN-2007 | As relações entre os saberes pedagógicos do formador na formação docente.                                       | DANTAS, Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto | Saberes Pedagógicos. Formação de professores. Ensino. Aprendizagem. Professor-formador.                  |
| 14 | PUCP-2006 | A relação entre os saberes docentes no curso de   | PIETROBON, Sandra Regina Gardacho             | Saberes docentes, prática pedagógica,  |

|  |  |                                  |  |  |
|--|--|----------------------------------|--|--|
|  |  | pedagogia e a prática pedagógica |  | formação de professores, curso de Pedagogia. |
|--|--|----------------------------------|--|--|

Fonte: Elaborado pelos o autores.

Pode-se enfatizar, inicialmente, que de há uma lacuna grande nas produções de pesquisas acadêmicas sobre temas que envolvam diretamente a Monitoria. Partindo das categorias e dos títulos dos trabalhos, detectou-se somente dois (2) trabalhos que norteiam suas pesquisas a partir da monitoria e suas contribuições para a formação docente. Tal resultado mostra talvez um certo desinteresse ou desconhecimento dos pesquisadores sobre o verdadeiro potencial da monitoria na formação inicial de docentes (prática e saberes) para o ensino superior.

Quanto a categoria dos Saberes Docentes, existe um estudo mais amplo, dos 14 trabalhos, 8 estão diretamente ligados a formação dos saberes docentes. Os dados apontam que está havendo um interesse maior pelos pesquisadores em investigar a formação dos Saberes Docentes necessários ou oriundos da prática pedagógica. Quanto a categoria da formação docente para o ensino superior, 7 trabalhos trazem a discussão a formação do docente para o ensino superior, suas implicações, transformações e a construção de sua prática e identidade docente.

O quadro a seguir, evidenciará o estado procedente dessas pesquisas, ou seja, das instituições às quais foram produzidas, bem como as regiões de origem.

**Quadro 3:** quadro das teses e dissertações sistematizadas por região, instituição, números corresponde aos títulos (vide quadro 2) e números quantitativos:

| REGIÃO  | INSTITUIÇÃO | Nº       | TESE | DISSERTAÇÃO | TOTAL |
|---------|-------------|----------|------|-------------|-------|
| SUDESTE | USP         | 2; 4 ; 7 | 2    | 1           | 3     |
|         | UFMG        | 1        | 0    | 1           | 1     |
|         | UNESP       | 6        | 0    | 1           | 1     |
|         | UFU         | 11; 12   | 0    | 2           | 2     |
| SUL     | UFRGS       | 5        | 1    | 0           | 1     |
|         | PUC - P     | 14       | 0    | 1           | 1     |

|                         |      |    |   |   |   |
|-------------------------|------|----|---|---|---|
|                         | UFPR | 3  | 0 | 1 | 1 |
| <b>CERTRO<br/>OESTE</b> | *    | *  | * | * | * |
| <b>NORDESTE</b>         | UFC  | 8  | 0 | 1 | 1 |
|                         | UFPB | 9  | 1 | 0 | 1 |
|                         | UFP  | 10 | 0 | 1 | 1 |
|                         | UFRN | 13 | 1 | 0 | 1 |
| <b>NORTE</b>            | *    | *  | * | * | * |

Fonte: Elaborado pelos o autores.

O quadro anterior evidencia uma concentração de trabalhos produzidos na região Sudeste e Nordeste. Instituições na região sudeste se destacaram por produzirem mais de um trabalho, como a USP, com 3 trabalhos, e a UFU, com 2 produzidos; as demais possuem somente um trabalho produzido, caso da UFMG e UNESP. No Nordeste, 2ª região como maior incidência de trabalhos, as instituições se equilibraram em quantidade, todos apresentados somente uma pesquisa sobre os temas já citados: UFC, UFPB, UFP, UFRN. E por fim a região Sul que possui o total de 3 trabalhos produzidos na UFRGS, PUC-P e UFPR.

As regiões Centro Oeste e Norte não possuem trabalhos produzidos conforme as fontes consultadas, mostrando a necessidade de se despertar o interesse dos pesquisadores dessas regiões para estudos sobre os saberes docentes, monitoria e formação para docência no ensino superior.

As teses e dissertações analisadas, apesar de não possuírem os mesmos padrões temáticos, todos buscam pesquisar o processo de formação docente para a educação básica ou educação de nível superior, resgatando os processos formativos pelos quais os sujeitos pesquisados foram submetidos ou se submeteram ao longo de sua formação docente.

Quanto aos caminhos metodológicos utilizados nas produções, destaca-se a unanime utilização da modalidade Estudo de Caso e abordagem Qualitativa das pesquisas, buscando-se fazer uma análise mais amplas dos resultados, não se restringindo a dados fixos inflexíveis. A exceção, foram os trabalhos de trabalhos de Bezerra (2012) e Silva (2008), que apresentaram suas pesquisas conforme a abordagem Quanti-qualitativa, pois se utilizaram de

números expressivos de sujeitos pesquisados, sendo necessário uma abordagem quantificável dos resultados e uma análise qualitativa (crítica, subjetiva e teórica) dos mesmos.

Essas produções, também em sua maioria, utilizam como técnicas de coleta de dados a pesquisa Bibliográfica e Documental e a Entrevista Semiestruturada. Buscam assim, identificar condicionantes oficiais ou burocráticos presentes em documentos, bem como compreender o funcionamento de determinado *locus* de pesquisa; a Entrevista tende a resgatar ou rememorar trajetórias e vivências dos sujeitos pesquisados em sua formação e práticas docentes. Logo, as fontes de informação mais comuns às produções, são: documentos oficiais, questionários, entrevistas, registros em áudio, fotografias e notas de campo.

O referencial teórico dos trabalhos analisados apresentam um padrão, a pesar de algumas diferenças no objeto pesquisado e no próprio tema abordado, pois partem das relações de formação docente (independente de nível), como: saberes docente: conhecimentos disciplinares; conhecimentos pedagógicos; relações interpessoais, contato com atividades de ensino, formação inicial, educação superior, etc. Assim, os autores mais requisitados foram: Lee Shulman (1986), Nóvoa (2012), Tardif (1991), Imbernón (2011); Cunha (2004), Gauthier et al. (1998), Cunha, (2004), Freire (1996), Pimenta (1998, 2002) e Masetto (1998).

Por fim, detectou-se poucas variantes metodológicas nas produções, porém há um desequilíbrio grande em relação aos temas das produções. Os maiores focos da pesquisa aqui realizada foram nos eixos Saberes Docentes, Monitoria e Formação Docente para o Ensino Superior, porém foram detectados somente 2 produções sobre monitoria, 8 sobre os saberes docentes e 7 sobre a formação docente para o ensino superior; contudo, somente 1 trabalho apresenta em paralelo os três eixos temáticos. Isso mostra o quanto a Monitoria acadêmica é pouco reconhecida como ferramenta ou estratégia institucional para incentivar a formação de docentes para o ensino superior, bem como os saberes necessários a sua prática em sala de aula.

Realizada no âmbito acadêmico e vinculada a formação curricular, a monitoria precisa ser objeto de pesquisa, pois suas atividades teóricas e científico-pedagógicas se

revelam como ótimas expressões de trajetória docentes ricas para serem investigadas e adentrarem na rota das produções acadêmicas de todo o Brasil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, a pesquisa em questão se concretizou a partir de um estudo bibliográfico das produções de teses e dissertações acadêmicas, com base em eixos temáticos que nortearam a pesquisa, são esses: saberes docentes, monitoria e formação docente para o ensino superior. A partir disso, buscou-se identificar o Estado da Arte desses trabalhos, de modo a detectar, organizar e analisar os mesmos, com vista a compreensão de como está sendo organizado e pesquisado a formação docente com base nas temática supracitadas.

Para tanto, primeiro apresentou-se os aspectos conceituais e formativos dos saberes docentes necessários a formação inicial de professores, reconhecendo o saber da prática ou da ação docente como um saber plural, oriundo de várias trajetórias formativas, como os saberes disciplinares, curriculares, teórico-metodológicos, experiências anteriores à graduação, da cultura e da tradição pedagógica.

Feito isso, com base em seu potencial formativo para a docência, apresentou-se a Monitoria acadêmica com seus desdobramos conceituais, históricos e legais. Assim, detectou-se que a monitoria tem sua origem no Brasil no século XVIII, com a utilização do método de Lancaster, em que alunos mais velhos e adiantados aos conteúdos, ensinavam alunos mais novos em salas superlotadas. Seu uso no ensino superior se deu a partir da implantação da Lei Lei nº. 5540/68 e da Lei 9.394/96 – LDB, que passou a regularizar o uso e aproveitamento de monitores acadêmicos nas universidades brasileiras.

Assim, as produções coletadas e analisadas, apontaram justamente a falta de trabalhos que partem da monitoria como seu tema central de pesquisa, constando somente dois trabalhos, sendo que só um retrata a monitoria quanto ao seu potencial de formação docente para o nível superior. Dos trabalhos pesquisados, somente 7 tratam da formação docente para o ensino superior como foco da pesquisa. Os demais trabalhos concentraram esforços na temática dos Saberes Docentes em outros níveis do ensino.

Diante desse quadro, o trabalho em questão se justifica por apresentar à sociedade e a comunidade acadêmica, a necessidade da produção imediata de conhecimentos científicos no tange a Monitoria acadêmica e seu potencial formativo de docentes para o ensino superior, bem como a formação dos Saberes Docentes necessários ao desenvolvimento da prática e da ação pedagógica.

Nesse contexto, é imprescindível valorizar a Monitoria como espaço privilegiado de formação inicial docente, de modo a garantir-lhe o reconhecimento necessário para sua melhoria e desenvolvimento significativo de suas atividades para monitores em exercício. Contudo, buscou-se neste trabalho apresentar os programas de monitoria acadêmica, com base em produções realizadas sobre o tema, expondo um esboço do Estado da Arte em que se apresenta o tratamento dado ao tema pelos pesquisadores. Espera-se que a partir da realização deste trabalho, seja produzidos outros que darão maior notoriedade a monitoria e suas contribuições para a formação inicial de docentes de ensino superior.

## REFERÊNCIAS

BASTIDES, Ana Carolina Branco. **Formação profissional e saberes docentes: um estudo com professores da educação básica**. 2012, 166P. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo/SP.

BASTOS, M.H.C e Faria Filho (organizadores). **A escola elementar do século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Ediupf, 2005.

BEZERRA, Josy Kelly Abreu. **Monitoria de iniciação à docência no contexto da Universidade Federal do Ceará: aspectos legais e sua Aplicabilidade**. 2012, 128p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza/Ceará.

BRASIL. Lei da Reforma Universitária. (Lei nº 5540/68). 1968.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 9394/96). 1996.

CALHEIROS, Christiane Alves Pereira. **A construção dos saberes da docência no ensino de enfermagem obstétrica**. 2014, 179p. Tese de Doutorado. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto/SP.

CONTE, Karina de Melo. **Espaço formativo da docência do Ensino Superior: um estudo a partir do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE)**. 2013, 194p. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo/SP.

DANTAS, Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto. **As relações entre os saberes pedagógicos do formador na formação docente**. 2007, 144p. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal/RN.

DIAS, Ana Maria Iorio. **Ser professor(a) universitário(a): monitoria, política e programas institucionais de formação docente**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FRISON, Marli Dallagnol. **A produção de saberes docentes articulada à formação inicial de professores de química: implicações teórico-práticas na escola de nível médio**. 2012, 310p. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

HOMEM, Célia Souza. **Contribuições do programa de monitoria da UFMT para a formação inicial à docência no ensino superior**. 2014. 156p. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá/MG.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5645.htm)>. Acesso em: 08 ago. 2010.

NATARIO, E. G. **Programa de Monitores para atuação no Ensino Superior - Proposta de Intervenção**. 2001, 111p. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP.

PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. **A relação entre os saberes docentes no curso de pedagogia e a prática pedagógica.** 2006, 137p. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba/PR.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação.** Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SANTOS, M. S. G. **Saberes da prática na docência do ensino superior: análise de sua produção nos cursos de licenciatura da UEMA.** 2010, 225p. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Piauí. Teresina/PI.

SAVIANI, Demerval. **Os saberes implicados na formação do educador.** In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, 1996.

SILVA, Luciene de Fátima. **Um Estudo da Monitoria De Licenciandos Em um Centro de Ciências para a Melhoria da Formação Inicial de Professores de Física.** 2012, 84p. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Paulista. Bauru/SP.

SILVA, S. M. F. M. **Docência universitária: repensando a prática do professor de Educação Física.** 2008, 188p. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia/MG.

SILVEIRA, Teresa Cristina Melo. **Constituição de saberes e práticas docentes em e sobre um grupo de professores de arte.** 2007, 217p. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia/MG.

SIMÕES, Mara Leite. **Os saberes pedagógicos dos professores do Ensino Superior: o cotidiano de suas práticas.** 2010, 184p. Tese de doutorado. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa/PB.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TOBALDINI, Bárbara Grace. **Os saberes docentes na formação de professores: o caso do programa institucional de bolsa de iniciação a docência (PIBID) subprojeto química/UFPR – 2010/2012.** 2013, 265p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba/PR.

## A FORMAÇÃO INICIAL DO EDUCADOR DO CAMPO: UM ESTUDO SOBRE A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO/PROCAMPO

Eliane Miranda COSTA<sup>1</sup>  
UFPA/PA  
elyany2007@hotmail.com

**Resumo:** *O estudo analisa o processo formativo da Licenciatura Plena em Educação do Campo (LPEC) em Portel no Marajó. Trata-se de um texto que resulta da pesquisa de mestrado cujo objeto é o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo. Esta pesquisa adotou como metodologia o estudo de caso de tipo único de abordagem qualitativa tendo como técnicas de coleta e análise de dados: observação não participante, entrevista semiestruturada, questionário fechado e a análise de conteúdo. Para efeito deste texto, as análises e reflexões baseiam-se em trechos de entrevistas e análise de documentos em diálogo com autores como: Arroyo (1999;2004;2012), Caldart (2000;2011), entre outros, que nos permitiram inferir que a LPEC em estudo tem dificuldades, limites de ordem pedagógica e estrutural que, de certo modo, comprometem em parte a qualidade da formação. Contudo, pode-se considerar que esta LPEC representa uma importante ação afirmativa e possibilidade concreta para o acontecer de uma Educação do/no Campo no Marajó.*

**Palavras-chave:** *Formação Docente. Licenciatura em Educação do Campo. Educação do Campo.*

**Abstract:** The text analyzes the formative process of the Full Degree in Field Education (LPEC) in Portel in Marajó. It is a text that results from research masters whose object is the Support Programme in Higher Education Degree in Rural Education. This research adopted as a methodology the case study of a unique type of qualitative approach, and how collection techniques and data analysis adopted the non-participant observation, semistructured interviews, closed questionnaire and content analysis. For the purpose of this text, the analyzes and reflections are based on excerpts from interviews and analysis of documents in dialogue with authors such as: Arroyo (1999, 2004, 2012), Caldart (2000; Allowed to infer that the LPEC in study has difficulties, limits educational and structural order that somehow compromises in the quality of training. However, it can be considered that this LPEC represents an important affirmative action is an important and concrete possibility to happen in an Education / Field in the Marajó.

**Keywords:** Teacher Training. Degree of Field Education. Field Education.

---

<sup>1</sup> Doutoranda do curso de Antropologia (UFPA). Mestre em Educação pela UEPA (2012). Professora titular da Universidade Federal do Pará

## Introdução

Formar educadores/as capazes de contribuir com a construção de uma educação do campo como um paradigma contra hegemônico, isto é, uma educação que contemple a heterogeneidade e a diversidade do campo e, por conseguinte, possibilite configurar outro projeto de campo e de sociedade tem feito da formação docente um dos grandes temas de interesse do Movimento de Educação do Campo, bem como de universidades e intelectuais que, também, têm demonstrado interesse por essa educação. Isso desencadeou a luta pela inserção da referida temática na agenda governamental consubstanciada pela instituição de uma política nacional de formação docente específica para o campo.

A proposta é de uma política pública ancorada em concepções e princípios emancipatórios capazes de ajudar na valorização e no reconhecimento da identidade dos diversos sujeitos que formam a população do campo. Em outros termos, significa dizer uma política que vá além da adaptação e do pseudo reconhecimento. Uma política que respeite e defenda o específico do campo.

Com base nessa reivindicação, em 2006 o MEC aprovou o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), com o intuito de apoiar a criação do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo (LPEC) em universidades públicas no País. Desde então, esse programa passa a ser a primeira e principal política a tratar da formação do docente o qual atua em escolas do campo. Porém, não atende o que de fato o Movimento requer, tendo em vista tratar-se de um programa, ou seja, uma política emergencial e não uma política permanente.

Ainda assim, pode-se considerá-lo como um importante passo na luta do movimento por conquista de políticas que reconheçam as populações do campo como sujeitos de direitos. Nesse sentido, este texto volta-se para analisar o processo formativo docente na LPEC no Marajó dando ênfase às concepções e princípios defendidos nesse processo. Verifica, também, como a formação do educador do campo se apresenta no contexto das políticas públicas educacionais.

## 1 ASPECTOS BÁSICOS DA FORMAÇÃO: CONCEPÇÃO E PRINCÍPIOS

Com o apoio de Veiga e Viana (2010, p. 19) parte-se do entendimento de que “não é possível pensar e construir uma proposta formativa sem ter por base a clara concepção de formação e seus princípios fundantes”. Assim, para pensar a formação do educador e educadora do campo adota-se neste estudo a concepção de formação humana, por se compreender a formação como um processo recíproco, de troca, de relações, coadunando assim com o pensamento de Freire (1996, p. 23) quando assegura que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

Diante dessa premissa, entende-se que uma formação docente como formação humana precisa envolver princípios os quais possibilitem o exercício de uma educação libertadora, que possa se realizar com a prática da liberdade e o rompimento das amarras e correntes que historicamente tem aprisionados os povos do campo. Veiga e Viana (2010) defendem que esses princípios devem envolver: a) a prática como ponto de partida e de chegada do processo de formação; b) uma formação voltada para preparar o professor para a atualidade. Isso envolve conhecer os conflitos e contradições que embasam a educação e a sociedade; c) uma formação integrada ao processo de desenvolvimento da escola, reforçando a ideia de Nóvoa (1992) quando enfatiza que a formação não deve se dar alheia ao território de atuação do educador; e d) uma formação desenvolvida em seu contexto histórico.

Os princípios em destaque permitem dizer ser a concepção de formação humana fundamental para se pensar na construção da educação e da escola do campo. A formação humana contrapõe-se à ideia da fragmentação, da dicotomia entre teoria e prática, uma vez que valoriza a prática social coletiva e a formação como ação emancipatória e democrática (VEIGA; VIANA, 2010). Defende-se, desse modo, um processo formativo inicial que possibilite ao educador e educadora do campo intervir e participar criticamente na produção do conhecimento.

A educação da classe trabalhadora do campo precisa ser uma educação que atenda às necessidades dessa classe, em que a formação integral seja o ponto de partida de um projeto

político pedagógico voltado para a emancipação humana. Para tanto, a escola e o professor precisam exercer papel primordial, com a escola sendo o espaço possível de aquisição e produção dos conhecimentos filosóficos, artísticos, estéticos, técnicos, científicos e tecnológicos produzidos pelos seres humanos ao longo de seu existir; e o professor o mediador desses conhecimentos no diálogo com as práticas sociais para assim contribuir com a construção de uma racionalidade com visões abertas para buscar soluções aos problemas que afligem as populações do campo.

Na perspectiva de Nóvoa (1992, p.18) “a formação do professor é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”. Nesse processo, entende-se ser a formação inicial um momento ímpar para o desenvolvimento científico, cultural, social e pedagógico do professor (VEIGA, 2002). Desenvolvimento esse que, no caso do educador do campo precisa estar articulado e sintonizado com as matrizes culturais e as marcas identitárias dos povos do campo.

Nesse sentido, o processo formativo desse profissional precisa se ancorar em uma base teórica e epistemológica sólida a qual não asfixie, mas sim possibilite o professor do campo avançar na relação com o saber. Tal entendimento vai ao encontro do pensamento de Sheibe (2010) quando defende que o professor carece de uma formação sólida e cultural, capaz de ir além do conteúdo pedagógico. Uma formação que supere o ideário de “produto acabado” e se consolide como “um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional” (GARCIA, 1992, p. 54).

Esse entendimento possibilita afirmar que a formação do educador do campo não pode se dar alheia à realidade da escola do campo em toda sua estrutura, que vai muito além do espaço físico. Trata-se de um território de cidadania e formação humana. De acordo com Caldart (2000, p. 50a) “olhar a escola como um lugar da formação humana significa dar-se conta de que todos os detalhes que compõem o seu dia a dia estão vinculadas a um projeto de ser humano, estão ajudando a humanizar ou desumanizar as pessoas”. Para isso, essa autora acredita que os professores precisam assumir-se como trabalhadores do humano, pois “quando os professores se assumem como trabalhadores do humano, formadores de sujeitos, muito mais do que apenas professores de conteúdos de alguma disciplina,

compreendem a importância de discutir” (CALDART, 2000, p. 50a) e, acrescentamos, de ensinar e aprender.

Na perspectiva dos participantes desse estudo a formação promovida na LPEC via Procampo é pautada em uma concepção a qual busca valorizar os modos de produção da vida das classes trabalhadoras do campo. E isso é feito, por meio de princípios humanizadores que primam pela liberdade e pelo diálogo, como podemos acompanhar nos depoimentos abaixo:

Uma concepção muito forte que costura o Procampo é a concepção crítico social. Essa concepção valoriza os diversos sujeitos, suas experiências, as relações de poder, as estratégias utilizadas em seu cotidiano para garantir sua existência e os seus saberes locais. Quanto aos princípios aposto nos humanizadores. Na valorização da realidade local, das histórias de vida. Princípios filosóficos pelos quais prima o Procampo é a pedagogia para a liberdade, para o aspecto dialógico, como advoga Freire (PF01).

Um dos principais princípios é aproveitar o conhecimento que o aluno tem da comunidade rural, do campo que pertence que é muito variada. Temos, então, uma diversidade, com isso temos um único curso com várias faces por conta dessa enorme diversidade (CP02).

Esses relatos ajudam a evidenciar como princípio dessa formação a escola vinculada à realidade, ao trabalho e à valorização dos diferentes saberes. O foco no trabalho dá-se no intuito de possibilitar ao educando, como sujeito histórico social, instrumento teórico necessário para posicionar-se de maneira crítica perante as problemáticas do campo, a imposição da ciência moderna, as questões as quais geram tensão na vida no campo. O desafio está em desenvolver atividades a possibilitar o exercício da práxis, no sentido de costurar teoria e prática em um mesmo movimento, conforme expressa Caldart (2011b, p. 104) ao considerar que o desafio da formação do/a educador/a do campo:

É o de construir estratégias pedagógicas que materialize dentro do próprio curso o exercício da práxis, ou seja, que permita o educador aprender a juntar teoria e prática em um mesmo movimento que é o da transformação da realidade (do mundo) e de sua autotransformação humana, de modo que esteja preparado para

ajudar a desencadear esse mesmo movimento nos processos educativos que participe.

Em linhas gerais pode-se dizer que os princípios defendidos pela LPEC acenam para o desenvolvimento de uma formação pautada na concepção de formação humana, conforme defende-se nesse estudo. E mais, tais princípios contribuem para se reclamar que a formação do educador do campo não pode se dar de qualquer jeito, de qualquer forma, não pode se dar alheia ao movimento de construção do paradigma de educação do campo, que envolve toda a dinâmica de tensão, contradição, conflito.

Trata-se de uma formação que prescinde de elementos ontológicos, epistemológicos, metodológicos e axiológicos na relação com as matrizes históricas e culturais do campo. Daí entender o processo formativo inicial do educador do campo como um momento, uma etapa imprescindível para a construção da identidade sociocultural e da profissionalidade docente no e do campo. Para tanto, depende de uma política que o reconheça como tal, conforme discorre o tópico a seguir.

## **2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CAMPO**

A formação do educador brasileiro, de acordo com o percurso histórico, ocorre inicialmente no âmbito das Escolas Normais de nível secundário (médio), em cursos específicos voltados para formar professores para o ensino das “primeiras letras” (GATTI; BARRETO; ANDRE, 2011). No campo, parte dessa formação se dá sob a orientação do Movimento Ruralista<sup>2</sup>, que defendia a proposta de uma instituição para formação específica para professores do meio rural, no âmbito das escolas Normais Rurais.

A primeira escola organizada sob esses moldes foi a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, implantada em 1934, e assumida pelo poder público somente em 1958. Antes, porém, nos anos de 1940, os cursos normais rurais foram transformados em cursos normais

---

<sup>2</sup> Correspondente ao Ruralismo pedagógico.  
*MARGENS - Revista Interdisciplinar*  
*Versão Digital – ISSN: 1982-5374*

regionais com base na Lei Orgânica nº 8.530/46, sob a influência do Ruralismo Pedagógico<sup>3</sup> (WERLE; METZLER, 2010). É imperioso ressaltar que a tentativa de uma formação específica não prevaleceu e o que se estabeleceu foi uma formação de caráter generalista sob o julgo de que os professores deveriam ser capacitados para “desenvolver os mesmos saberes e competências do ensino fundamental, independentemente da diversidade de coletivos humanos” (ARROYO, 2012, p. 361c).

De modo geral, a formação docente passa ao longo do século XX por transformações ligadas ao desenvolvimento do capital. Nesse processo, a formação do/a educador/a do campo é submetida ao silêncio. Com as reformas a partir dos anos 1990, a política educacional articulada às determinações dos organismos internacionais, com destaque para o Banco Mundial, produziu mudanças na educação e, por conseguinte, na formação do educador brasileiro. Para Veiga e Viana (2010, p. 16) o eixo norteador dessa mudança é a LDB (nº 9.394/96), a qual passa a “exigir um professor que tenha curso superior”. Isto é, um profissional “preparado para trabalhar com uma nova concepção de currículo, de avaliação e de gestão” (VEIGA; VIANA, 2010, p. 16) em vista de formar o aluno competente para atender com qualidade as exigências do mercado de trabalho.

No âmbito dessa lei é reservado à educação do campo, denominada de educação rural no Art. 28, a adaptação de calendário, metodologia e conteúdos. Como se observa, segue a mesma lógica das leis anteriores, isto é, mantém no silenciamento o protagonismo da população do campo. Isso demonstra que a política educacional existente no campo reafirma a relação de submissão entre campo e cidade, em que escola, currículo e o próprio professor são transportados da cidade para o campo.

No caso do professor, a imagem historicamente atribuída é a de que o profissional rural não precisa ser educado, já que a vida dos sujeitos do campo é com a terra, logo, não precisam de muitas letras (ARROYO, 1999a). De certo modo, isso ajuda explicar a existência

---

<sup>3</sup> Movimento que “discutiu, elaborou e divulgou proposições para a educação escolar das populações rurais” (ANTUNES-ROCHA, 2011, p. 130), com o objetivo de arrefecer o esvaziamento populacional das zonas rurais, evitar os problemas sociais nas cidades e fixar o homem no campo.

de 160.319 professores no campo sem formação superior, dos quais 156.190 com ensino médio e 4.127 com ensino fundamental (BRASIL/INEP, 2011).

No Estado do Pará, os dados do Censo 2007 demonstraram que apenas cerca de 10% dos docentes que atuam na educação básica possuem formação inicial adequada às suas funções (PARÁ, 2009). Em Portel, *lócus* desse estudo, dos 459 professores do campo, 381<sup>4</sup> possuem o ensino médio, representando um percentual de mais de 80% de professores sem formação inicial em nível superior. Esses dados refletem em parte o tratamento atribuído ao campo no decorrer da história, ou seja, campo como lugar do atraso, daquilo que sobra além da cidade, do espaço a ser superado (MUNARIN, 2006; ARROYO, 2004b). E mais, denuncia a qualidade da formação das pessoas que estão trabalhando nas escolas do campo.

Cabe ressaltar que a partir da LDB, várias políticas que incidem sobre a formação de professores foram aprovadas. Nesse particular, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena instituída por meio do Parecer nº 009/2001, aprovado pelo CNE e na Resolução nº1/2002 que no geral pautam-se em parâmetros urbanos.

Na mesma direção destaca-se o Plano Nacional de Educação (PNE), tanto o anterior (nº. 10.172/2001) como o atual (PL nº 8.035/2010). O primeiro plano, embora se tenha definido “tratamento diferenciado para as escolas do campo” (HENRIQUES, 2007, p. 17), prevaleceu à manutenção do caráter da educação capitalista, tendo em visto comungar com as ações estabelecidas no Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar, em 2000. O atual PNE (PL nº 8.035/2010) segue o modelo de visão sistêmica da educação estabelecida em 2007, com a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação, tendo por objetivo a melhoria da qualidade da educação.

Concernente a isso traça na meta 15 que todos os professores da educação básica devem possuir formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura, na área de conhecimento em que atua. Essa meta envolve um conjunto de estratégias a serem desenvolvidas em parceria entre os entes federados. Considera-se que tal meta representa um

---

<sup>4</sup> Dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED de Portel em 2011.

passo importante para a formação do educador brasileiro. No entanto, é uma questão que precisa ser acompanhada para não incorrer outra vez na política da titularização.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) tem defendido a aprovação do PNE como política de Estado, pois “só como política de Estado que poderá ser assegurada uma educação pública, democrática, laica e de qualidade como direito social para todos e todas e para o futuro do país” (OLIVEIRA, 2010, p. 11). O exposto permite indicar a LDB, o PNE (Lei nº 10.172/2001) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, como as principais políticas educacionais que estão no bojo das reformas educativas e, em que pese resguardar preceitos eurocêntricos, contribui para a criação e organização de uma legislação para o campo, tal como a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC).

É fundamental afirmar que essas políticas educacionais trazem certos avanços significativos à educação brasileira, principalmente, no concernente à realidade da educação do campo e a política de formação docente. Entre esses avanços, registra-se a exigência da formação superior, a organização curricular por área de conhecimento e a possibilidade de criação de um curso de licenciatura com identidade própria, o que abre perspectiva para a garantia das especificidades. Todavia, mantêm-se concepções que ainda defendem a lógica dominante e isso é visível na proposta de formação docente de base generalista defendida nessas leis.

A formação nesses moldes contribui para negligenciar e excluir a realidade do campo. Realidade essa que passa a ganhar outra dimensão no cenário nacional com a aprovação das Diretrizes Operacionais para as Escolas de Educação Básica do Campo (DOEBEC), em 2002, embora estas mantenham o estabelecido pela LDB: resoluções e diretrizes vigentes no país. Tais diretrizes, de certo modo, rompem com a sedimentação imposta e avançam no sentido de valorizar e reconhecer a diversidade cultural e educacional do campo.

A partir desse documento, a formação específica para os docentes do campo defendida pelo Movimento de Educação do campo passou a ser difundida, possibilitando a criação do curso de LPEC/Procampo. Aqui cabe destacar que esse curso inaugura uma nova

configuração no âmbito da formação docente no campo, cuja organização e metodologia buscam teoricamente voltar-se para a valorização do contexto do campo.

Enfatiza-se, que até então, a formação desse docente se resumia em grande parte ao curso normal em nível médio, com habilitação em magistério e em nível superior no curso de pedagogia, com habilitação para docência nos anos iniciais do ensino fundamental, todos apresentando características urbanocêntrica. Importa salientar que a formação específica não significa retorno à ideia ruralista do início do século XX, nem formar professores na mesma proposição da política das especializações, mas formar o educador comprometido com as matrizes históricas, sociais e culturais do campo.

As DOEBEC trazem elementos que ressignificam a formação do docente do campo. Contudo, são elementos que dependem da materialidade e institucionalização dessa lei na sua dimensão. Essa é uma questão importante de ser refletida frente à política de formação que vem se estabelecendo nos últimos anos com o PDE e “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, lançados em 2007, com o objetivo de melhorar a educação no país em todas as suas etapas em um prazo de quinze anos, com foco prioritário na educação básica e pautado na elevação dos indicadores educacionais.

Pondera-se que diante da preocupação com o referido quantitativo o MEC propõe a partir desse plano fazer a formação inicial do educador brasileiro, em especial do educador do campo, nos cursos de LPEC apoiados pelo Procampo. Na perspectiva de implantação imediata deste programa, o MEC convocou por meio de carta-convite as universidades públicas que já acumulavam experiência com a formação de educadores do campo para implantar o Projeto Piloto do curso de LPEC. Desse modo, foram convidadas sete (07<sup>5</sup>) universidades federais, em que desse total, 04 (UnB, UFMG, UFS e UFBA) começaram a desenvolver o referido curso no mesmo ano.

A partir da experiência desses projetos-pilotos, o MEC lançou em 2008 o edital nº02/2008 convocando as IPES a apresentarem projetos de criação da nova licenciatura. Na mesma expectativa este Ministério lançou em 2009 o edital nº09/2009. Nesses editais,

---

<sup>5</sup> UnB, UFBA, UFPA, Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, UFMG, UFS, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

acentua-se como objetivo do Procampo apoiar e fomentar “projetos de cursos de licenciatura específicos em educação do campo que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a **valorização da educação do campo** e o estudo dos temas relevantes concernentes às suas populações” (BRASIL, 2008, p. 01, grifo nosso).

Os editais recomendam ainda que “os projetos apoiados deverão contemplar alternativas de organização escolar e pedagógica” os quais venham contribuir com “a expansão da oferta da educação básica nas comunidades rurais e para a superação das desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações do campo” (BRASIL, 2008, p. 01). Também se exige que os projetos pedagógicos da LPEC contemplem os seguintes critérios:

Os projetos devem prever: a criação de condições teóricas, metodológicas e práticas para que os educadores em formação possam tornar-se agentes efetivos na construção e reflexão do projeto político-pedagógico das escolas do campo; a organização curricular por etapas presenciais, equivalentes a semestres de cursos regulares, em Regime de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade, para permitir o acesso e permanência dos estudantes na universidade (tempo-escola) e a relação prática-teoria-prática vivenciada nas comunidades do campo (tempo comunidade); a formação por áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar – Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Ciências Agrárias, com definição pela universidade da(s) respectiva(s) área(s) de habilitação; e a consonância com a realidade social e cultural específica das populações do campo a serem beneficiadas, segundo as determinações normativas e legais concernentes à educação nacional e à educação do campo em particular (BRASIL, 2008, p. 02).

Com a emissão desses editais o MEC torna público, em âmbito nacional, à institucionalização do Procampo e inaugura assim uma política específica de formação para os/as educadores/as do campo no intuito de contribuir com a valorização da educação do campo. A partir dos referidos editais várias universidades públicas que tiveram seus projetos aprovados junto ao MEC passaram a ofertar a LPEC. Muitas delas já somavam experiências dos cursos de Pedagogia da Terra, o que contribuiu para a oferta da LPEC em 31 universidades públicas em todo país. No Estado do Pará, a licenciatura em tela começa a ser

*MARGENS - Revista Interdisciplinar*  
Versão Digital – ISSN: 1982-5374

*Dossiê: Formação Docente*  
VOL.10. N. 14. Jun 2016. (p. 95-111)

implementada em 2009, após aprovação das propostas pedagógicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) e também da Universidade Federal do Pará<sup>6</sup>, por meio do campus de Abaetetuba. No Marajó, em especial, no município de Portel, *lócus* desse estudo, o Procampo começou a ser desenvolvido pelo IFPA em 2010.

A oferta desta licenciatura no Marajó é justificada no Projeto Pedagógico do Curso pela carência de “política de formação, capaz de atender a demanda pela formação escolar dos sujeitos do campo” (IFPA, 2011, p. 08), bem como pela insuficiência da política de acesso ao ensino superior para os professores do campo desenvolvido pelo MEC no sentido de atender as exigências da LDB (Ibidem, p. 08).

A oferta desta formação é justificada também, por entender-se que

A formação de professores do campo significa não apenas a garantia de acesso à educação de qualidade pelas crianças, jovens e adultos do campo que historicamente foram excluídos do direito e educação, mas principalmente a possibilidade de intervir nas escolas do campo em que atuam; pela inserção de uma gestão escolar democrática e autônoma, a qual deve se dar pela elaboração coletiva do Projeto político-Pedagógico da escola, no decorrer do tempo-escola/estágio (IFPA, 2011, p. 11).

Para atender a referida justificativa, o curso objetiva: “formar professores para atuar nas séries finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos na área das ciências da Natureza e Matemática, e na área das Ciências Humanas das escolas do campo” (IFPA, 2011, p.14). O curso apresenta uma organização curricular que prevê etapas presenciais e semipresenciais em regime de alternância pedagógica entre Tempo Acadêmico (TA) e Tempo Comunidade (TC).

A aposta é por uma formação que compreenda o processo de humanização como fruto do saber, do ser e do estar no mundo. Isso possibilita comungar do pensamento de Menezes Neto (2009, p. 36) quando afirma que “o fundamental para os cursos de licenciatura do campo

---

<sup>6</sup> Referida licenciatura é ofertada no campus de Marabá (UFPA), desde 2008, por meio do Reuni.

é que a formação do professor não perca o conceito de totalidade e nem seja dirigida a um conhecimento produtivista”.

A aprovação do Procampo e o reconhecimento de uma formação inicial para o docente do campo ajudam a trazer para o cenário educacional questões até então silenciadas. Com o Procampo é possível dizer que a política educacional ganha uma nova estrutura. Isso não significa entender este programa a partir de uma visão ingênua e romântica em que somente os interesses da população do campo será garantido ou que é uma estratégia do Estado para dizer que assegurará o direito dos sujeitos do/no campo, muito embora represente uma das metas do novo Plano Nacional de Educação (2011-2010).

Na opinião dos colaboradores desta investigação o Procampo é uma política voltada para a construção de um outro modelo e/ou paradigma educacional e está contribuindo para mudar a concepção de vida no campo, bem como a mentalidade do que é fazer educação do campo no Brasil e Amazônia. Compreende-se que se trata de uma política pontual e não permanente, mas que representa condição fundamental para a constituição e institucionalização de uma nova política de formação inicial do docente do campo.

### **Considerações Finais**

Com o estudo apreende-se que a proposta da LPEC tem como desafio conseguir materializar-se em um projeto de formação docente pautado em concepção e princípios epistemológicos capazes de fazer a ruptura com a visão reducionista de currículo, de educação e conhecimento. Uma formação nessa perspectiva requer uma visão humana e emancipadora que compreenda o campo não só como espaço de produção material, mas de vida em que os sujeitos possam proferir a palavra independente de sua raça, religião, etnia, entre outros.

É possível dizer que o Procampo, como principal política que respalda essa formação, embora seja uma política pontual avança para o reconhecimento das marcas identitárias da população do campo, em específico desta investigação, dos ribeirinhos do Marajó. Enquanto

política de formação entende-se o Procampo como pressuposto de uma nova concepção de qualificação profissional, voltada para a formação de um educador mais crítico e consciente de seus direitos e deveres, bem como a conquista de novas escolas, que não se restringem a estrutura física, mas são abertas ao diálogo, ao debate, ao conflito, às contradições. Uma escola real capaz de discutir e contribuir com a melhoria do desenvolvimento educacional dos sujeitos do campo.

Diante disso, pode-se afirmar que essa formação em Portel no Marajó representa para a educação do campo possibilidade de reconhecimento da realidade do campo e dos sujeitos como sujeitos de direitos. Trata-se de uma importante ação afirmativa para a educação do campo na Amazônia paraense e marajoara, visto que é uma possibilidade concreta de se construir e efetivar na prática uma educação capaz de romper com a visão urbanocêntrica, que há muito permeia a educação dos povos que habitam a área rural, e consolidar-se em uma verdadeira e autêntica educação do e no campo da Amazônia Paraense.

## Referências

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Formação de docentes para atuação nas Escolas do Campo: lições aprendidas com as Escolas Normais Rurais. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONTE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (Orgs.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011.

ARROYO, Miguel González. A educação básica e o movimento social do campo. In: FERNANDES, Bernardo Maçano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999a.

\_\_\_\_\_. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004b.

\_\_\_\_\_. Formação de Educadores do campo. In: CALDART, Roseli Salette et all (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012c.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad. **Edital Nº 2, de 23 de Abril de 2008**. Chamada Pública para seleção de projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior para o Procampo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 20 de set de 2010a.

\_\_\_\_\_. INEP. **Resultados do Ideb 2011**: metas de qualidade foram cumpridas. Brasília, 2012b. Disponível em: <<http://portalideb.inep.gov.br/>>. Acesso em 22 de ago de 2012.

CALDART, Roseli. A escola do Campo em Movimento. In: BEJAMIN, César; \_\_\_\_\_. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2000a. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº. 03).

\_\_\_\_\_. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, Mônica C.; SÁ, Laís M. (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011b.

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

GARCIA, Carlos M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Portugal: Publicações Dom Quixote, Lda – Instituto de Inovação Educacional e autores, 1992.

GATTI, Bernadete A; BARRETO, Elba S.de S.; ANDRÉ, Marli E. D. **Políticas Docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

HENRIQUES, Ricardo et al (Orgs.). **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Brasília, DF: Cadernos Secad/MEC, 2007.

*MARGENS - Revista Interdisciplinar*  
Versão Digital – ISSN: 1982-5374

*Dossiê: Formação Docente*  
VOL.10. N. 14. Jun 2016. (p. 95-111)

IFPA. **Projeto Pedagógico Licenciatura em Educação do Campo Área de Concentração:** ciências da natureza e matemática. Belém: IFPA, 2011 (Não publicado).

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e sua formação**. Portugal: Publicações Dom Quixote, Lda – Instituto de Inovação Educacional e autores, 1992.

MENEZES NETO, Antônio Júlio de. Formação de professores para a educação do campo: projetos sociais em disputa. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Educação do Campo:** desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

MUNARIM, Antônio. Elementos para uma política pública de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa:** questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

OLIVEIRA, Dalila A. Apresentação. In: DOURADO, Luiz F. (Coord.). **Por um plano nacional (2011-2020) como política de Estado**. Rio de Janeiro: ANPED, 2010.

PARÁ. SEDUC. **Plano de Formação Docente do Estado do Pará**. Protocolo SEDUC-IES, 2009. Disponível em: <<http://www6.seduc.pa.gov.br/planodeformacao/index.php>>. Acesso em: 20 de abr de 2011.

PORTEL. SEMED. **Dados educacionais**. Portel, 2011.

SHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a Educação Básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. Revista **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2012.

VEIGA, Ilma Passos A. Professor: Tecnólogo do ensino ou agente social. In: **Formação de professores:** políticas e debates. Campinas, SP: Papirus, 2002.

\_\_\_\_\_; VIANA, Cleide M<sup>a</sup> Q. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: SILVA, Edileuza F. da (Orgs.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores.** Campinas, SP: Papyrus, 2010.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; METZLER, Ana Maria Carvalho. Contextos, institucionalização e práticas pedagógicas em Escolas Normais Rurais. In: **Educação Rural: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores.** São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

## REPRESENTAÇÕES DE DOCENTES SOBRE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA RIBEIRINHA

Vivian da Silva **LOBATO**<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Pará/UFPA  
vivianlobato@ufpa.br

**Resumo:** *Este trabalho de pesquisa orientou-se pelo objetivo de analisar as representações de professores sobre violência no contexto escolar. A coleta de dados foi realizada em uma Escola ribeirinha e quilombola. Foi realizada pesquisa bibliográfica, seguida de entrevistas com seis (6) professores de uma Escola de Estadual de Ensino Fundamental e Médio do Município de Abaetetuba, no Estado do Pará. Os professores entrevistados trabalham no Ensino Médio da Escola Santos André. Com o objetivo de preservar o anonimato, atribuíram-se nomes fictícios na apresentação e discussão dos resultados. Optou-se por agrupar os dados em categorias de significados, ao final foram elencadas nove (9) categorias, quais sejam: O que os professores conversam sobre a violência, formas de violência manifestas na escola, a violência considerada a mais grave, como a violência é trabalhada em sala de aula, como os professores costumam agir diante da violência, a formação sobre violência escolar, a violência na relação professor-aluno, a infraestrutura da escola X violência, consequências da violência para a escola. O referencial teórico-metodológico utilizado assentou-se nos estudos dos seguintes pesquisadores: Franco (2004), Charlot (2002), Fante (2005), Placco (2005), Kodato (2010) e Pedro-Silva (2014). Foi possível constatar a falta de formação docente para lidar com a*

*violência, o vácuo estratégico e o medo dos professores que, embora percebam a complexidade do problema ainda procuram na família a principal origem da violência.*

**Palavras-chave:** *Violência. Escola quilombola. Professores.*

---

<sup>1</sup>Professora Adjunta da Faculdade de Educação e Ciências Sociais da UFPA – Campus de Abaetetuba. Doutora em Educação: Psicologia da Educação. E-mail: vivianlobato@yahoo.com.br

**Abstract:** This research was guided by the objective of analyzing the conceptions of teachers about violence in school context. Data collection was performed in a riverine and quilombo School. A literature review was performed, followed by interviews with six (6) teachers in a State of Elementary School and Middle of the Municipality of Abaetetuba, State of Para. The interviewed teachers working in High School School André Santos. In order to preserve anonymity, attributed to fictitious names in the presentation and discussion of results. it was decided to group the data into categories of meaning, the end were listed nine (9) categories, namely: What teachers talk about violence, forms of violence manifest in school, violence considered the most serious, such as violence is crafted in the classroom, as teachers often act in the face of violence, training on school violence, violence in the teacher-student relationship, the infrastructure of the school X violence, consequences of violence for school. The theoretical framework used sat in the studies of the following researchers: Franco (2004), Charlot (2002), Fante (2005), Placco (2005), Kodato (2010) and Peter-Silva (2014). It was found the

lack of teacher training to deal with violence, the strategic vacuum form working with this problem.

**Keywords:** Violence. Quilombo School. Teachers.

## INTRODUÇÃO

As diferentes manifestações de violência nas escolas vêm adquirindo cada vez mais visibilidade e dramaticidade na sociedade brasileira. Muitas são as suas expressões, os sujeitos envolvidos e as consequências. Tal problemática possui muitas implicações do ponto de vista da prática educativa e suas manifestações no espaço escolar têm preocupado pais e educadores. Dentro de tal contexto, esta pesquisa pretende levantar questões que possam contribuir para uma reflexão sobre o fenômeno da violência e suas implicações na prática pedagógica das escolas. Tem por finalidade provocar uma discussão sobre o que pensam os/as professores/as sobre a problemática das relações entre violência e escola. Sendo assim, o objetivo desse artigo é *analisar as representações de professores sobre violência no contexto escolar*.

O presente estudo originou-se de pesquisa realizada pelo projeto de pesquisa “*Representações de professores das Ilhas de Abaetetuba sobre violência nas escolas*”. Projeto este ligado à Faculdade de Educação e Ciências Sociais da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Abaetetuba. Além da pesquisa bibliográfica, foram realizadas entrevista com seis professores de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio do Município de Abaetetuba, no Estado do Pará. Os professores entrevistados trabalham no Ensino Médio da Escola Santos André. Com o objetivo de preservar o anonimato, atribuíram-se nomes fictícios aos docentes na apresentação e na discussão dos resultados.

Para a coleta de dados, utilizou-se as entrevistas semiestruturadas, buscando compreender o entendimento e as atitudes de tais professores perante a incidência de violência na referida escola. A utilização dessa metodologia teve como objetivo principal refletir sobre o que esses docentes pensavam sobre a violência na escola hoje; e também verificar algumas experiências relacionadas a estes fenômenos no cotidiano escolar. Após as transcrições das entrevistas, optamos por agrupar os dados em categorias de significados. Categorização, segundo Maria Laura Franco (2003), é definida como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (p.59). Foram selecionados aspectos dos fenômenos retirados das falas dos participantes da pesquisa, bem como das respostas ao questionário, e foram agrupados a partir das suas unidades de sentidos. Dessa maneira, as categorias foram estabelecidas de acordo com

aspectos das falas que apareceram mais significativamente, seguindo o objetivo da pesquisa.

## O LÓCUS DA PESQUISA

Baixo Itacuruçá é uma comunidade ribeirinha localizada em Abaetetuba, Pará, próximo às cidades de Moju e de Igarapé-Miri. Está dentro do território quilombola Ilhas de Abaetetuba, juntamente com mais sete comunidades: Alto Itacuruçá, Campopema, Jenipaúba, Acaraqui, Igarapé São João, Arapapu e Rio Tauaré-Açu. (WIKINATIVA, 2015)

Segundo o Instituto de Terras do Pará (WIKINATIVA, 2015), o território Ilhas de Abaetetuba tem população de 701 famílias e área de 11.458.5300 ha. O Baixo Itacuruçá, por sua vez, tem 116 famílias e uma população de 580 pessoas. Trata-se de uma comunidade rural, quilombola e ribeirinha, cuja principal fonte de renda é a venda de açaí, manga, pescados e plantas medicinais, nas cidades mais próximas.

A pesquisa de campo foi realizada na comunidade rural conhecida como Baixo Itacuruçá, na Escola Quilombola Santo André. Os professores, que se encontram lotados na Escola Benvinda de Araújo Pontes, de Abaetetuba, deslocam-se até o Itacuruçá para dar aula uma vez por semana.

Foram entrevistados seis professores, sendo duas mulheres e quatro homens. Nenhum deles se declarou natural das Ilhas do Abaetetuba. Todos são efetivos da Escola Professora Benvinda de Araújo Pontes. São eles:

- Professor 1 – Licenciado em Geografia. Trabalha com educação há seis anos, sendo dois na Escola Quilombola Santo André.
- Professor 2 – Graduado em História, Especialista em Comunicação e Marketing e Mestrando em Educação. Trabalha com Educação há dezesseis anos.
- Professor 3 – Licenciado em Química. Trabalha há 7 meses, atuando na Escola Quilombola Santo André.
- Professor 4 – Especialista em Língua Portuguesa e Literatura. Trabalha há treze anos, há três anos na Escola Quilombola Santo André.

- Professor 5 – Graduado em Sociologia. Trabalha como professor há 17 anos, há três, na Escola Quilombola Santo André.
- Professor 6 - Graduado em Educação Física. Trabalha há cinco anos na Escola Quilombola Santo André.

## CONCEITUANDO VIOLÊNCIA

Primeiramente, se faz necessário conceituar o que se entende por violência e depois o que se entende por violência nas escolas. De acordo com o dicionário Houaiss (2009), a etimologia do termo violência, *violentia*, é latina e refere-se à impetuosidade do vento, rigor, severidade.

1. uso de força física; 2. ação de intimidar alguém; 3. ação destrutiva, exercida com ímpeto, força; 4. expressão ou sentimento vigoroso, fervor (Houaiss, 2009, p.762).

Segundo Chauí (1998), a violência pode ser entendida como ações com o uso de forçar contra a natureza de um ser; ato contra a vontade e liberdade de alguém (coerção ou constrangimento); ato de violação de uma pessoa ou objetos socialmente valorizados; ato de transgredir ações definidas como justas e de direito, por uma sociedade.

De acordo com Zaluar (1999), a própria etimologia do termo *vis* (força), bem como a sua variação histórica e cultural, dificulta a sua definição.

## VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: UM FENÔMENO DAS RELAÇÕES SOCIAIS

Com relação à conceituação da violência nas escolas, os autores consultados neste trabalho destacam que ela deve ser considerada com base no contexto cultural e histórico em que ela está inserida.

Abramovay e Rua (2002) entendem que a violência nas escolas é constituída por manifestações que podem variar quanto aos objetivos, alvos, instrumentos, vítimas e protagonistas. Segundo as autoras as manifestações de violência podem ser categorizadas por:

- (1) Violência contra a pessoa, expressa verbal ou fisicamente: as ameaças, as brigas, a violência sexual, a coerção, mediante o uso de armas;

- (2) Violência contra a propriedade: furtos, roubos e assaltos;
- (3) Violência contra o patrimônio, especificamente o vandalismo e depredação das instalações escolares (p. 232).

De acordo com Abramovay e Rua (2002), a violência merece ser estudada como uma ruptura de pactos sociais por meio da força física ou simbólica, ocorrendo em uma variedade de situações, capazes de danificar os laços sociais. As autoras também apontam situações, que, no limite, podem engendrar ocorrências violentas na escola, tais como: indisciplina, não explicação das normas de organização da escola, carência de recursos humanos e materiais, baixos salários dos professores, falta de infraestrutura (laboratórios, biblioteca, quadras esportivas e etc.), gestão escolar autoritária, não integração da família e da comunidade ao ambiente escolar.

Charlot (2002) sublinha que é preciso fazer uma diferenciação entre *violência na escola*, *violência à escola* e a *violência da escola*.

A *violência na escola* é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligado à natureza e às atividades da instituição escolar. Por exemplo, quando um bando entra na escola para acertar contas e disputas, a escola é apenas o lugar de uma violência que poderia ter acontecido em qualquer outro local.

A *violência à escola* visa à instituição e aqueles que a representam. Ela acontece quando os alunos depredam a escola, insultam professores e funcionários. Junto com essa violência contra a instituição escolar, deve ser analisada a *violência da escola*, ou seja, uma violência institucional, simbólica, das relações de poder entre professores e alunos, além de atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas.

Assim sendo, para fins de conceituação, a violência é considerada nessa pesquisa como todo dano (físico psicológico ou moral) que se impõe a pessoas ou grupos.

## **Resultados e Discussão**

### ***1 O que os professores conversam sobre a violência***

Ao comentar sobre o que os docentes conversam a respeito da violência, o professor Lauro verbaliza que violência está presente na realidade ribeirinha, seja ela física, sexual ou social, porém ela acontece de forma camuflada, a ponto de as pessoas da localidade terem até medo de denunciar alguns fatos.

*Violência contra menores é constante aqui. As pessoas têm medo de denunciar. Você vê uma garota de treze anos, quatorze anos, e... já se torna quase que comum a forma como ela engravidou, e as pessoas já não discutem muito e acabam não denunciando esse tipo de violência. (Lauro)*

O professor Mauro evidencia a violência familiar e doméstica presentes naquela localidade.

*Na verdade, tivemos muitos casos de violência familiar; é algo comum. Ontem mesmo, quando nós conversávamos com nossos alunos, um nos contou que seu tio tinha incendiado a casa da sua irmã". (Mauro)*

Para o professor Mauro, a impunidade que existe na comunidade é um dos principais motivos dessas violências na localidade.

A professora Maíra reflete bem esse “espanto” que surpreende aqueles que tinham uma representação da escola como um ambiente pacato, puro, seguro, em contraposição à representação que se tem da vida nas cidades, permeadas pelas violências e criminalidade.

*Aí, pensamos: ‘Poxa! Não acredito! Imaginamos que a violência fica somente na cidade. (Maíra)*

De fato, a violência está sim enraizada na comunidade pesquisada. Uma violência que se tenta camuflar, mas que não é silenciosa, porque se manifesta e é não só perceptível como também relatada pelos entrevistados.

## **2 Formas de violência manifestas na escola**

Para o professor, a violência que mais chama a atenção na escola é a violência contra os direitos sociais, especificamente a falta de garantia dos direitos sociais da comunidade quilombola.

*Eu diria que, dentro do espaço escolar, a violência mais presente é a violência no sentido da garantia de direitos dos quilombolas. (Lauro)*

Para o professor, não são devidamente respeitadas as características próprias da cultura quilombola, por exemplo, tanto o currículo quanto os tempos e espaços escolares deveriam respeitar as características próprias da comunidade remanescente quilombola, mas, na prática, não é isso que acontece.

O professor Mauro destaca que é frequente na escola o número de brigas envolvendo as alunas desse espaço escolar.

*Tem essa violência moral e algumas ameaças, mas é a violência física que é aqui... pelo menos na comunidade rural é mais evidente entre as mulheres. (Mauro)*

A preocupação do professor encontra ressonância em outras pesquisas do gênero. Fante (2005) constata que é crescente a participação de meninas em condutas agressivas, comumente associadas aos meninos: “as meninas estão fazendo uso de maus-tratos físicos como forma de demonstrar poder em seus grupos sociais” (p.66).

Outro tipo bem comum de violência que apareceu no relato dos professores foi o que se entende por *bullying*<sup>2</sup>, isto é, agressões verbais, apelidos preconceituosos e ameaças.

*São xingamentos que eu presenciei da 8ª, 6ª série e 5º ano; apelidos, palavrões, mexer com pai e mãe. (Maíra)*  
*Agressões verbais, discussões e ameaças. (Pedro)*

Segundos eles, as agressões verbais e palavras ofensivas são as formas mais vistas cotidianamente no interior da escola.

### **3 A violência considerada a mais grave**

Há relatos que apontam a violência social e a não garantia dos direitos constitucionais como sendo a mais grave, uma vez que o desconhecimento da comunidade remanescente quilombola em relação aos seus direitos e garantias legais ainda é muito grande.

*Elas discutem políticas dentro de uma visão de um grupo marginalizado e aí, em função disso, outros direitos acabam não sendo adquiridos (...) como se a miséria fosse agora um elo para se chegar às bolsas, para se chegar aos recursos. (Lauro)*

<sup>2</sup> *Bullying*: é definido por Nancy Day (1996: 44-45) como abuso físico ou psicológico contra alguém que não é capaz de se defender.

Assim, o relato acima demonstra que o Estado não garante a infraestrutura mais adequada à escola, ignora a cultura quilombola, tornando-a marginalizada, e não garante a segurança da região.

Para os docentes abaixo, o tipo de violência mais grave na escola é a violência verbal e o *bullying*:

*É na verdade essas falas que eles dizem: “ eu vou te matar”, “eu vou te furar”, “eu vou te dar um tiro”, elas soam com muita facilidade no nosso recreio. (Mauro)*

*Eu acho que a mais é aquela que a pessoa leva pra casa, que fica na mente. Eu acho que aquela que a pessoa é que atinge mais o psicológico, né, da pessoa. (Pedro)*

A violência verbal ou *bullying* consiste em agredir sem o uso da força física. Um agressor verbal pode ofender moralmente um agredido, criticando a sua cor, o seu corpo ou a forma de realizar determinadas tarefas.

#### **4 Como a violência é trabalhada em sala de aula**

Segundo verbaliza o docente, o tema da violência é trabalhado em sala de aula, porém não na profundidade desejada. Além disso, o professor se ressentido da falta de segurança para trabalhar com um tema tão delicado.

*A escola tem trabalhado. Algumas pessoas sentam, se discute muito; alguns professores trabalham, sim, mas não é de forma acentuada. Até porque o professor aqui, ele se sente refém, se nós... qual segurança que nós temos aqui para bater de frente com algumas formas de violência que acontecem aqui? Não temos proteção. Daqui até Abaetetuba nós estamos à mercê. (Lauro)*

O professor faz referência à maneira como os professores retornam para Belém após um dia de trabalho. Isto é, fazem uma viagem de Rabeta<sup>3</sup> que dura 60 minutos e não dispõe de muita segurança durante o trajeto.

Quanto à afetividade dos professores, o conjunto de respostas obtidas em entrevistas chama a atenção para o medo e para a insegurança que permeiam a relação

---

<sup>3</sup> Rabetas são pequenas embarcações motorizadas de pequeno porte. Essas embarcações funcionam como um meio de transporte nos rios, pois é apropriada para o transporte de pequenas cargas e passageiros, fazendo o percurso das comunidades das ilhas até cidade de Abaetetuba.

entre professor-aluno, professor-comunidade. Tal emoção parece comprometer a própria forma de trabalhar a temática da violência em sala de aula.

Alguns professores verbalizam que a não só a violência, como também outros temas da atualidade são trabalhados por meio dos temas transversais. Contudo, eles acreditam que essas questões ainda são trabalhadas de forma isolada e individualmente por professores em sala de aula, seja pela falta de um projeto coletivo da escola, seja pelo tempo reduzido de cada disciplina.

*De fato, a questão da violência está inserida nas nossas diretrizes, mas é trabalhada individualmente (...) não há uma reunião para nós fazermos uma palestra ou uma apresentação sobre esse tema. (Mauro)*

*Na verdade, não só a violência como também outros temas a gente procura introduzi-los no dia a dia, no estudo das disciplinas, só que, pelo nosso tempo ter sido reduzido, às vezes a gente deixa de lado algumas coisas. (Maira)*

Batista e El Moor (1999) explicitam que o próprio fato de trabalhar a violência como tema complementar aos habituais conteúdos escolares exige um esforço redobrado, uma vez que, como os docentes sublinharam, não receberam e ainda não estão recebendo formação adequada para isso.

### **5 Como os professores costumam agir diante da violência**

Para este professor, quando acontece uma situação violenta, tenta-se resolver a situação por meio do diálogo, e como a comunidade tem um traço religioso muito forte, tanto com a religião católica quanto com a religião evangélica, às vezes recorre-se a ajuda dos representantes religiosos locais para ajudar a minimizar o problema.

*A maioria deles recorre à direção e chama os pais. Às vezes chama-se o pastor da igreja, porque aqui é muito forte a questão dos laços religiosos. O pastor vem e conversa com o pai, com a mãe e com o aluno e tenta viabilizar uma solução. (Lauro)*

*É uma situação complicada em que as atitudes são diversas. Têm professores que olham e não fazem nada, porque não querem e por ficarem abismados. Outros que já tentam intervir, mas meio que com medo. Às vezes tem só mulher aqui dentro ou às vezes todo mundo sai, aí a gente se tranca por medo. (Maíra)*

O relato acima sublinha o transitar entre a indignação e o medo de fazer algo. Fatos que são expressos quando a professora reflete que às vezes estão apenas as mulheres na escola e elas podem ser alvos de violência, haja vista que a estrutura física da escola não as salvaguarda devidamente.

Em uma pesquisa realizada com professores sobre as representações sociais destes acerca da violência nas escolas, Placco (2005) encontrou algumas representações relacionadas às formas de enfrentamento utilizadas pelos docentes diante das manifestações de violência, a autora aponta três atitudes, quais sejam:

- 1) Atividade didática com o objetivo de usar o conteúdo da mídia para análise; 2) atividade didática realizada em equipe em que alunos cooperam uns com os outros; 3) não enfrentamento da violência (esquivando-se ou pensando) que não é papel deles, delegando para outros profissionais (p. 59).

Os três pontos apresentados acima são importantes para a presente pesquisa, considerando-se que abordam formas de enfrentamento da violência, pelos professores. Dessa maneira, constituem pontos de partida para o trabalho de formação de professores voltado para a violência.

### **6 A formação sobre violência escolar**

Os professores relatam que não recebem nenhuma formação específica que os capacite a trabalhar com a violência na escola.

*Estamos vendo acontecer, nós não paramos para analisar, para pesquisar que é o que vocês estão fazendo. Partindo do campo da nossa prática, as informações apropriadas iriam contribuir imensamente. (Mauro)*

*Um curso que oferecesse formas diversificadas de se trabalhar em sala de aula. (Maíra)*

*Olha, eu acredito assim que formas de como a gente pudesse abordar esse tema com os alunos, depois também como a gente pudesse chegar na família... a gente percebe que a família é muito isolada, mas também eu acho que a gente não dê muita abertura para eles. Eles também são muito ocupados, trabalham na olaria e no trabalho doméstico. (Clarissa)*

Tal problema que assola a escola ainda não é conjuntamente discutido, não foram contemplados na formação inicial e não há, por parte da Secretaria de Educação, um projeto que trabalhe com essa questão. Detectar o problema é o primeiro passo, entretanto, é necessário um esforço no sentido de preparar/informar/formar os professores para trabalhar com a violência na escola.

Placco (2002), ao abordar o papel da escola da prevenção à violência, sublinha a importância de que os programas de formação incluam objetivos relacionados à

construção, pelos alunos, de uma hierarquia de valores que lhes possibilite a compreensão do valor da vida, do compromisso com a sociedade e com o grupo.

Pedro-Silva (2014) é um dos que advoga que o problema está na questão da formação docente. Para exemplificar, o autor verbaliza que muitos professores ainda não conhecem as teorias psicológicas sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente. Além disso, há muitos docentes que ainda desconhecem teorias que subsidiam o processo de ensino-aprendizagem sobre a leitura-escrita. São essas lacunas na formação docente que fazem grande diferença na maneira de atuar do professor e, conseqüentemente, desembocam em um processo de indisciplina ou agressividade por parte dos alunos.

### **7 A violência na relação professor-aluno**

O professor Mauro faz referência à violência simbólica expressa por meio de ameaças feitas por alunos:

*Violência, olha violência nós sofremos quase todos os dias, violência psicológica se sofre quase todo dia. Todo dia tem um aluno que diz: 'Ah, professor se você não me der esse ponto vai acontecer isso com você'. (Mauro)*

De acordo com Abramovay e Rua (2002), a primeira modalidade de violência contra a pessoa consiste em ameaças, isto é, promessas de causar danos ou de violar a integridade física ou psíquica de outrem. Assim como relatado pelo professor, as autoras confirmam que um dos principais motivos das ameaças contra professores são insatisfações ocasionadas por notas.

Os professores abaixo sublinham um aspecto da relação professor-aluno que às vezes é um causador de violência. A falta de diálogo, muitas vezes causado pelo *stress* do trabalho, pode fazer com que a relação professor-aluno seja permeada por atritos, que, se não resolvidos, podem ser desencadeadores de violência.

*Olha, às vezes, sem querer, a gente trata o aluno de uma forma, não sei se é o estresse, talvez a carga horária altíssima, mas a gente poderia falar com eles de uma forma mais amena, com um diálogo melhor. (Clarissa)*

*Na relação professor-aluno, uma coisa que eu acho ruim e que já vi muito é professor ficar discutindo com aluno. (Kleber)*

Em se tratando das ameaças contra professores, os motivos mais recorrentes encontram-se nas desavenças ocasionadas por notas, pelo nível de exigência e por problemas disciplinares cometidos em sala de aula.

### **8 A infraestrutura de escola X violência**

De acordo com os professores entrevistados, apesar de a estrutura física não ser o fator determinante para a ocorrência de violências, haja vista que existem escolas muito bem estruturadas e que possuem índices elevadíssimos de violência, ela pode contribuir sim para engendrar a violência em suas diversas formas.

*A nossa estrutura é precária. Inclusive, como a nossa área é totalmente livre e cheia de árvores, os alunos, eles fogem, se escodem com muita facilidade para fazerem o que quiserem escondidos. (Mauro)*

*Eu acredito que se a escola tem uma infraestrutura adequada para receber os alunos, se essa escola tem um suporte e infraestrutura... por exemplo, se tem uma sala de vídeo, e se você tem uma sala de computação, tudo isso, vai fazer com que o aluno se interesse. (Maíra)*

*Eu acho que a estrutura física da escola poderia ser melhor. Por exemplo, no momento não há internet aqui na escola. Tem a sala, tem os computadores, no momento em que eles estivessem com horário vago, eles poderiam estar lá pesquisando. Se tivesse uma biblioteca com mais livros também. Como não tem essa infraestrutura eles ficam aí fora. (Clarissa)*

Kodato (2010) destaca que a falta de uma boa estrutura física ou pedagógica na escola propicia ambientes violentos, pois, segundo o autor, a falta de estrutura acaba criando um grupo de alunos excluídos do processo pedagógico, e esses alunos têm de mostrar que estão inseridos na vida escolar, ainda que de maneira violenta.

Reis e Conceição (2012), também destacam que esse “tédio” relatado pelos alunos durante as aulas pode estar na gênese de diversos tipos de violências, além de embasar a violência simbólica e, no extremo, excluir o “aluno problema”.

Pedro-Silva (2014) acredita que há uma correlação entre as condições materiais das escolas com certos tipos de violência, pois o autor entende que salas pequenas, mal ventiladas, superlotadas e desconfortáveis aumentam a probabilidade de ocorrência de atos violentos.

### **9 Consequências da violência para a escola**

Para os docentes, dentre as consequências da violência para a escolas, a mais nefasta é a evasão dos alunos:

*Evasão de alunas grávidas, evasão de alguns alunos que não querem estudar, então a violência na verdade não começa na escola. (Mauro)*

*Na verdade, se a gente for ver a consequência da violência para a escola, seria a evasão dos alunos, porque, a partir do momento que o aluno pratica uma determinada violência dentro de um âmbito escolar, ele já é visto de um modo diferente. (Maíra)*

Para ambos os docentes, os alunos que praticam violência na escola acabam sendo, de certa forma, marginalizados pelos outros alunos. Assim como a aluna adolescente que fica grávida também passa a ser “mal vista” por outros alunos da escola. Todos esses “olhares” acabam por intimidar e fazer com que o agressor ou a aluna grávida se retraiam e, no extremo, terminem por abandonar a escola.

Abramovay e Rua (2002) acreditam que, em casos como os acima relatados, o jovem fica estigmatizado como um “aluno problema”, tornando-se conhecido negativamente por todos os profissionais da escola e pelos alunos.

Além disso, há relatos que associam a violência na escola às dificuldades de aprendizagem:

*A gente percebe que o aluno, ele é agressivo, que é indisciplinado, em consequência disso ele tem um rendimento escolar menor. (Clarissa)*

*Torna-se mais difícil a aprendizagem dos alunos. (Kleber)*

Batista e El Moor (1999) apontam que um dos efeitos mais cruéis da violência na escola é a desorganização do trabalho docente, ofício esse que depende não só da organização do ambiente de trabalho, como também da motivação e disposição do aluno para o aprendizado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se aborda o tema da violência nas escolas, há que se lidar com múltiplas contradições. Uma das maiores reside no fato de que, ao mesmo tempo em que a escola é um espaço de aprendizagem de conteúdos e de valores, bem como do exercício da ética e da razão, é também representada como um local de brigas, agressões físicas e verbais,

ameaças e depredações. Lugar onde os conflitos se registram entre vários atores: alunos, professores, gestores, funcionários e comunidade.

Segundo os relatos, a violência está representada naquela escola sob a forma de violência sexual, violência doméstica, violência social (não garantia de direitos), violência racial (a característica quilombola da escola não é plenamente respeitada), ameaças, *bullying*, violência verbal, agressões e violência física. Entretanto, é recorrente na fala dos professores o entendimento de que é no ambiente familiar que o aluno toma contato com a violência e/ou que as famílias falham na educação de seus filhos ao não lhes proteger contra as “más influências”. Essa falha da família seria um dos principais problemas, seguida pela estrutura social e econômica.

Em geral, por meio de normas, a escola lida com atos de agressividade e violência a partir de um elenco de procedimentos curriculares e extracurriculares. Os procedimentos adotados são: trabalhar o assunto durante as aulas, tentar criar um ambiente propício para se falar sobre a importância de valores educacionais e, principalmente, dialogar com os alunos, seja como forma de compreender as angústias discentes, seja como forma de estabelecer um diálogo aberto, objetivando a prevenção da violência. Porém, parece haver consenso, por parte dos professores, quanto a não efetividade dessas ações pedagógicas, uma vez que tais ações não têm surtido o efeito necessário. A maioria dos professores concorda que o Estado vem se omitindo de suas responsabilidades quanto à segurança da comunidade, dos alunos, da escola e de seus funcionários.

É interessante notar que a escola de característica quilombola é, contraditoriamente, como um *locus* da violência racial, uma vez que há depoimentos evidenciando que aspectos importantes da cultura e das raízes remanescentes quilombolas não são respeitados no currículo, nos tempos e na organização da escola. Assim, as indicações sobre as percepções de exclusão social/racismo fazem da escola um espaço de exclusão social/discriminação.

A violência também possui desdobramentos que afetam negativamente a qualidade do ensino e a aprendizagem. Para os docentes, há consequências nefastas da violência para a escola, pois dificulta a concentração discente, faz com que estes percam a vontade de assistir às aulas, fiquem revoltados e, às vezes, inseguros, fatos que atrapalham o desenvolvimento acadêmico do alunado.

Por fim, pesquisar as concepções de professores sobre violência nas escolas se mostrou especialmente importante para a compreensão do problema e para se orientar as reflexões e análises em busca de estratégias para a sua superação, porém são indispensáveis ações concretas, como a urgente necessidade de formação adequada para esses profissionais, bem como de políticas públicas para a primordial garantia de direitos das comunidades ribeirinhas e quilombolas, ainda desassistidas pelo poder público.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, M. das G. **Violências nas escolas**. Brasília, Unesco, 2002.

BATISTA, A.S.; EL MOOR, P.D. Segurança nas escolas e *burnout* dos professores. In: CODO, W. (Coord.) **Educação: Carinho e trabalho**. CNTE, Brasília: UNB/Psicologia e Trabalho. Petrópolis: Vozes 1999. pp. 312 a 323.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Revista Sociologias**, n.8, jul./dez., Porto Alegre: UFRGS, 2002.

CHAUÍ, Marilena. Ética e violência. **Teoria & Debate**, São Paulo, v. 11, n. 39, pp. 32-41, out./nov./dez., 1998.

DAY, Nancy. **Violence in schools-learning ir fear**. Berkeley Heights, NJ: Enslow Publishers, 1996.

FANTE, C. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005.

FRANCO, Maria Laura P. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Liber Livro, 2004.

HOUAISS, Antonio.; VILLAR, Mauro. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 2ª reimpressão. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

KODATO, Sergio. **O Brasil fugiu da escola**. São Paulo: Butterfly, 2010.

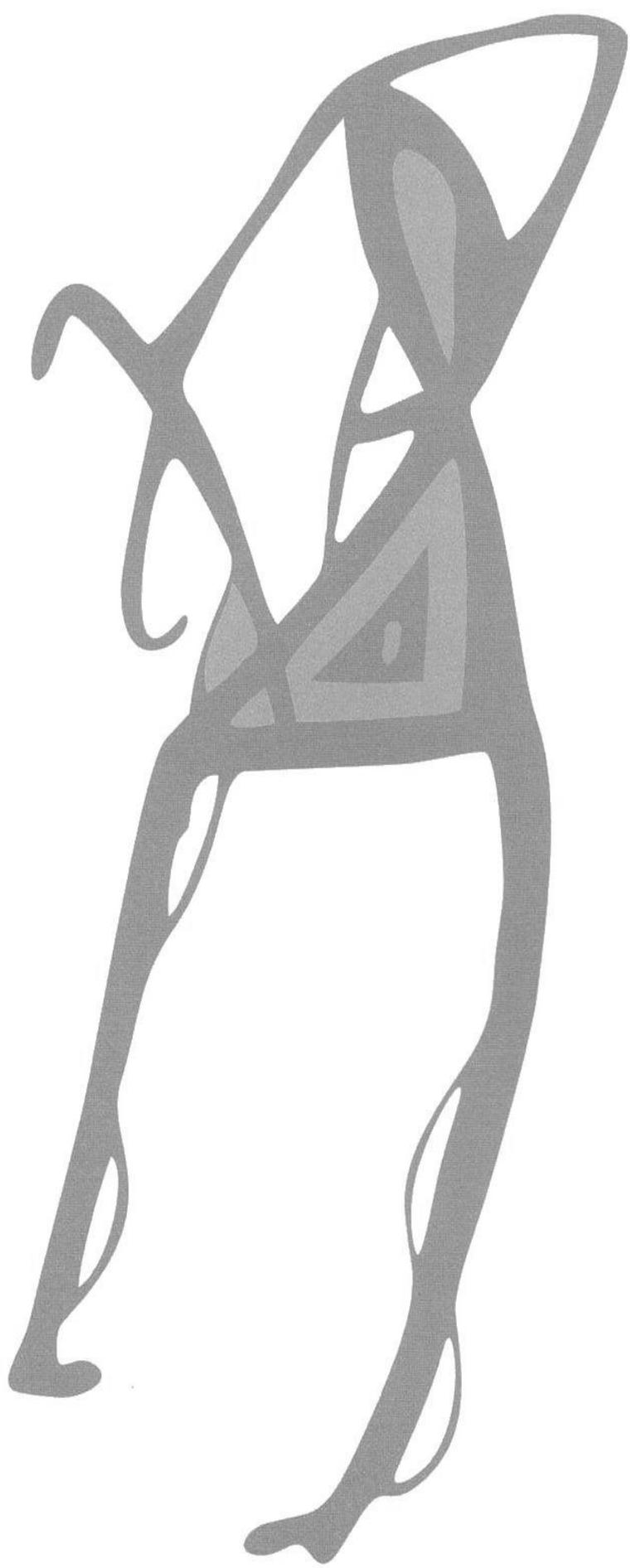
PEDRO-SILVA, N. **Ética, Indisciplina & Violência nas Escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

PLACCO, V. M. N. S. Representações Sociais de jovens sobre violência e a urgência na formação de professores. **Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia da Educação**. São Paulo, v. 14/15, pp. 347-367, 1º e 2º sem. 2002.

PLACCO, V. M. N. S. **As representações sociais de professores do ensino médio quanto à aids, às drogas, à violência e a prevenção**. Relatório de pesquisa FAPESP, 2005.

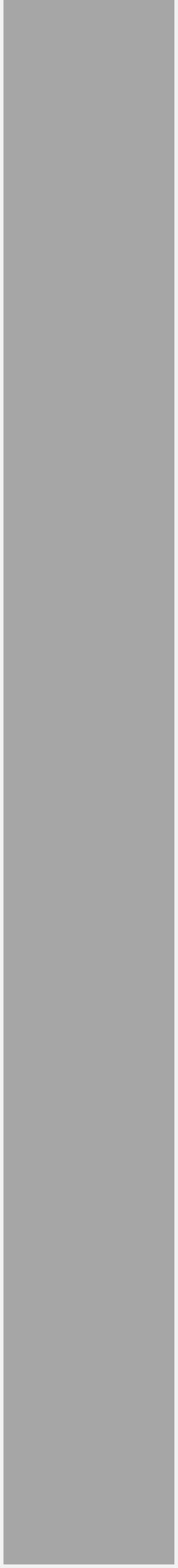
REIS, T. T.; CONCEIÇÃO, M. I. G. Violência nas escolas: tendências mundiais. In: AMPARO, D. M. (Org.) **Adolescência e violência**: intervenções e estudos clínicos, psicossociais e educacionais. Brasília: Editora UNB, 2012.

ZALUAR, Alba. Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização. **Perspectiva**, São Paulo, vol. 13, n.3, pp. 3-17, 1999.



---

## **ARTIGOS VARIADOS**





# REPENSANDO O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NOS & DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Camila Olivieri **IGARI**<sup>1</sup>  
PUC/SP  
camilaigari@uol.com.br

Adriana Backx Noronha **VIANA**<sup>2</sup>  
FEA/USP  
backx@usp.br

**Resumo:** O presente artigo apresenta, inicialmente, um panorama da avaliação oficial, ENADE/2012 (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), com destaque para cursos de graduação em Administração, que representam um contingente de 16,7% das matrículas em formações presenciais e 30,22% das formações à distância nas diferentes áreas instrumentais excluindo os cursos de tecnólogos. Considerando as distâncias nos indicadores de qualidade das formações oferecidas, nos quais apenas 6% das graduações foram avaliadas com o Conceito 5 e grande maioria (43%) recebeu o Conceito 3, faz-se, assim, necessárias pesquisas acadêmicas que permitam identificar a relação dos impactos de avaliações institucionais e oficiais para a melhoria do ensino na área. Sugere-se, ainda, a elaboração de uma metodologia de avaliação de cursos num modelo de Framework de Avaliação de Ações Formativas que estabelece um diálogo entre a Avaliação responsiva de Stake (1978, apud. LUDKE,1983) e Metodologia de Avaliação de ações formativas para docentes em quatro níveis proposta Imbernon (2011) como uma adaptação do modelo de avaliação para formação em organizações de

Kirkpatrick e Kirkpatrick (2007), definindo-se, assim, um framework delineado pelos níveis: Diagnóstico (Prológo), Reações, Aprendizagens, Transferência e Abrangência. Para cada um dos níveis propostos há uma adaptação de instrumentos de coleta de dados e avaliadores conforme as especificidades de cada instituição formadora. A finalidade da aplicação do framework é oferecer um diagnóstico do graduação em Administração considerando um plano de melhorias para a formação de administradores, unificado pelo diálogo e análise conjunta de conteúdos, das aprendizagens, das aplicações e os impactos para a atuação dos futuros administradores na percepção de formadores e formandos ou egressos num processo de avaliação sistêmico e customizado.

**Palavras-chave:** Ensino em Administração. Avaliação dos cursos de graduação em Administração. Avaliação sistêmica de ação formativa. Qualidade do ensino em Administração.

<sup>1</sup> Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUCSP.

<sup>2</sup> Professora Associada da FEA/USP. Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. E-mail: backx@usp.br.

**Abstract:** This article initially presents an overview of the official evaluation, ENADE / 2012 (National Examination of Student Performance), highlighting the graduation in business Administration, representing a quota of 16.7% of enrollment in classroom training and 30.22% of e-learning in different instrumental areas excluding technologists courses. Considering the distances in quality indicators of training offered, in which only 6% of the graduation in business administration were evaluated with the Concept 5 and most (43%) received the Concept 3, it is necessary academic researches to identify the relationship the impact of institutional and official assessments for the improvement of education in the area. It is suggested the development of an assessment methodology in Formative Actions Assessment Framework model that establishes a dialogue between the Responsive Evaluation Stake (1978, apud. LUDKE, 1983) and Training Activities Evaluation Methodology for Teachers at four levels

proposed Imbernon (2011) as an adaptation of the Evaluation Model for Training in Kirkpatrick and Kirkpatrick (2007), defining a framework outlined by levels: Diagnosis (prologue), Learning, Transfer and Coverage. For each proposed level adaptation was carried of the data collection instruments and evaluators according to the specificities of each educational institution. The purpose of the application of the framework is to provide a management in graduation diagnosis considering an improvement plan for the training of administrators, unified by dialogue and joint analysis of content of learning, applications and impact on the performance managers in the perception of instructors and trainees and graduates in a systemic and customized evaluation process.

**Keywords:** Education in business administration. Training Activities Evaluation Methodology. Systemic evaluation of formative action. Quality of education in business administration.

## Introdução

O ensino de Administração no Brasil teve seu início na década de 1940, com a criação da Escola Superior de Administração de Negócios (ESAN/SP) e da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA/USP), marcados pelo ensino de teoria administrativa até então ministradas em cursos de Ciências Econômicas e Ciências Contábeis (ALVARÃES e LEITE, 2009).

A Fundação Getúlio Vargas de São Paulo (FGV-SP) foi criada em 1944, originada no Departamento de Administração do Setor Público (DASP), com a finalidade de preparar profissionais especializados para a Administração Pública e Privada. (NICOLINI, 2003). O Departamento de Administração da FEA/USP em 1963, instituiu os cursos de Administração de Empresas e de Administração Pública (CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO, [www.cfa.org.br](http://www.cfa.org.br)).

Segundo Vieira (2014), as mudanças econômicas contribuíram para a profissionalização do Administrador: pela regulamentação da profissão na Lei nº 4.769, de 9 de setembro de 1965. O artigo 3º delineou que o exercício da profissão de técnico em Administração é privativo aos bacharéis em Administração Pública ou de Empresas (CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO, [www.cfa.org.br](http://www.cfa.org.br)).

Observou-se uma rápida expansão do ensino superior em Administração nas décadas de 1960 e 1970, com retomada deste processo no final de década de 1990 (CANOPF; FESTINALI; ICHIKAWA, 2005). A Tabela 1 a seguir mostra a evolução dos cursos presenciais na área de Gerenciamento e Administração no Brasil no período de 1970 a 2010.

Tabela 1 - Evolução dos cursos presenciais na área de Gerenciamento e Administração no Brasil

| Ano  | Cursos | Matriculados | Concluintes |
|------|--------|--------------|-------------|
| 1970 | 164    | 66.289       | 5.276       |
| 1980 | 247    | 134.742      | 21.746      |
| 1990 | 320    | 174.330      | 22.394      |
| 2000 | 821    | 338.789      | 35.658      |
| 2001 | 1.205  | 404.122      | 39.147      |
| 2002 | 1.413  | 493.104      | 54.656      |
| 2003 | 1.710  | 576.305      | 64.792      |
| 2004 | 2.046  | 640.724      | 88.322      |
| 2005 | 2.484  | 704.822      | 108.793     |
| 2006 | 2.836  | 768.693      | 122.227     |

|      |       |         |         |
|------|-------|---------|---------|
| 2007 | 2.886 | 798.755 | 120.562 |
| 2008 | 3.207 | 863.718 | 139.989 |
| 2009 | 3.958 | 870.536 | 155.364 |
| 2010 | 3.855 | 910.956 | 161.253 |

Fonte: MEC/INEP

Pode-se observar uma forte expansão da formação profissional em nível superior da área de negócios no Brasil nos anos 1990. Conforme Plutarco e Gradwohl (2010), tal expansão foi marcada pela oferta dos cursos de graduação em instituições privadas. Dados do Censo da Educação Superior (INEP/MEC/2010), os cursos da área de Gerenciamento e Administração<sup>3</sup> apresentaram 910.956 alunos matriculados, correspondendo a 16,7% do total de matrículas nos cursos presenciais do ensino superior no Brasil (VIEIRA, 2014).

Observou-se também o crescimento da quantidade de cursos a distância. O Censo da Educação Superior (INEP/MEC/2010) sinalizou que os cursos na área de Gerenciamento e Administração representavam 30,22% das 930.179 matrículas no ensino à distância, conforme Censo (2010). Com mais de um milhão de estudantes, a área de Administração lidera o ranking dos cursos com maior número de alunos matriculados no Brasil (VIEIRA, 2014).

Tabela 2 - Dados sobre os cursos à distância na área de Gerenciamento e Administração no Brasil - 2009/2010

| Ano  | Cursos | Matriculados | Concluintes |
|------|--------|--------------|-------------|
| 2009 | 186    | 228.321      | 28.018      |
| 2010 | 217    | 281.085      | 39.926      |

Fonte: Vieira (2014)

De acordo com Canopf; Festinalli e Ichikawa (2005), a expansão se deu pela não exigência de grandes investimentos em laboratórios, materiais e até mesmo grandes esforços para a composição do corpo docente. Saraiva (2011, p. 42) aponta que

<sup>3</sup> No Censo da Educação Superior do INEP/MEC, a área de Gerenciamento e Administração, engloba tanto os cursos de bacharelado em Administração quanto os cursos de tecnologia de áreas específicas da Administração, como por exemplo, Gestão de Recursos Humanos, Gestão Financeira etc.

[...] o crescimento exponencial de cursos de Administração transformou esta área na locomotiva da educação superior brasileira, não apenas pelo glamour dos homens e mulheres de negócio, mas também pelas prováveis altas taxas de retorno associadas aos seus baixos custos operacionais.

Conforme Giroletti (2005), um dos grandes desafios do ensino superior de Administração está relacionado à transformação da expansão quantitativa em expansão qualitativa.

Salm, Menegasso e Moraes (2007, p. 2) discutem que

[...] os cursos superiores de administração proliferaram no Brasil a ponto de se encontrar em qualquer cidade uma faculdade ou um curso que forma administradores. Uma das maiores lacunas desses cursos é a falta de preparo dos professores para a prática docente.

Muitas vezes a prática docente não bem sucedida reflete no desempenho dos alunos. No dia 06 de dezembro de 2013 a seguinte notícia foi apresentada em jornal<sup>4</sup>:

Em todo o país, 270 cursos de graduação não poderão realizar vestibulares para o ano que vem, por terem ficado com conceitos insatisfatórios na avaliação do Ministério da Educação (MEC) duas vezes consecutivas. No total, 44.069 vagas deixarão de ser ofertadas em 2014 no ensino superior.

[...] O maior número de cursos que serão punidos são de administração, 103. Em seguida, vem ciências contábeis (51), direito (38) e comunicação social (16). Foram avaliados ainda os cursos de ciências econômicas, design, psicologia, relações internacionais, secretariado executivo e turismo. Os cursos superiores de tecnologia das áreas de gestão comercial, gestão de recursos humanos, gestão financeira, logística, marketing e processos gerenciais também foram avaliados. Entre esses, 62 sofrerão as penalidades.

No ENADE 2012 (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) foram analisados 1554 cursos de Administração de um total de 6306 cursos de Humanas. Lembrando que a graduação em Administração corresponde a 25% dos cursos da área ligada às humanidades. Com base no ENADE (2012), pode-se observar, que os cursos de Administração, comparativamente em percentual com os demais cursos de Humanas no Brasil apresentaram maior quantidade avaliações com notas 1 e 2. Evidenciando que, apesar da expansão, a qualidade de fato ainda é um grande desafio considerando-se a necessidade de estudos focados na qualidade do ensino na área.

Tabela 3 - Distribuição do número de cursos por conceitos

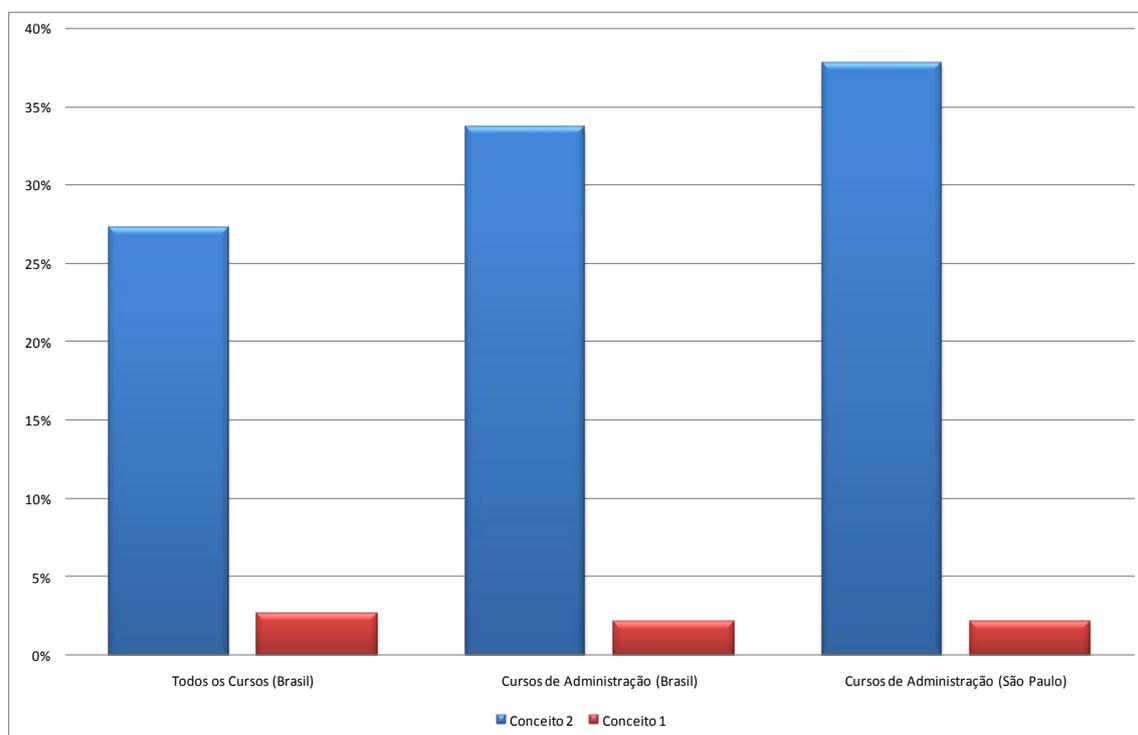
<sup>4</sup><http://www.portugaldigital.com.br/sociedade/ver/20081869-ensino-superior-no-brasil-perdida-44-mil-vagas-em-2014>

| Conceito     | Todos os Cursos (Brasil) | Cursos de Administração (Brasil) |
|--------------|--------------------------|----------------------------------|
| 5            | 5%                       | 6%                               |
| 4            | 19%                      | 14%                              |
| 3            | 44%                      | 43%                              |
| 2            | 27%                      | 34%                              |
| 1            | 3%                       | 2%                               |
| Sem Conceito | 2%                       | 1%                               |
| <b>TOTAL</b> | <b>6306</b>              | <b>1554</b>                      |

Fonte : ENADE, 2012

É importante ressaltar que não se pode avaliar a qualidade de um curso somente pelo conceito do ENADE, mas ele pode ser considerado como um indicador de comparação, tal como apresentado na Figura 1.

Figura 1 - Gráfico de Barras comparando a % de cursos com notas 2 e 1 no Brasil na área de Humanas como um todo, em relação aos cursos de Administração



Fonte de dados: ENADE 2012

Os cursos de Administração com conceito 3 (ENADE/2012) tiveram média de acerto de 33% das questões, como destaca a especialista em Educação da Universidade de São Paulo, Paula Lozano em entrevista<sup>5</sup>. O conceito 5 no ENADE para o curso de

<sup>5</sup> <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/10/enade-nao-diz-se-curso-e-bom-so-se-e-melhor-ou-pior-que-outro-entenda.html>

Administração corresponde a 45% de acerto. Segundo a especialista: *todo mundo vai mal, é um curso de desempenho baixo*. Emergem questões: Que fatores estão relacionados com esse desempenho baixo? Quais são os critérios de avaliação? Como podemos avaliar pensar pensando em melhorias para o ensino e aprendizado?

Fernandes (2013, p. 19) argumenta que ao avaliar deve-se olhar para as *potencialidades e os limites em descrever as percepções dos formandos e dos próprios formadores a respeito da qualidade para o fenômeno avaliado e a qualidade do que se avalia*. Para o autor, (FERNANDES, 2013, p. 22) qualidade é um conceito complexo e multifacetado cuja natureza torna muito difícil, ou mesmo impossível, a sua integral representação.

O que implica no avaliar um conjunto de decisões sobre objetivos e prioridades avaliativas, alicerçado na cooperação, compartilhamento de canais para informação e recursos disponíveis, bem como no uso de instrumentos adequados às especificidades das ações formativas (FERNANDES, 2013, p.14). Em um exercício de triangulação entre compreender a finalidade da formação, a expectativa dos formandos e a efetividade da ação formativa para o desenvolvimento de competências docentes.

Segundo Vianna (1989, p. 41) a finalidade de avaliar é gerar conhecimentos e decisões para a melhoria de determinada ação formativa, afastando-se do julgamento para a construção. Na busca por um olhar específico que promova mudanças, os recursos devem ser múltiplos e complexos (interligados). Nessa perspectiva foi elaborado o framework de ação formativa como uma metodologia de avaliação formal que, segundo Fernandes (2013, p.16) deve refletir e integrar uma diversidade de aspetos informais e intuitivos para que se torne um instrumento efetivo não apenas para melhorias de futuras avaliações como também para mensurar o impacto para aprendizagem docente e de seus alunos ao longo do processo.

Em um levantamento de teses e dissertações desenvolvidas no Brasil sobre a área de ensino em administração, não se identificou trabalhos que trouxessem proposta no sentido de ampliar ou desenvolver contextos e aspectos relacionados à avaliação de cursos de graduação em administração. O quadro a seguir apresenta uma visão geral dos trabalhos identificados.

Quadro 1. Dissertações e teses sobre ensino em Administração

| Título   | Ano  | Instituição  | Nome do Programa de Pós-graduação  |
|--|------|--|--|
| Desenvolvimento e Aplicação de um Modelo Construtivista para o Ensino de Administração   | 2011 | Universidade Federal do Rio Grande do Sul                | Programa de Pós-Graduação em Administração   |
| Modelo relacional entre conhecimentos transmitidos por cursos de especialização lato sensu em Administração e seus impactos na vida profissional: uma análise na perspectiva dos alunos egressos                         | 2011 | Universidade Federal de Minas Gerais                     | Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração                               |
| Complexidade e Fragmentação na Dinâmica Curricular de um Curso de Bacharelado em Administração   | 2012 | Universidade Católica de Brasília                        | Programa de Pós-Graduação "StrictoSensu" em Educação                               |
| O Papel do Mestrado Acadêmico em Administração da PUC/Minas na Formação da Competência Didático-Pedagógica do Egresso-Professor  | 2011 | PUC/MG   | Programa de Pós-Graduação em Administração   |
| Estratégias de ensino balizadas pela aprendizagem em ação: um estudo no curso de graduação em administração da universidade federal da Paraíba   | 2011 | Universidade Federal da Paraíba                          | Programa de Pós-Graduação em Administração   |
| Análise do exercício da liderança na Coordenação do Curso de Administração: estudo de caso de uma IES do interior do Estado de São Paulo   | 2011 | Universidade Metodista de Piracicaba                     | Mestrado Profissional em Administração   |
| Currículo Projetado e o Currículo Vivido no Curso de Graduação em Administração da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: O Projeto Pedagógico e o Ensino e Aprendizagem da Pesquisa sob a Ótica dos Professores | 2011 | PUC/SP   | Doutorado em Educação: Currículo   |
| Criação de simulador de gestão da produção como tecnologia de ensino-aprendizagem  | 2012 | Universidade Federal de Santa Catarina                   | Programa de Pós-Graduação em Administração   |
| Formação, Atuação Profissional e Mercado de Trabalho em Administração: O Caso dos Egressos do Curso de Graduação da UFSM   | 2011 | Universidade Federal de Santa Maria                      | Programa de Pós-Graduação em Administração, Área de Sistemas, Estruturas e Pessoas |
| A relação de E-mentoring entre Professores (Titular e Tutor) e Alunos na Educação a Distância: um Estudo de Caso no Curso de Graduação em Administração da UEPB  | 2011 | Universidade Federal de Pernambuco                       | Programa de Pós-Graduação em Administração   |
| O sentido do estudo para os alunos de graduação em administração e as percepções dos agentes envolvidos nesse processo   | 2012 | Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas | Doutorado em Administração   |
| Poder, Saber e Subjetividades: Constituição e Formação dos Sujeitos ADM  | 2011 | Universidade Federal do Espírito Santo                   | Pós-Graduação em Educação  |
| Integrando a Sustentabilidade na Formação de Administradores   | 2011 | PUC/SP   | Pós-Graduação em Administração   |
| Análise da Importância e Efetividade na Utilização da Ferramenta Estudo de Caso para Ensino em Disciplinas do Curso de Administração de Empresas   | 2011 | Centro Universitário Franciscano do Paraná               | Pós-Graduação em Organizações e Desenvolvimento                                    |

| Título  | Ano  | Instituição  | Nome do Programa de Pós-graduação                          |
|---|------|--|--|
| Desafios do TCC Orientado na Modalidade a Distância: Casos do Curso de Graduação em Administração e Especialização em Negociação Coletiva da Escola de Administração da UFRGS | 2012 | Universidade Federal do Rio Grande do Sul                              | Programa de Pós-Graduação em Administração                 |
| Atitude e Motivação em Relação ao Desempenho Acadêmico de Alunos do Curso de Graduação em Administração em Disciplinas de Estatística   | 2012 | Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto | Programa de Pós-Graduação em Administração de Organizações |

Fontes: Igari e Backx (2015).

Em geral, os trabalhos levantados discutem sobre formação, práticas didáticas e questões curriculares. Observou-se assim, uma possível lacuna no que se refere ao processo de avaliação do curso, durante o desenvolvimento do curso e os impactos da formação profissional. Observou-se, ainda, a importância de desvelar os caminhos percorridos pelos egressos como abrangência da formação como indicador também de avaliação de qualidade dos aprendizados. Assim, delineia-se o objetivo do artigo de promover uma reflexão da possibilidade de implementar o *framework de avaliação de avaliação* formativa objetivando-se ao mensurar os impactos da formação na atuação do administrador contribuir para melhorias dos cursos de graduação em Administração.

Considerando que o framework proposto tem como norteador os descritores de avaliação definidos por Fernandes (2013, p. 30):

1. Não é uma ciência exata nem uma mera técnica;
2. Não se reduz a uma medida, sendo uma prática social sofisticada que exige participação e interação social;
3. Não produz, em geral, resultados exatos nem definitivos; porém, deverá ser credível, rigorosa e útil para todos os intervenientes no processo;
4. Permite discernir a qualidade de qualquer objeto, sendo muitas vezes desejável que esse discernimento seja feito com base na utilização complementar de avaliações baseadas em critérios e de avaliações baseadas na experiência e nas práticas das pessoas; e
5. Deve ser utilizada para melhorar a vida das pessoas, das organizações e das sociedades, sem que dela se deixem de retirar as devidas consequências que, normalmente, implicam a regulação e a autor regulação do ente avaliado.

Nasce o desafio de elaborar um *Framework de Avaliação de Ação Formativa* o qual promova um olhar sistêmico para a formação mensurando seus impactos em uma abordagem descritiva de avaliação das ações formativas aplicada por Stake (desde o final dos anos 1960) em diálogo com a metodologia de avaliação em quatro níveis (sistêmica) como propõe Imbernon (2011), com base em Kirkpatrick e Kirkpatrick (2007).

### **Bases para elaboração do framework: Stake, Kirkpatrick e Imbernon**

Stake (1978, apud. LUDKE, 1983, p.16), numa perspectiva sociológica, convida os formandos a mensurar os efeitos da formação por meio de uma avaliação responsiva pluralista, analisando impactos das aprendizagens para a mudança em sua prática. Ou seja, a palavra é dada ao sujeito e sua subjetividade em observações e entrevistas, bem como torna possível a avaliação sob olhar de outros agentes que sofrerão os impactos (benefícios) da ação formativa. Converte para uma pesquisa qualitativa específica para qual Vianna (2000, p. 39) apresenta um rol de procedimentos para realização de uma avaliação responsiva conforme Stake:

1. Discutir com os responsáveis pela formação: o escopo, as atividades do programa, os propósitos e preocupações;
2. Conceituar questões e problemas e necessidades de dados;
3. Selecionar observadores, juízes e até mesmo instrumentos, se necessários;
4. Observar antecedentes, interações e resultados, como no modelo *countnance*;
5. Preparar descrições, estudos de casos;
6. Validar – confirmar ou “desconfirmar”;
7. Elaborar informações para vários públicos; e
8. Apresentar relatório formal, se for o caso.

Na perspectiva de uma avaliação responsiva é possível captar a dinâmica da formação desde a sua concepção até o impacto dos resultados, por meio de ajustes nos procedimentos de avaliação com a realidade. A ideia de captar a dinâmica implica também em um diálogo com o objeto. Todo o processo de julgamento ou valoração, assim, se dá em um movimento de análise das intenções, das contingências e das congruências.

Na constituição do *framework* propõe-se, assim, um nível anterior que contempla a avaliação responsiva como prólogo de avaliação, um nível nomeado de Diagnóstico marcado pelo diálogo com um modelo de avaliação normativa com a finalidade de assegurar seu rigor ou validação a partir de um olhar sistêmico e customizado sob a ação formativa.

Na elaboração do *Framework de Avaliação de Ações Formativas* os níveis estabelecidos por Imbernón (2011, p. 81) na *Metodologia de Avaliação de Ações Formativas para docentes*: reação, aprendizagens, conduta e resultado são definidos em Diagnóstico, Reações, Aprendizagens, Transferências e Abrangências.

Assim, no segundo nível de avaliação da Reação propõe-se avaliar a satisfação do formando em relação à ação formativa em si: a relevância dos conteúdos desenvolvidos para sua aprendizagem docente, a qualidade dos formadores, das aulas e dos materiais didáticos, o ambiente nas relações interpessoais com os formadores e pares, o apoio administrativo, as condições de tempo e espaço (ambiente para a aprendizagem). Ou seja, compreende uma avaliação do curso. Por focar na ação formativa propriamente dita, a avaliação da reação implica em melhorias objetivas na estrutura do curso para futuras aplicações. Kirkpatrick e Kirkpatrick (2007, p. 51) sugerem que é desejável apresentar um feedback para os formandos, compartilhando o plano de melhorias para a nova aplicação, ou seja, valorizar o feedback do formando é uma maneira de expressar que há uma compreensão das suas necessidades e desejos.

Aprendizagens, como terceiro nível na avaliação, estão relacionadas aos conhecimentos relativos a conceitos, procedimentos, atitudes, valores e normas como aquisições da ação formativa que iniciam um movimento de especialização das aprendizagens docentes pelo desenvolvimento de competências docentes. Segundo Kirkpatrick e Kirkpatrick (2007, p. 69) para essa etapa de avaliação o foco é o movimento para mudança por meio dos conhecimentos adquiridos, das habilidades desenvolvidas e das atitudes; afinal aprendizagem compreende mudança. Para tornar mais eficiente a avaliação da aprendizagem Kirkpatrick e Kirkpatrick (2007) e Imbernón (2011) sugerem a eleição de um grupo controle (máximo 5 pessoas) a ser mantido para os demais níveis de avaliação com um olhar mais qualitativo.

A avaliação das Transferências compreende a aplicação das aprendizagens no desenvolvimento de competências. Kirkpatrick e Kirkpatrick (2007, p. 80) sugerem que

a avaliação da conduta ou transferência, como propõe Imbernón (2011) deve ser realizada após o término da ação formativa para identificar a integração das novas competências desenvolvidas. Para esse nível, outros participantes devem ser incorporados na avaliação, no caso específico, os alunos dos docentes em formação, para que possam pontuar as mudanças que identificaram na atuação dos docentes a mudanças nos conhecimentos, habilidades e atitudes.

No último nível das Abrangências o objetivo é analisar o resultado ou o impacto da ação formativa para a melhoria do ensino ou formação na área por meio da integração das competências pessoais e profissionais adquiridas e especializadas aplicadas. Convoca a uma visão em longo prazo dos impactos da relação entre competências e aprendizagens. Implica em uma análise mais abrangente do antes e do depois da formação confrontando o desejo pela formação, a realidade da formação e a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva da instituição universitária e da constituição de profissionalidade do administrador.

Abbad, Gama e Borges-Andrade (2000, p. 25) sustentam que a validação de escalas de avaliação de reações ao treinamento, bem como os resultados da análise do relacionamento entre os três mais tradicionais níveis: reação, aprendizagem e impacto do treinamento no trabalho. Entretanto, considerando o tamanho da população (egressos do graduação) e o objetivo em si de formar (processo de formação profissionais) sugere-se aplicar escalas de mensuração as quais permitam análise quantitativa e mesmo relacional entre os níveis analisados, tendo em vista um contexto mais qualitativo.

Remete ao nível de Diagnóstico como finalidade confrontar por meio do histórico do formando as expectativas e os desejos aos caminhos escolhidos. Acrescentando, assim, à metodologia proposta um olhar sobre a finalidade da formação e os passos para sua constituição. O Diagnóstico compreende, no diálogo com os coordenadores da formação, conforme Stake uma avaliação responsiva focada na ação formativa em seus aspectos objetivos: para que formar (finalidade ou as competências não desenvolvidas), com quem formar (escolha das parcerias para a ação), como formar (a escolha dos conteúdos e das metodologias de ensino), a contribuição para a área e os interesses dos formadores. É o momento no qual a coordenação do curso desenvolvido tem a oportunidade de apresentar seus interesses e suas expectativas também em relação ao processo de avaliação.

Concomitante, deve-se assumir um diálogo com os formandos, conhecendo suas motivações e interesses em realizar a formação. É o momento de apresentar a metodologia de avaliação contínua e mobilizá-los para o compromisso com o processo. Envolver os formandos para que eles se sintam também responsáveis pela construção da avaliação, para que a avaliação não seja reduzida a uma burocracia caminhando para a melhoria.

A finalidade de introduzir o novo nível é mapear caminhos já percorridos pensando em um planejamento do processo de avaliação que aproxime a avaliação da realidade de seu objeto – a ação formativa - por meio da escuta dos interesses, motivações e expectativas. O contato inicial avaliador com formadores e formandos anuncia do que será falado: uma avaliação sistêmica em longo prazo com o objetivo de mensurar seus impactos em determinada formação. O como será falado se dá no diálogo estabelecido entre os instrumentos de avaliação e o vínculo entre os avaliadores com os formadores e formandos.

### **Reflexões e Proposta de Framework para avaliação de cursos em graduação em Administração**

Pensando na graduação em Administração como processo de profissionalização do administrador em 4 anos complementado por estágios, a tarefa de mensurar sua qualidade se torna uma missão ainda mais complexa. Comumente, as instituições utilizam instrumentos padrões de fácil preenchimento com respostas fechadas, em análise funcional com foco específico em disciplinas individuais. Geralmente são instrumentos aplicáveis para diferentes cursos. O impacto das informações geradas tem foco em ações para mudanças e ajustes isolados para melhorias específicas.

A ideia de uma avaliação que promova uma visão panorâmica da graduação e seus impactos para atuação do administrador deve ter como ponto de partida uma mudança de postura dos formadores em relação a concepção e ao ato de avaliar, envolvendo-os num processo, como propõe Fernandes (2013, p. 14), de finalidade específica que se define por um conjunto de decisões sobre objetivos e prioridades avaliativas, alicerçado na cooperação, compartilhamento de canais para informação e recursos disponíveis, bem como com uso de instrumentos adequados às especificidades das ações formativas. Nessa perspectiva o framework proposto considera tais aspectos, principalmente para avaliação no nível de Diagnóstico apresentando a finalidade e a estrutura da formação sob olhar das competências a serem desenvolvidas e as demandas do mercado. Assim, faz-se necessário

um compromisso de disponibilidade exigida aos formadores como determinante para sua implementação.

Ter um grupo de formadores dispostos a contribuir para a avaliação longitudinal é um desafio devido às condições do trânsito dos docentes por diferentes instituições, principalmente nos contextos nos quais não há uma cultura de pesquisa.

Por outro lado, o compromisso de avaliar tendo como juízes os formandos apresenta, também, dificuldades em relação ao compromisso de avaliar, considerando o problema de desistência (do curso de graduação) entre os graduandos.

Lembrando que no nível de Diagnóstico converge num exercício inicial de triangulação entre compreender a finalidade da formação, a expectativa dos formandos e a efetividade da ação formativa para o desenvolvimento de competências e atuação dos formadores. Para esse nível de avaliação serão os juízes: coordenação, formadores, calouros e egressos da graduação. Entrevistas individuais e focusgroups são os instrumentos mais apropriados.

Enfatiza Vianna (1989, p. 41) que no exercício de avaliar é preciso criatividade e precisão com foco em gerar caminhos para construção de conhecimentos e decisões para a melhoria da formação. Na busca por um olhar específico, os caminhos para medir a efetividade se tornam múltiplos e complexos conforme a magnitude da ação formativa, no caso, uma profissionalização que inclui o desenvolvimento de conhecimentos da profissão, habilidades específicas do profissional e atitudes desejadas. Por tratar-se de uma profissionalização, o framework de ação formativa como uma metodologia de avaliação formal que, segundo Fernandes (2013, p.16) deve refletir e integrar uma diversidade de aspectos informais e intuitivos para que se torne um instrumento efetivo não apenas para melhorias de futuras avaliações como também para mensurar o impacto para aprendizagem da profissão. Pede-se aos avaliadores que tenham o rigor na coleta de informação atentos aos instrumentos, contudo, eles possam lançar mão de ferramentas adicionais conforme sua necessidade de aprofundamento de informações.

Os demais níveis de avaliação exigirão um delineamento específico dos objetivos mensurados nas aprendizagens e transferência para cada uma das disciplinas, alinhados as competências a serem desenvolvidas. Sugere-se, assim, um levantamento de rol de competências essenciais ao administrador possíveis de serem desenvolvidas ao longo da formação, especificando o momento ou disciplina que será responsável por seu

desenvolvimento. Um rol de indicadores de desenvolvimento por disciplinas como um instrumento auto aplicável com foco na curva de desenvolvimento profissional.

As análises das transferências exigem um amadurecimento que a experiência do mundo do trabalho propicia, mesmo que nos estágios, implicando a coleta de dados entre os formandos mais experientes dos anos finais de formação. São os avaliadores para melhorias futuras, uma avaliação nesse momento permite uma reflexão não apenas sobre defasagens com perspectiva de escolhas futuras. Muitos egressos expressam, imediatamente após a graduação dúvidas em relação ao caminho a seguir devido as múltiplas possibilidades que se abrem nas diferentes áreas funcionais da Administração. Talvez a avaliação contribua para escolhas mais segura.

Um avaliação que inclui a análise das aprendizagens e a aplicabilidade dos conhecimentos, habilidades e atitudes representa um avanço para futuras melhorias na formação com focos em seus aspectos subjetivos com pistas para reflexão sobre a grande inquietação comum entre os formandos: Agora, o que eu faço com o meu diploma?

Os aspectos objetivos tem sido foco das avaliações, até então, resultando em adequações de conteúdos, metodologias de ensino e aprendizagem ou posturas docentes. A nova proposta de uma metodologia de avaliação busca delinear as preocupações com melhorias nos indicadores objetivos mensuráveis no nível de Reação. Muitas vezes, as avaliações são restritas a essas mudanças possíveis que estão atreladas as responsabilidades das instituições.

Analisar as partes, ou seja, as disciplinas que compõe a grade seja por período ou por afinidade nas áreas funcionais da Administração para os níveis de Reação, Aprendizagens e Transferências permite uma investigação cadenciada com possibilidades de aprofundamento de informação pela recorrência nos encontros com os juízes.

A finalidade da aplicação do framework é oferecer um plano de melhorias para a formação de administradores pelo diálogo e análise conjunta de formadores e formandos. O nível de Abrangência ao ampliar o escopo pela avaliação dos impactos da formação para o administrador egresso em atuação no mercado será o ponto inicial para as mudanças efetivas como produto da avaliação.

## Considerações Finais

A avaliação ENADE mostra que o que ocorre na área de administração em termos de formação de estudantes apresenta caminhos tortuosos, ou seja, não está bem estruturada. Assim, pensar em um processo mais integrativo, que permita um olhar dinâmico dessa formação e identificar pontos fracos, podem contribuir para melhorias no processo de formação em administração.

No presente artigo, objetivou-se apresentar um *Framework de Avaliação de Ações Formativas* que estabelece um diálogo entre a Avaliação responsiva de Stake (1978, apud. LUDKE, 1983) e Metodologia de Avaliação de ações formativas para docentes em quatro níveis proposta Imbernon (2011) como uma adaptação do modelo de avaliação para formação em organizações de Kirkpatrick e Kirkpatrick (2007), definindo-se, assim, um framework delineado pelos níveis: Diagnóstico (Prológo), Reações, Aprendizagens, Transferência e Abrangência. Tal framework possibilita um olhar sistêmico e contributivo, permitindo um repensar do processo de avaliação nos e dos cursos de graduação em Administração prol da melhoria da formação de futuros Administradores.

## REFERÊNCIAS

ALVARÃES, A. C. T.; LEITE, L. S. Práticas pedagógicas no curso superior de administração: uma abordagem transdisciplinar e o processo ensino-aprendizagem sociotécnico. **Cadernos da Escola de Negócios**, Curitiba, n. 7, p. 1-20, 2009. Disponível em:

<<http://apps.unibrasil.com.br/revista/index.php/negociosonline/article/viewFile/294/229>>. Acesso em: 26 set. 2012.

CANOPF, L.; FESTINALLI, R. C.; ICHIKAWA, E. Y. A expansão do ensino superior em Administração no sudoeste do Paraná: reflexões introdutórias. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 9, n. 3, p. 79-97, jul./set. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-65552005000300005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-65552005000300005&script=sci_arttext)>. Acesso em 22 set. 2012.

CAPES - **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**, Edital Pró-Administração, 2008. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/bolsas/programas-especiais/pro-administracao>

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **História da profissão**. Brasília, [200-?]. Disponível em: <<http://www2.cfa.org.br/administrador/diversos/pagina-teste-1>>. Acesso em: 29 set. 2012.

FERNANDES, Domingos. **Avaliação, Ensino e Aprendizagens No Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspectivas** (2009). Disponível em: [http://www.ie.ul.pt/portal/page?\\_pageid=406,1208815&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://www.ie.ul.pt/portal/page?_pageid=406,1208815&_dad=portal&_schema=PORTAL)

GIROLETTI, D. Administração no Brasil: potencialidades, problemas e perspectivas. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 45, edição especial, p. 116-120, 2005. Disponível em: <[http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590\\_S0034-75902005000000010.pdf](http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75902005000000010.pdf)>. Acesso em: 22 set. 2012.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

IMBÉRNON, F. **Escola, formação de professores e qualidade de ensino**. Paraná: Editora Melo, 2011.

\_\_\_\_\_. **Formação docente e profissional**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Formação permanente do professorado – novas tendências**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

KIRKPATRICK, Donald L. e KIRKPATRICK, J. D. **Como avaliar programas de treinamento de equipes – Os quatro níveis**. Rio de Janeiro: Editora Senac, 2010.

\_\_\_\_\_. **Evaluación de acciones formativas**. Barcelona: Gestion, 2007.

LUDKE, H. Discussão do trabalho de Robert E. Stake: **Estudo de Caso em pesquisa e avaliação educacional**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, pp. 15-18, jan/jun, 1983.

NICOLINI, A. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 44-54, abr./jun. 2003. Disponível em: <<http://rae.fgv.br/rae/vol43-num2-2003/qual-sera-futuro-fabricas-administradores>>. Acesso em: 22 set. 2012.

PLUTARCO, F. F.; GRADVOHL, R. F. Competências dos professores de Administração: a visão dos alunos de cursos de graduação. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 34, 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2010. p. 1-16.

SALM, J. F.; MENEGASSO, M. E. MORAES, M. C. B. A Capacitação Docente em Administração: Referenciais e Proposições. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 1, Recife. **Anais...** Recife: ANPAD, 2007. p. 1-10.

SARAIVA, L. A. S. A educação superior em Administração no Brasil e a questão da emancipação: um túnel no fim da luz? **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, v. 12, n. 1, p. 41-60, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.unifacs.br/index.php/rgb/article/view/1296>>. Acesso em: 22 set. 2012.

VIANNA, H. M. Avaliação de programas: duas questões. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 32. p. 43-56, 2005.

\_\_\_\_\_. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27. p. 41-76, 2003.

\_\_\_\_\_. Programas de Avaliação em Larga Escala: algumas considerações. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 23. p. 93-104, 2001.

\_\_\_\_\_. **Avaliação Educacional: teoria, planejamento e modelos**. São Paulo: IBRASA, 2000.

\_\_\_\_\_. Avaliação Educacional: vivência e reflexões. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 18. p. 69-109, 1998.

\_\_\_\_\_. Avaliação Educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 12. p. 7-24, jul./dez. 1995.

\_\_\_\_\_. **Introdução à Avaliação Educacional**. São Paulo: IBRASA, 1989.

\_\_\_\_\_. **Testes em Educação**. 3 ed. São Paulo: IBRASA, 1978.

VIEIRA, A. R. **A formação de professores para o ensino de Administração baseado em competências: possibilidades e desafios**. Tese de Doutorado, USP Ribeirão Preto, 2014.

## EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÕES E TEORIAS CONTRA HEGEMÔNICA

Eraldo Souza do **CARMO**<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Pará – UFPA  
eraldo@ufpa.br

Maria Sueli Corrêa dos **PRAZERES**<sup>2</sup>  
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG  
suelicorrea@ufpa.br

Rosana Maria Oliveira **GEMAQUE**<sup>3</sup>  
rgemaque@uol.com.br

**Resumo:** *O presente artigo objetiva discutir os princípios teóricos da luta do movimento por Uma Educação do Campo como proposta contra hegemônica de educação frente ao Estado capitalista. A análise se deu a partir de uma revisão da literatura a fim de confrontar as premissas deste movimento que defende um projeto educacional que leve em consideração as características e realidades dos sujeitos do campo. Entretanto, são processos conflitantes, uma vez que as políticas educacionais assumem as premissas do Estado capitalista, em que a educação assume a perspectiva de mercadoria. Ainda sim, evidencia-se que apesar das contradições, o movimento tem feito proposições coerentes e conseguido incluir na pauta do governo suas demandas sociais. Porém a materialização nem sempre atende suas perspectivas.*

**Palavras Chaves:** *Educação do Campo. Estado. Políticas Públicas.*

**Abstract:** This article aims to discuss the theoretical principles of the Movement's struggle On A Field of Education as proposed against hegemonic facing education to the capitalist state. The analysis was from a literature review in order to confront the premises of this movement advocating an educational project that takes into account the characteristics and realities of the subjects of the field. However, there are conflicting processes, since the educational policies are the assumptions of the capitalist state, where education takes the perspective merchandise. Still, it is evident that despite the contradictions, the movement has made consistent propositions and managed to include in the government bases its social demands. However, the embodiment does not always answer your prospects.

**Keywords:** Rural Education. State. Public Policy.

---

<sup>1</sup> Pedagogo. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará. Professor Adjunto I da Universidade Federal do Pará - Campus Universitário do Tocantins/Cametá.

<sup>2</sup> Pedagoga. Doutora em educação (UEPG, 2016). Mestre em educação. Especialista em informática na educação. Professor assistente da UFPA.

<sup>3</sup> Pedagoga. Doutora em Educação. Professora do Instituto de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA).

## Introdução

Este artigo tem como objetivo discutir os princípios teóricos da luta do Movimento Por Uma Educação do Campo como proposta contra hegemônica de educação frente ao Estado capitalista. Existe uma proposta educacional para o Campo que se apresenta como estratégia contra hegemônica frente às políticas de Estado direcionada às populações do campo a partir de um modelo de educação universalista, que não leva em consideração as características e realidades dos diversos sujeitos nem a heterogeneidade que constitui esse espaço.

Na primeira parte do texto contextualiza-se o movimento por uma educação do campo, destacando suas concepções, lógica, lutas e contradições frente às políticas de Estado. Na segunda parte apresenta-se uma análise teórica sobre a concepção marxista e gramsciana de educação, buscando relacioná-las com as bases do movimento de educação do campo enquanto proposta contra hegemônica de educação frente à lógica do capital.

Em princípio as discussões sobre a educação do campo soam como uma oposição entre campo e cidade, mas o que se visualiza é uma perspectiva de pensar o campo como espaço que deve ter suas características culturais respeitadas. Deste modo, a luta é por políticas públicas que lhes atendam na sua heterogeneidade.

Para Marx e Engels (1998, p. 56): “A abolição dessa oposição entre cidade e campo é uma das primeiras condições da comunidade, e essa condição depende por sua vez de um conjunto de condições materiais prévias [...]”. Entretanto, este não é um processo fácil, mas é condição necessária para que se estabeleçam relações de igualdade e os espaços sejam complementares. Portanto, as discussões apresentadas não podem ser entendidas na perspectiva da superação do campo sobre a cidade.

Por fim, nas considerações finais destaca-se os possíveis contribuições que as teorias marxistas e gramscianas têm dado à formulação de uma política da educação do campo, avaliando suas potencialidades teóricas para compreender a contemporaneidade e contribuir na consolidação de uma proposta contra hegemônica de educação no e para o campo.

## O Movimento Por Uma Educação Do Campo: Teoria Contra Hegemônica

Historicamente o Estado brasileiro tem tratado as populações que residem no campo com descaso, o que pode ser constatado na oferta de políticas compensatórias ou na secundarização de seus direitos. Essas populações são vistas mais como um problema do que como uma parcela da comunidade que necessita ser atendida na plenitude de seus direitos. Diante dos descasos, elas têm se organizado em movimentos de resistência para se contrapor à lógica excludente do Estado.

Dentre esses movimentos destacam-se, nas últimas décadas o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), na luta pela reforma Agrária, saúde, crédito e educação. Além desse, outras organizações e instituições também se mobilizam nessa direção, como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Universidade de Brasília (UnB), incorporando-se à luta do MST na construção de uma proposta mais ampla de educação às populações do campo.

Surgia, a partir daí, um movimento por uma educação básica do campo, com o propósito de congregar as experiências educacionais que os movimentos sociais vinham realizando por meio da educação popular, dos Centros Familiares Agrícolas, Casa Familiar Rural. Essas iniciativas serviram como meio para garantir discussões com vistas à construção de um projeto de educação às populações do campo vinculado ao desenvolvimento e ao mesmo tempo romper com as concepções marginalizadoras e pejorativas que se têm a respeito destas. Como resultado desse processo de articulação, foi realizada em 1998 em Luziânia a I Conferência Nacional sobre educação do campo, intitulada “Por uma Educação Básica no Campo”, cuja mobilização ocorreu no país por meio dos seminários regionais.

A partir daí vários outros movimentos sociais, universidades, educadores e pesquisadores vêm se incorporando na luta por uma educação do campo com a intenção de incorporar na agenda dos governos municipais, estaduais e federal políticas educacionais que atendam aos interesses das populações do campo. Além do mais, essa primeira conferência serviu para apontarem os desafios que as populações do campo enfrentavam e iniciaram a traçar uma proposta de educação que incluísse seus interesses em detrimento do Estado.

A concepção de educação que o movimento vem construindo está para além do processo de aprendizagem ou de ensino, ancorando-se em uma concepção de desenvolvimento sociocultural dos povos que habitam o campo, conforme é explicitado em um dos primeiros documentos intitulado “Por uma educação básica no campo”:

O propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação, ou seja, este do campo tem o sentido do pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas [...]; Não basta ter escolas no campo; quer-se ajudar a construir escolas do campo, [...] (KOLLING, NÉRY E MOLINA, 1999, p. 18).

Como se verifica a concepção de educação visa romper com visões estereotipadas a respeito dos sujeitos do campo e ao mesmo tempo se contrapor às visões do Estado a respeito do espaço geográfico do campo, como apenas o local para o desenvolvimento das atividades agrícolas voltadas à produtividade do capital econômico das grandes corporações, preterindo as atividades da agricultura familiar dos camponeses. O propósito da escola está assentado em uma perspectiva de luta vinculada ao projeto de vida, trabalho e desenvolvimento do campo. Refletir a partir destes pressupostos teóricos é importante para analisar em que esta proposta se diferencia e como é possível sua viabilização a partir do Estado capitalista.

Sobre a relação que a educação possui com o trabalho e as condições de existência do homem, Sousa Junior (2010) ao analisar as obras de Marx, em que busca identificar a sua concepção sobre educação, destaca que embora essa não tenha sido uma preocupação central em suas obras enquanto processo formal nos espaços profissionalizantes, ainda assim é possível identificar a perspectiva de Marx sobre educação como um processo mais amplo a partir de dois aspectos distintos, a saber:

[...] um deles corresponde às referências explícitas feitas pelo autor ao tema da educação que, embora não apareça tão fartamente no conjunto da sua obra, se manifestam através de indicações relevantes, com a proposta de união trabalho e ensino, ou a de formação politécnica ou na discussão sobre educação pública etc.; o outro aspecto, de natureza distinta do anterior, [...] como se evidencia, por exemplo, em conceitos e categorias como práxis, trabalho, alienação, coisificação, revolução, emancipação, construção do homem novo [...] (SOUSA JUNIOR, p. 19-20)

Ao analisar a luta dos movimentos sociais em defesa de uma educação pública e a formação para a cidadania verifica-se que o apontado por Sousa Junior (2010) nas obras de Marx se materializa no processo de reivindicação dos movimentos sociais. Como exemplo, a concepção ou a luta ideológica por uma educação de superação da dualidade que o Estado tem incorporada entre ensino técnico e intelectual. A perspectiva de Marx de união trabalho e ensino ou a formação politécnica e educação pública é a base ideológica que tem norteado o movimento por uma educação do campo, exatamente por se firmar em uma concepção na qual não se separa trabalho técnico e intelectual, uma vez que estes são processos inerentes.

Nessa direção, o movimento por uma educação do campo vem questionando a forma como o Estado tem incorporado a educação em suas políticas. Desta feita, problematiza o conteúdo e a forma como as políticas educacionais vêm sendo destinadas ao campo sobre as orientações do capital, como destacado por Kolling, Néry e Molina (1999, p. 15):

Um primeiro desafio que se tem é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nessa oferta. Ter isso claro ajuda na forma de expressão e implementação desta proposta. A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser *educação*, no sentido amplo de *processo de formação humana*, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz.

O que os autores expressam como concepção de educação para os povos do campo é resultado de um conjunto de pensamento dos sujeitos que estavam presentes na primeira Conferência “Por uma educação básica às escolas do campo”. Ao se pensar a educação como um processo de formação humana compreende-se que o homem é um ser inacabado e está em constante processo de transformação. Esta lógica aponta para a construção de uma proposta de educação a orientar o homem à emancipação de uma visão limitada a respeito das suas condições materiais de existência, pois como Marx e Engels (1998, p.19) concebem:

São os homens que produzem suas representações, suas ideias, etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem, inclusive as mais amplas formas que estas podem tomar.

Esta compreensão apontada pelos autores sobre o homem contribui para se pensar a capacidade que os sujeitos têm de refletir sobre a realidade e lutarem para transformá-la.

Nessa perspectiva, o movimento por uma educação do campo, na medida em que tem questionado as políticas educacionais e verificado que estas não atendem às necessidades dos sujeitos que vivem e trabalham no campo, busca construir outras representações, ideias e isso se materializa enquanto proposta contra hegemônica de educação. Portanto, o que Marx e Engels argumentam como processo ideológico de ser homem é o que o movimento por uma educação do campo tem buscado afirmar por meio de suas lutas.

Retoma-se aqui as discussões de Sousa Junior (2010) sobre o segundo aspecto em que evidencia o pensamento pedagógico de educação em Marx por meio das categorias como práxis, trabalho, alienação, coisificação, revolução, emancipação. São conceitos que ajudam a esclarecer as concepções que estes sujeitos vêm compreendendo a respeito da educação. A disposição dos movimentos sociais de pensarem a educação como um projeto de desenvolvimento para o campo significa romper com o que está estabelecido. Assim, estes conceitos são base para a reflexão, ressignificação para a transformação da realidade.

Estas reflexões têm sido apresentadas nos documentos que foram elaborados pelo movimento de educação do campo como forma de retratar a realidade perversa as quais estas populações têm sido submetidas historicamente. Com isso, se evidencia a dicotomia que prevalecem entre campo e cidade, provocando desigualdades e exclusões, pois,

Para pensar a vida no campo, é preciso pensar a relação campo-cidade no contexto do modelo capitalista de desenvolvimento em curso no país. O rápido avanço do capitalismo no campo esteve baseado, no Brasil, em três elementos fundamentais: um desenvolvimento *desigual*, nos diferentes produtos agrícolas e nas diferentes regiões; um processo *excludente*, que expulsou e continua expulsando camponeses para as cidades e para regiões diferentes de sua origem; e um modelo de agricultura que convive e reproduz, simultaneamente, relações sociais de produção *atrasadas e modernas*, desde que subordinadas à lógica do capital. No campo, esse processo tem gerado uma maior concentração da propriedade e da renda. Nas cidades, esse processo tem implicado maior concentração urbana, desemprego e intensificação da violência. No plano das relações sociais, há uma clara dominação do urbano sobre o rural, na sua lógica e em seus valores (KOLLING, NÉRY E MOLINA, 1999, p 19)

Ao questionar e refletir sobre este modelo excludente reforçado pelas políticas do Estado, principalmente ao negar a estas populações transporte, educação, crédito, reforma agrária, estradas e outras políticas estruturantes, o movimento por uma educação do campo tem clareza da necessidade de lutar para transformar esta lógica. Esta concepção de educação

não está centrada apenas no processo de escolarização, mas também na luta contra as forças produtivas patrocinadas pelo capital presentes no campo. Significa, portanto, lutar contra o próprio Estado, o qual vê o campo enquanto um processo em extinção como apontado Kolling, Néry e Molina (1999, p. 20):

A extraordinária migração campo-cidade, combinada com a hegemonia de um modelo de vida urbano, tem levado muitos cientistas e formuladores de políticas a concluir que o rural já não tem significado histórico relevante e que o campesinato está em processo de extinção. A única possibilidade de sobrevivência do camponês seria a sua integração à agroindústria patronal e a sua subordinação às exigências do mercado dominado pela agricultura capitalista. Dentro dessa lógica, a agricultura familiar camponesa, destinada à subsistência e ao mercado local, foi abandonada pelas políticas públicas.

Como se verifica a luta do movimento por educação do campo, além das preocupações pelo direito às políticas educacionais, visa garantir a própria existência das populações do campo com suas atividades produtivas e organização social. Romper com a lógica que identifica o espaço do campo, apenas como um local para se produzir bens econômicos em função do capital tem sido uma luta de autoafirmação dos movimentos sociais do campo.

A resistência desta população, a partir do que vem sendo teorizado por cientistas sobre a eliminação do campesinato, torna-se ainda mais emblemática, em virtude de que suas lutas ganham uma tarefa dupla pela afirmação enquanto classe que existe formada por diversos sujeitos e mesmo com o processo de migração campo-cidade não significa o fim do campesinato. Acreditar e se submeter a essa lógica é aceitar a imposição de um modelo econômico que trata o ser humano apenas como coisa que se elimina a qualquer tempo.

No entanto, a própria organização dos movimentos sociais no campo é uma demonstração de que estão articulados e dispostos a resistir contra esta lógica. Este embate entre campo-cidade tem sido uma luta histórica em que ambos assumem funções diferentes e assim deve ser em função das características e a forma como se constituem na sociedade, cada um tendo seu papel. Marx e Engels (1998, p. 15-16) ao tratarem sobre a propriedade privada, além de destacarem a divisão do trabalho, destacam também as alterações que causam entre campo e cidade. “Encontramos, então, a oposição entre cidade e campo e, mais

tarde, a oposição entre Estados que representam o interesse das cidades e aqueles que representam o interesse dos campos”.

Duas questões são importantes a destacar a partir do que Marx e Engels apresentam e que contribuem para o entendimento da opção política que o movimento por uma educação do campo tem feito. Uma primeira é a compreensão de como estes antagonismos entre campo e cidade são criados, em que os autores destacam que é em função do desenvolvimento da propriedade privada, que vai gerar a propriedade do Estado; este por sua vez defende o interesse da classe que o sustenta. É sobre esta perspectiva que o Estado brasileiro tem agido quando privilegia os interesses dos grandes proprietários de terra, uma vez que gera produtividade econômica em grande escala em detrimento dos interesses das populações menos favorecidas do campo as quais têm a terra como condição de produção para a sobrevivência.

A segunda são os interesses opostos manifestados pelo Estado entre o campo ou a cidade, ou seja, talvez esteja muito em função do que um ou outro representa, seja em termos econômicos ou de organização, ou da própria concepção que se tem destes espaços sociais, sendo uma luta contraditória ora de afirmação ora de negação. Nesta perspectiva, não se pode perder de vista que a luta de uma classe social, no caso do movimento por uma educação do campo, deve ser um processo constante a fim de assegurar seus interesses frente ao Estado.

Neste processo, o movimento por uma educação do campo tem se destacado porque incorpora em seus princípios de luta diversos sujeitos, organizações e instituições as quais possuem afinidade com suas lutas. Têm destaque algumas universidades públicas, organizações sociais, professores, intelectuais, por terem uma bandeira de luta comum, que é a educação. Tida como forma de garantir o acesso à informação e ao conhecimento às populações do campo para terem a possibilidade de lutarem pela emancipação e transformação social.

Na primeira conferência “Por uma educação básica das escolas do campo”, Arroyo (1999, p. 09), ao proferir palestra sobre educação básica e movimentos sociais, fez a seguinte consideração:

Parto de dois fatos: 1º fato - existe um movimento social do campo. Me parece que hoje a imprensa, as elites, a sociedade, todos reconhecem que o campo não está

parado, o campo está vivo, há mais vida na terra do que no asfalto da cidade e este me parece um ponto fundamental: temos consciência de que hoje onde há mais vida no sentido de movimento social, onde há mais inquietação é no campo. O 2º fato que gostaria de destacar: não só há no campo uma dinâmica social, ou movimentos sociais no campo, também há um movimento pedagógico. Procuo estar atento por onde é que neste país está acontecendo a renovação educativa e observo que está acontecendo nos movimentos sociais e nos governos populares.

Arroyo (Idem) apresenta a dinâmica que está acontecendo no campo por meio dos movimentos sociais, com suas inquietações e lutas que vão de encontro à tese daqueles que anunciam o fim do campesinato. Um processo que está longe de se materializar em função da luta dos sujeitos do campo pela afirmação de políticas sociais que atendam seus interesses. Outro ponto importante destacado por Arroyo são as experiências educativas que vêm acontecendo nos governos populares que dão outra dimensão às políticas educativas. São experiências que não possuem continuidade quando ocorre mudança de gestão, com isso não se afirmando enquanto políticas de Estado.

O aspecto positivo destas iniciativas é a possibilidade de pensar políticas com princípios inovadores, que atendam aos interesses da população em detrimento da lógica do capital. A educação que vem sendo construída e debatida com as populações do campo está situada na lógica do direito que estes sujeitos têm. De acordo com Arroyo (1999), para a garantia desses direitos os movimentos sociais têm sido muito mais exigentes que o próprio mercado, uma vez que para eles não interessa qualquer educação, ela deve ser incorporada à vida e ao trabalho de seus membros tendo em vista a garantia de seus direitos. Assim sendo, pontua o autor:

O movimento social nos coloca no terreno dos direitos. A educação básica tem que ser vinculada aos direitos. Não no espaço estreito do mercado. O mercado é muito pouco exigente com a educação básica, tanto de quem mora na cidade quanto no campo. Para trabalhar na cidade, para pegar o ônibus, para ler o número do ônibus, de poucas letras precisa o trabalhador urbano, para trabalhar na roça menos ainda. O mercado nunca foi bom conselheiro para construir um projeto de educação básica. O movimento social é mais exigente. Porque nos situa no terreno dos direitos, nos leva a vincular educação com saúde, cooperação, justiça, cidadania. O direito coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana. (ARROYO,1999, p.12).

Diante do exposto, a luta dos movimentos sociais é pela afirmação do direito a educação que se vincula as outras políticas sociais pública, seja no campo ou na cidade. Entretanto, a consolidação desse projeto processo exige um diálogo constante com as

instituições do Estado para sua efetividade. O que nem sempre é um debate fácil de se realizar em função de interesses antagônicos que se expressam, porém, são desafios que tem sido posto na agenda do movimento por uma educação, colocando dessa forma, em constante mobilização com os vários setores sociais a fim de que os direitos educacionais as populações do campo sejam garantidos.

A educação do campo dessa forma, é pensada a partir dos sujeitos e com os sujeitos do campo tendo em vista a incorporação de seus ideais, suas práticas de trabalho e organização social e cultural no debate para a formulação das políticas públicas. Assim, os conhecimentos proporcionados nesse percurso devem ser significativos a vida e a luta desses sujeitos. Portanto, como indica a expressão *no campo*, a educação deve ser promovida onde os sujeitos vivem e trabalham, visto que o processo educacional não está apartado do trabalho. A expressão *do campo* parte do princípio de que deve ser uma educação construída de forma coletiva e participativa a fim de está relacionada à cultura dos sujeitos onde residem.

A esse respeito, Cardart (2002, p. 18) destaca:

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

São esses os princípios que têm mobilizado o movimento de educação do campo a fazer frente às políticas oficiais do Estado que desconsideram os aspectos e as dinâmicas de vida dos sujeitos os quais residem no campo. No entanto, os desafios são grandes para a materialização deste projeto educacional contra hegemônico por dentro do Estado, visto que as políticas tendem a seguir aos interesses do capitalismo. Daí a importância dos movimentos sociais estarem bastante articulados para se impor e transformar as concepções que norteiam as políticas educacionais.

### **Um diálogo a partir das teorias Marxistas e Gramscianas com a Educação do Campo.**

É contraditório pensar em um projeto alternativo de educação para o campo, considerando que o Estado atua apenas para atender aos interesses do capitalismo, em

detrimento da classe trabalhadora. Diante disso questiona-se: é possível a materialização de um projeto educacional sobre estas circunstâncias?

Mészáros (2005) destaca que é impossível a realização de um projeto alternativo de educação sem antes romper com a lógica do capital, pois “limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa” (MÉSZÁROS, 2005, p. 27). A radicalização do autor advém do pressuposto de que o capital é irretocável e incorrigível, por isso não basta reformar as políticas, pois seria uma contradição ainda maior.

A partir da perspectiva de Mészáros (2005), é importante fazer uma análise a fim de compreender em que direção estão se dando as lutas dos movimentos sociais e defensores da educação pública. Estamos caminhando em um movimento para romper com a lógica do capital para a transformação social, ou, para a reforma do Estado a fim de atender às reivindicações sociais? Pensar sobre este aspecto nos remete a refletir as conformações teóricas e práticas das políticas educacionais que tem se materializado no Brasil, principalmente para as populações do campo. Parece claro, pelo menos nos discursos dos movimentos sociais, que as políticas educacionais não incorporam o princípio de uma educação para emancipação do homem.

Em outro aspecto, também há uma clareza da estrutura social e econômica em que estão assentadas as lutas e que é preciso superar para que o projeto alternativo de educação tenha as condições reais de materialização. Kolling, Néry e Molina (1999) em um dos documentos base que foi preparado para orientar as discussões da primeira conferência sobre educação básica do campo, em 1998, destacavam alguns problemas na base da estrutura social brasileira, os quais deveriam ser debatidos e superados, como:

Concentração da riqueza e da renda [...]; Dependência externa [...]; Dominação do capital financeiro [...]; Estado a serviço apenas da elite [...]; Monopólio dos meios de comunicação [...]; Latifúndio improdutivo e concentração da propriedade da terra [...]; Bloqueio cultural [...]; Questão ética [...] (KOLLING, NÉRY E MOLINA, 1999, p. 29-30).

Portanto, esses são temas que de fato ainda estão na ordem do dia e para os quais é preciso um debate amplo com a sociedade a fim de buscar formas de superá-los, uma vez que têm proporcionado um abismo histórico entre as classes produtivas de bens de capital e a

classe trabalhadora. Diante disso, é emblemático pensar em um projeto educacional alternativo, uma vez que significa lutar contra os interesses do Estado e as forças produtivas e econômicas que o sustentam. Mas também, não se pode abrir mão de lutar por um projeto de desenvolvimento sociocultural às populações do campo, assim como resolver o problema do latifúndio improdutivo e da concentração da propriedade da terra, uma vez que as conquistas sociais ocorrem no campo das lutas.

Marx (2008, p.48) ao se referir ao processo de transformação da sociedade é otimista em relação à luta dos homens. Sendo assim, considera que “[...] a humanidade não se propõe nunca senão os problemas que ela pode resolver. [...] Ver-se-á sempre que o próprio problema só se apresenta quando as condições materiais para resolvê-lo existem ou estão em vias de existir”. Neste sentido, o fato dos movimentos sociais apresentarem e reconhecerem os grandes problemas das estruturas sociais brasileiras como entrave para um projeto alternativo de educação é indício da disposição para luta para transformá-las.

Este é o caminho que os movimentos sociais em defesa da educação do campo têm percorrido. É uma luta ideológica, uma vez que acreditam nestas transformações e é também concreta por se materializar em ações para tornar a sociedade mais igual. Com isso, os movimentos combatem as ações do Estado quando este busca legitimar apenas os interesses da classe dominante. É a partir desses conflitos que os movimentos sociais do campo estão se organizando e travando suas lutas, sendo a educação uma política importante neste debate, principalmente seu caráter público, gratuito e que seja universalizada a todas as classes sociais. A este respeito, Araújo (2005, p.50) destaca que Marx compreendia a educação como uma responsabilidade do Estado e que devia atender aos seguintes aspectos:

[...] a universalização, a obrigatoriedade, a gratuidade, a laicidade e a publicização, envolvendo também as questões relativas à estabilidade da escola; consideração crítica sobre a educação de diferentes classes sociais; concepção de Estado e seu papel na educação escolar; e crítica ao financiamento da educação superior. (falta referência.)

Como se verifica questões centrais sobre a educação defendidas por Marx ainda são bandeiras atuais de lutas da sociedade, o que mobilizou o movimento nacional por educação do campo, a fim de cobrar do Estado a garantia destes direitos. Portanto, a compreensão de Marx sobre a educação é atual e ainda mobiliza os vários segmentos sociais a debaterem uma

concepção de educação em favor de um projeto de transformação social. A este respeito Justino Sousa (2010) destaca que a educação para Marx é um processo para o homem compreender as estruturas sociais e políticas que se apresentam na sociedade a fim de que ele lute para transformá-las.

Ainda de acordo com Justino Sousa (2010) embora Marx faça a defesa da educação pública e gratuita sobre a responsabilidade do Estado, argumenta que o processo de formação do homem não se dará apenas sobre a educação ofertada pelo Estado. Outros espaços como os sindicatos, os partidos, as organizações continuam como espaços importantes de formação política e de discussão dos interesses coletivos. Além do mais, Marx, mesmo reconhecendo que o Estado é a representação dos interesses da burguesia, enfatiza ser ele também um espaço de disputa no qual os proletariados deveriam incorporar suas demandas, a fim de provocar as mudanças estruturais que atendessem seus interesses.

Verifica-se que ainda que o Estado seja o protagonista na regulação da educação existe uma luta teórica expressa nos movimentos sociais em defesa da educação pela democratização do ensino, que vai de encontro com o que defende os organismos multilaterais e os defensores do Estado neoliberal na atualidade. Isto evidencia uma clara disputa na veia do Estado sobre os direcionamentos e rebatimentos das políticas educacionais, pensadas de modo que seus princípios de forma alguma representem consensos. E nos últimos anos, o movimento por uma educação do campo tem cumprido o papel de mais um agente a contrapor as políticas educacionais ofertadas pelo Estado e propor novos caminhos que atendam ao conjunto da sociedade.

Nesta perspectiva, permanecem atuais os ideais de Marx sobre a necessidade de convencer os trabalhadores da necessidade de exigir do Estado um ensino o qual possa minimizar o embrutecimento dos trabalhadores dos processos de trabalho da indústria, assim como a tese que o Estado é a instância em que devem ser postas as questões da educação geral e do trabalho (JUSTINO SOUSA, 2010). Desta forma, não há contradição da teoria marxista com o movimento em defesa por uma educação do campo, uma vez que ambos partem do pressuposto de que o Estado deve garantir o direito à educação.

Para Manacorda (2000) o fato de Marx defender uma educação estatal não significativa que estivesse sob absoluto controle por caber ao Estado o processo de regulação. Desta forma, para Marx apud Manacorda (2000, p.89) “o ensino pode ser estatal sem estar sobre o controle do governo. O governo pode nomear inspetores, cuja atribuição é vigiar a observância das leis – sem que tenham o direito de intrometerem-se com o ensino em si [...]”. A tese de Marx sobre a intromissão do Estado no ensino era a de que quando assume esta tarefa ele vai agir em função de seus interesses, daí ser contra esta lógica. Ainda de acordo com Manacorda (2000) para Marx a escola não deve ensinar matéria que leve à interpretação de partido ou de classe, devendo ocupar-se apenas com as matérias de ciências naturais, gramática e outras. Os demais conhecimentos os jovens deveriam aprender na convivência com os adultos nas práticas cotidianas.

Compreende-se que o papel da escola é de promover o conhecimento a respeito do mundo onde o sujeito vive a fim de transformar sua realidade. Assim, não se pode omitir as informações a respeito das formas de organização da sociedade. Além do mais, a escola se tornaria uma instituição técnica e apartada das questões sociais. A este respeito, Manacorda (2000) ressalta que o desenvolvimento posterior da escola na sociedade não lhe deu razão, uma vez que ela cresceu seja no mundo da produção como em estrutura econômica. Com isso, destaca que:

Não seria concebível, hoje, uma escola que se limitasse ao ensino entendido como instrumento, como aquisição de técnicas e renunciasse aos objetivos da educação e da “formação dos sentimentos”. Parece-nos, no entanto, que justamente essa realidade obriga a ajustar as contas seriamente com a exigência marxiana de não admitir na escola o discutível, aquilo que possa permitir conclusões de grupos (MANACORDA, 2000, p. 105).

Como se verifica para Manacorda a escola não pode separar-se da política, ainda que seja uma instituição ideologicamente orientada, uma vez que, o que vai quem orientá-la são aqueles que atuam tanto no seu interior quanto exteriormente. Ou seja, internamente dependeria do tipo profissional que participa da formação dos sujeitos e externamente dos interesses daqueles que tiverem na condução do Estado. A escola torna-se um espaço dos interesses ideológicos daqueles que estão sobre o domínio do Estado onde buscam formas para fazer prevalecer a transmissão dos conhecimentos que lhes interessam.

Ainda sobre o pensamento marxiano, pensar a escola sem proporcionar uma reflexão crítica a respeito dos aspectos sociais e econômicos da sociedade seria uma contradição com o processo histórico do homem, pois se estaria negando a possibilidade de refletir a respeito da sua própria condição histórica, uma vez que a convivência familiar ou social não seria suficiente para favorecer o processo reflexivo da organização das estruturas sociais. É claro que não estamos negando que a escola faça parte de uma estrutura ideológica do Estado, e é exatamente por compreender este papel que se estabelece o conflito sobre sua função social na sociedade.

Nesta perspectiva, discutir a educação do campo como um projeto de desenvolvimento remete repensar as opções pedagógicas das escolas, sua estrutura curricular, sua forma de organizar e transmitir os conhecimentos, uma vez que a educação tem sido vinculada às políticas econômicas com a responsabilidade de qualificar mão de obra conforme o interesse do capital. São contra estes vieses que se tem travado as lutas ideológicas sobre a educação, pois ela deve possibilitar ao homem sua emancipação, assim como deve estar vinculada ao seu trabalho. Do contrário continuará sendo uma forma de reforçar as divisões sociais e de classe.

De acordo com Martins (2005), Gramsci ao analisar as estruturas sociais italianas identificou que há uma concepção de mundo e da vida que dá força e sustentação às relações sociais entre as classes sociais e burguesas. Com isso, entendeu que para além do aspecto político no contexto social que abrange as forças produtivas e suas organizações, há também as forças ideológicas e culturais que desenvolvem um papel importantíssimo na formação e conservação dos sistemas sociais (STACCONE, 1995 APUD MARTINS, 2005).

Martins destaca ainda que para Gramsci o acesso ao conhecimento pelas classes subalternas tornou-se instrumento fundamental para o processo de transformação social, uma vez que na sua perspectiva a sociedade burguesa só detém o poder político porque além de dominar a produção material disseminou na sociedade uma visão de mundo que legitima a hegemonia.

Cabe ressaltar que na visão gramsciana as classes subalternas embora tivessem uma visão de mundo limitada era necessário compreender as estruturas da sociedade capitalista

para se construir estratégias políticas objetivas, como a elevação cultural, a fim de consolidar suas ideologias. Foi a partir dessa compreensão que Gramsci destacou o papel dos intelectuais orgânicos por desempenharem a função de educadores éticos e estarem vinculados à realidade dos grupos sociais.

No entanto, de acordo com Martins (idem), na perspectiva de Gramsci a educação assume um duplo sentido: de um lado, pode ser utilizada para manter a situação vigente e por outro pode ser utilizada para a disputa do poder e viabilizar uma nova civilização. Com isso, visa reformular a consciência de classe e construir novas relações sociais. Assim, concebe a educação como um processo de formação integral do homem para uma formação cidadã a fim de superar a dualidade educacional.

Cabe enfatizar, que para Gramsci a educação deveria favorecer nas classes subalternas a formação científica e tecnológica, além da preparação técnica geral para subsidiar no processo de governabilidade. Desta forma, o processo educacional deveria possibilitar toda a base formativa das classes subalternas, uma vez que o conhecimento é fundamental para ampliar o nível cultural e a visão de mundo, princípios fundamentais para a luta e a transformação social. Esta concepção de educação é que tem norteado as discussões sobre a educação do campo no Brasil a partir da década de 1990.

Portanto, a concepção de educação do campo que os movimentos sociais, organizações governamentais e não governamentais, universidades, educadores, pesquisadores vem lutando para o Estado incorporar em suas políticas tem os princípios marxistas e gramscianos de educação, seja porque ambas as teorias defendem que esta seja estatal e essa tem sido a luta do movimento por uma educação do campo. Também, porque concebem a educação como um processo de formação do homem na sua complexidade, o que na visão de Marx seria o homem onilateral e para Gramsci devia ter um papel desinteressado, ou seja, uma educação que não interessa a indivíduos ou grupos, mas à coletividade e à humanidade (NOSELLA, 2004).

Estas teorias são as bases das discussões e proposições que o movimento por educação do campo vem construindo para as populações do campo por entenderem o papel que a educação assume na vida destes sujeitos. Assim como Gramsci rejeitou a ideia de

formar dentro de uma cultura abstrata, enciclopédica, burguesa, pois confunde as mentes trabalhadoras e dispersa sua ação. A concepção de educação do campo passa por esta lógica ao rejeitar as proposições de formação que o Estado oferece, uma vez que esta última é desvinculada da realidade dos sujeitos do campo.

### **Para continuar refletindo**

Apesar de toda a estrutura e organização que o Estado apresenta na atualidade, ainda continua atuando por meio de suas ações em favor da classe dominante, enquanto que para os trabalhadores têm restado apenas as políticas que possuem mais cunho assistencialista que social. No entanto, os trabalhadores organizados ainda resistem a essa lógica, não só realizando as críticas. Com isso conseguem ser propositivos, como é o caso do debate sobre a educação do campo.

O que se apresenta no debate teórico é a visão sobre campo, educação, homem enquanto sujeito histórico. São categorias que estão imbricadas e contribuem com a perspectiva de sociedade que estes sujeitos pretendem construir. Logo, pensar o campo para o homem ao invés de rural tem a intencionalidade de superar uma visão que o Estado tem de que este espaço serve apenas para a reprodução das atividades capitalistas, negando a existência de outros sujeitos que lá residem e lutam para acessar as políticas públicas com o mesmo direito daqueles que residem nas cidades. Para o Estado, os rurais dependem do mínimo para sobreviver e por isso os investimentos públicos são escassos.

Portanto, discutir o campo é ir na contramão das políticas do Estado, uma vez que este não é um espaço em extinção, mas de afirmação dos sujeitos, dos seus direitos e de toda forma de valorização de sua organização social. A educação é compreendida enquanto um processo que deve articular os conhecimentos as suas práticas de trabalho e de vida, proporcionando os conhecimentos sobre a cultura geral sem perder o vínculo com a realidade histórica em que o homem reside. Ora, o que seria isto senão romper com a visão de um Estado em que a educação tem a função de formar para atender à demanda do mercado em que os valores humanos são negados?

Desta forma, pode-se inferir que as teorias marxistas e gramscianas de educação são atuais e ainda podem oferecer grandes contribuições para o debate de um novo projeto de educação, seja para o campo ou para as cidades. O movimento por uma educação do campo se apresenta a partir de seus pressupostos teóricos como uma estratégia política para fazer frente às políticas educacionais do Estado e ao mesmo tempo buscar a superação entre campo e cidade a qual tem se constituído historicamente.

## Referências

ARAÚJO, José Carlos Souza. O embate Marxiano com a construção do Sistema Educacional. In: LOMBARDI, José Claudinei Carlos; SAVIANI, Dermeval (Orgs). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. – Campinas, SP; Autores Associados. HISTEDBR, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo (Primeira Parte). In: ARROYO, Miguel Gonzalez ; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília. Editoração Eletrônica, 1999.

CALDART, Roseli Salet. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salet (Org.) **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. 2ª ed. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4.

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Irmão Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. **Por Uma Educação Básica no Campo**. 3ª ed. Brasília. Universidade de Brasília, 1999.

MANACORDA, M.A. **Marx e a pedagogia moderna**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARTINS, Marcos Francisco. Conhecimento e disputa pela Hegemonia: reflexões em torno do valor ético – político e pedagógico do senso comum e da Filosofia em Gramsci. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDER, 2005.

MARX, Karl. Contribuição à crítica da economia política. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. Trad. Luiz Claudio de Castro e Costa – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MESZÁROS, Estiván. **A educação para além do capital**. Trad. De Isa Tavares. – São Paulo; Boitempo, 2005.

NOSELA, P. **A Escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

SOUSA JR. J. **Marx e a Crítica da Educação**. Da expressão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do Capital. São Paulo: Ideias e Letras, 2010.

## O RIO JOANA PERES (ESTADO DO PARÁ) E O FENÔMENO DO *PIRAKAÚ*: UMA PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA

José Bittencourt da SILVA<sup>1</sup>

Universidade Federal do Pará/UFPA

jbsilva@ufpa.br

**Resumo:** *O presente artigo objetiva expor e descrever de maneira analítica um fenômeno natural chamado de pirakaú, observado entre os meses de janeiro, fevereiro e março de cada ano no rio que banha a comunidade Joana Peres localizada no território da Reserva Extrativista Ipaú-Anilzinho, município de Baião, estado do Pará. Mas, o que significava etimologicamente o termo Pirakaú e qual o seu sentido para a população residente na comunidade Joana Peres? Para o recolhimento das evidências optamos por uma pesquisa do tipo qualitativa, com pressupostos metodológicos próprios das correntes etnográfica e fenomenológica. O texto apresenta possibilidades para o estabelecimento de diálogos para investigações mais aprofundadas, principalmente porque existe claramente uma ausência de material bibliográfico acerca do fenômeno do pirakaú. O que segue são aprofundamentos acerca das questões levantadas, a partir das informações recolhidas em campo.*

**Palavras-chave:** *Amazônia. Comunidade Joana Peres. Pirakaú.*

**Abstract:** This article aims to expose and describe analytically a natural phenomenon called *pirakaú*. It can be observed in the months January, February and March year by year in the river that passes in front of the Joana Peres community, located within the Extractive Reserve Ipaú-Anilzinho, Baião, state of Pará. But, etymologically what is the meaning of the word *Pirakaú* and what it's meaning to the population resident on the Joana Peres community? For the collect of evidences we chose a qualitative research using aspect of anthropology method. The paper presents possibilities for establishing dialogues that can be to initiate a systematic investigation, because nothing was written about this phenomenon. What follows is information about the questions that have been proposed, from the information collected in the field.

**Keywords:** Amazon. Joana Peres Community. *Pirakaú*.

---

<sup>1</sup> É Sociólogo e especialista em Ciência Política pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas-IFCH/ Universidade Federal do Pará-UFPA. Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento e Doutorado em Ciências Ambientais pelo Núcleo de Altos Estudos Amazônicos-NAEA/UFPA. Atua como professor e pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)/UFPA.

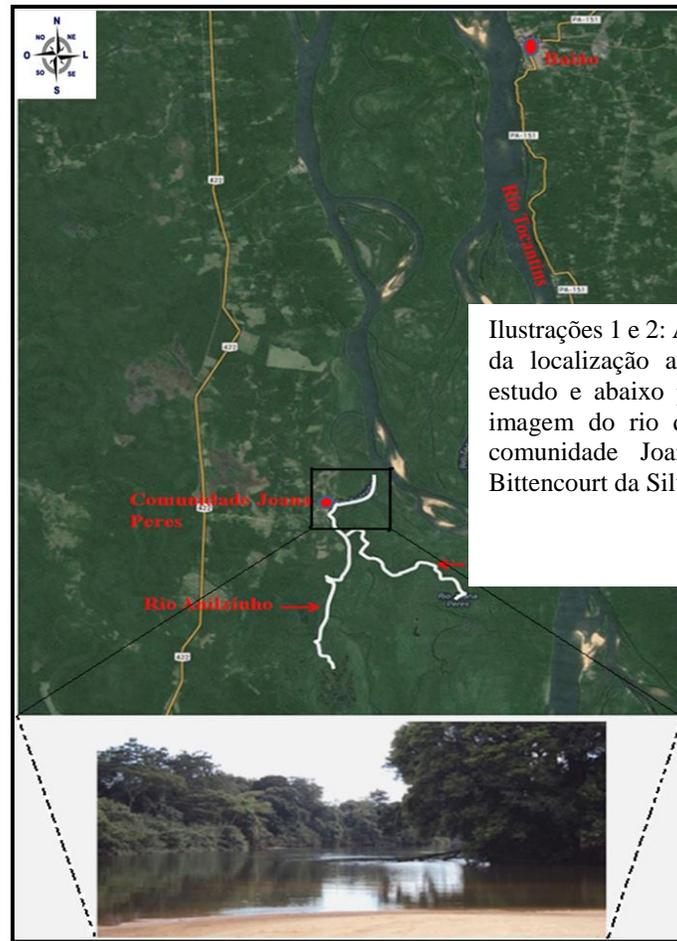
## INTRODUÇÃO

Em livro que busca retratar a modernidade de Abgar Renault<sup>2</sup>, uma frase inicial chama a atenção do leitor, qual seja: “[...] nada nos resta, tudo já foi dito” (OLIVEIRA; RENAULT, 1996, p. 9). Este sentimento de esgotamento da criatividade humana tem sido reforçado por um certo senso comum de que na atualidade nada se cria, tudo se copia. Particularmente no campo acadêmico não é raro observar na fala de discentes e docentes esta sensação de impossibilidade da produção de coisas novas. Todavia, a vontade em se construir algo novo, ter *insights* e hipóteses originais ou inéditas ainda está muito presente nos vários sujeitos cognoscentes no campo acadêmico. Neste particular, a Amazônia configura-se como uma arena aberta para a observação, proposição de problemas e produção teórico-acadêmica nas mais variadas áreas do conhecimento.

O presente artigo objetiva expor e descrever de maneira densa e analítica um fenômeno natural chamado de *pirakaú*, o qual pode ser observado entre os meses de janeiro, fevereiro e março de cada ano na comunidade Joana Peres, que é banhada pelas águas confluentes dos rios Anilzinho e Joana Peres (Ilustrações 1 e 2 a seguir). O espaço/objeto do presente estudo é constituinte do território da Reserva Extrativista Ipaú-Anilzinho, município de Baião, estado do Pará, região de integração da bacia do rio Tocantins, na Amazônia Paraense. As questões que buscamos responder foram: o que significava etimologicamente o termo *Pirakaú* e qual o seu sentido para a população residente na comunidade Joana Peres?

---

<sup>2</sup> Abgar Renault foi professor, político, poeta, ensaísta e tradutor. Nasceu em Barbacena, (MG) em 15 de abril de 1901 e faleceu no Rio de Janeiro (RJ) em 31 de dezembro de 1995. Dentre as muitas atividades desenvolvidas, Renault pertenceu à Academia Mineira de Letras, à Academia Municipalista de Letras de Belo Horizonte, à Academia Brasiliense de Letras; ao Instituto de Estudos Latino-Americanos da Universidade de Stanford, Califórnia (EUA) e foi Presidente da Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa de Belo Horizonte (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2014).



Ilustrações 1 e 2: Acima temos uma figura da localização aproximada da área de estudo e abaixo podemos observar uma imagem do rio que passa em frente à comunidade Joana Peres. Foto: José Bittencourt da Silva, 2012.

Para o recolhimento das evidências que contribuiriam com as possíveis respostas aos questionamentos lançados e ao objetivo traçado, optamos por uma pesquisa do tipo qualitativa (POUPART, 2010), com pressupostos epistemológicos e metodológicos próprios da corrente etnográfica (ANDRE, 2000; FLICK, 2009; MALINOWSKI, 1978) e, em certa medida, marcado por princípios fenomenológicos (GIORGI, 2010), uma vez que o fenômeno do *pirakaú* em tela é exposto e descrito neste texto a partir da própria vivência do autor, assim como da percepção dos próprios moradores do local.

Portanto, consideramos importante a maneira específica do falar comunitário sobre essa realidade, ou seja, o modo como as pessoas percebem e reconstruem localmente o fenômeno do *pirakaú*. Essa expressão fenomênica do real percebido constituiu-se na matéria-prima para a significação do objeto de estudo no campo acadêmico (Oliveira,

1996). Para a obtenção dessa matéria-prima foram feitas observações no local de maneira sistematizada e também informal, bem como foram realizadas entrevistas abertas (Severino, 2007) com moradores da comunidade Joana Peres.

A utilização de ilustrações é aspecto marcante neste trabalho. Elas buscaram demonstrar lugares, pessoas, objetos, utensílios e situações da vida cotidiana local que contribuíram com a plausibilidade acadêmica (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2010) deste artigo. Neste contexto, é importante destacar os registros fotográficos, com utilização de câmera digital, que colaboraram decisivamente para o processo descritivo, narrativa e analítica dos processos próprios do fenômeno observado. De fato, a fotografia, enquanto instante racionalmente estacionado (MAUAD, 2004),<sup>3</sup> constituiu-se em uma maneira importantíssima de comunicação não verbal e não textual neste trabalho. Esses retratos da vida cotidiana comunitária e da natureza foram de grande valia, não apenas pela produção da imagem em si, vista como um texto expresso em luz e sobre, mas também pela importante contribuição na busca pela explicação da problemática levantada.

O artigo está dividido da seguinte maneira: além desta introdução (elemento pré-textual), buscamos situar o objeto da discussão no item **COMUNIDADE JOANA PERES: ASPECTOS GEOGRÁFICOS, HISTÓRICOS E SOCIOECONÔMICOS**. Posteriormente e de modo mais pontual, apresentamos o rio que se constituiu no foco das discussões deste artigo. Para tanto, criamos o item intitulado **O RIO JOANA PERES: ASPECTOS AMBIENTAIS E PAISAGÍSTICOS**. Encerrando a parte que se constituiu como o desenvolvimento do texto, propusemos o item **O PROCESSO DE COMPREENSÃO ANTROPOLÓGICA E ETIMOLÓGICA DO PIRAKAÚ: EXPONDO FATOS E DESCRIVENDO SITUAÇÕES**, momento em que pretendemos mostrar um pouco do trajeto que percorremos para chegar até ao significado da expressão *Pirakaú*.

---

<sup>3</sup> Como mostram Burke (2004) e Kossoy (2000) dentre tantos outros, o fotografar é sempre uma relação de cumplicidade, entre quem aperta o botão da máquina e aquele que se deixa fotografar. Portanto, há sempre uma intencionalidade quando se trata de registrar imagem fotograficamente. No caso deste artigo, tal prática possui dois objetivos: primeiro servir como ilustração das argumentações textuais, enfatizando pontos que merecem ser bem mais discutidos e, em segundo lugar, servir como evidência científica (reconstrução do real a partir de dada perspectiva) para as demonstrações dos ambientes e fatos observados.

O artigo introduzido e desenvolvido desembocou em uma conclusão (elemento pós-textual), a qual se configurou muito mais como um chamamento a pesquisa sobre o *pirakaú* do que o encerramento propriamente dito do texto. De fato, neste momento ratificamos nosso posicionamento quanto às múltiplas possibilidades de investigação na Amazônia e instigamos as instituições de pesquisa sediadas no município de Belém, ou em outros espaços do estado do Pará e do Brasil a discutir e tornar mais plausível o fenômeno do *pirakaú*.

Por fim, queremos ressaltar que este artigo deve ser percebido, em grande medida, como um ensaio e, portanto, apresentando uma série de ideias que necessitarão de maiores aprofundamentos. Todavia, o trabalho apresenta possibilidades para o estabelecimento de diálogos suscetíveis de iniciar uma investigação mais sistematizada, principalmente porque existe claramente uma ausência de material bibliográfico acerca do fenômeno do *pirakaú*. De fato, é importante observar que o presente texto poderá servir posteriormente de fio condutor para trabalhos acadêmicos nas áreas das ciências biológicas e sociais, afinal o *pirakaú*, além das questões ambientais percebidas, apresenta rebatimentos sócio-comunitários interessantes, constituindo-se como uma marca identitária da comunidade Joana Peres.

### **COMUNIDADE JOANA PERES: ASPECTOS GEOGRÁFICOS, HISTÓRICOS E SOCIOECONÔMICOS**

O município de Baião pertence à Mesorregião Nordeste Paraense e à Microrregião Cametá. Seu território apresenta os seguintes limites: ao norte com o município de Mocajuba; a leste com o município de Moju; ao Sul com os municípios de Tucuruí e Breu Branco e a oeste com os municípios de Oeiras do Pará, Bagre, Portel e Pacajá (GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ, 2013). A comunidade Joana Peres configura-se política e administrativamente como um distrito do município de Baião, mas também se

apresenta como uma das seis comunidades pertencentes à Reserva Extrativista Ipaú-Anilzinho, criada pelo Decreto Presidencial em 14 de junho de 2005 (BRASIL, 2005)<sup>4</sup>.



Ilustração 3: Visualização da localização do município de Baião e da comunidade Joana Peres. Figura construída por José Bittencourt da Silva a partir de informações recolhidas do endereço eletrônico [www.google.com.br/search+imagem+município+de+baião](http://www.google.com.br/search+imagem+município+de+baião). Acesso em: 16 jan. 2014.

O processo histórico de antropização do território ribeirinho da comunidade Joana Peres ainda precisa ser pesquisado de maneira mais sistemática e aprofundada. Pelo que pudemos obter de informações de moradores nome do local estaria ligado a figura de uma comerciante de origem portuguesa, Joana Pires, que teria se instalado na região no período áureo da exploração da borracha, por volta do início de século XX. No devir histórico e, dada a movimentação linguística no povoado, as pessoas teriam passado a chamar lugar de Joana Peres. Ressaltamos que essas informações devem ser vistas como indícios importantes, mas não suficientes, que devem ser averiguado em processos de pesquisa histórico-documental.

De todo modo, o que podemos observar é que os processos produtivos próprios do extrativismo da borracha (*Hevea brasiliensis* – Euphorbiaceae) e da castanha (*Bertholletia excelsa* H. B. K. (Lecythidaceae Mart.) no contexto do Ciclo da Borracha foram estruturantes da fixação das pessoas no atual espaço social comunitário denominado de Joana Peres. Essa realidade social e histórica coloca Joana Peres dentro

<sup>4</sup> Existe uma comunidade de igual nome (Joana Peres) na região tocantina em discussão, a qual pertence ao município de Cametá.

de um certo padrão de povoamento na região amazônica, condicionado pelos processos próprios dos diferentes períodos de antropização da região como um todo, desde colonização até chegar aos dias hoje.

Atualmente, as pessoas vivem na comunidade Joana Peres da caça, da pesca artesanal, do extrativismo florestal (flores, frutos, cascas, sementes, óleos etc.), da produção agrícola familiar de subsistência (da chamada cultura branca: mandioca [*Manihot esculenta* Crantz], milho [*Zea mays*], banana [*Musa spp*] etc.), da criação de pequenos animais como galinhas, porcos e patos e de uma incipiente plantação de condimentos alimentícios, ervas aromáticas e medicinais, tais como cebolinhas (*Allium cepa*), urucum (*Bixa orellana* L.), pimenta dedo-de-moça (*C. chinense* Jacq), alfavacas (*Ocimum micranthum*), hortelã (*Mentha* sp.) e outras<sup>5</sup>. Todavia, a compra de carne bovina e de aves em municípios vizinhos (Baião e Tucuruí) representa a fonte principal de ingestão de proteína animal.

A relação de proximidade com os núcleos urbanos de Baião e Tucuruí gera certo hibridismo entre o tradicional e o moderno na comunidade, que pode ser percebido, dentre outras coisas, nas antenas parabólicas e de sinais para telefones celulares, nos frízeres e geladeiras domésticos, fogões a gás de cozinha, aparelhos de DVD, televisores, computadores, motocicletas e carros. Por outro lado a tradicionalidade da população local pode ser vista nos fogões de barro, no uso do carvão e da lenha, nas casas simples de madeira cobertas com palha, ou mesmo no curandeiro e na parteira da comunidade que afirmou não saber quantas crianças já nasceram ajudadas pelas suas próprias mãos.

O lazer e a ludicidade fica por conta dos jogos de futebol, de cartas, dominó, bilharito<sup>6</sup> e as festas de aparelhagem, regadas a bebidas em geral e cigarros. Contudo, ainda é possível observar algumas brincadeiras tradicionais, como os banhos de rio, pescarias lúdicas, fogueiras e cantigas de roda realizadas por crianças, adolescentes e

---

<sup>5</sup> Note-se que essas ervas ficam quase que exclusivamente aos cuidados das mulheres, que também cuidam dos filhos e da casa.

<sup>6</sup> Jogo muito conhecimento e praticado por pessoas oriundas das classes trabalhadoras, com estrutura (mesa, tacos e bolas) bastante semelhante à sinuca, mas com regras muito simples e fáceis de memorização pelos participantes.

jovens. Neste local também é muito comum ver pessoas criando animais silvestres como aves, mamíferos, quelônios e outros que convivem habitualmente com os membros da família.

Serviços públicos e privados também são oferecidos localmente, em que pese a precariedade quantitativa e qualitativa de seu funcionamento. São escolas, posto de saúde, serviços de canalização de água subterrânea, energia elétrica, telefonia celular etc., tudo necessitando de adequações e melhoramentos para seu funcionamento, se não ótimo, que fosse pelo menos compatível com as necessidades comunitárias.

Essa precariedade dos serviços públicos e privados locais representa uma verdadeira contradição, haja vista que o povoado se encontra juridicamente em condições de receber ações de governo dos três níveis de poder, ou seja, municipal (enquanto distrito de Baião), estadual (região ligada ao estado do Pará) e federal (enquanto área protegida sob a jurisdição da União), além proximidade que a comunidade possui com a hidroelétrica de Tucuruí.

O lugar apresenta uma paisagem natural fantástica e tem atraído muitos turistas paraenses, de outros estados brasileiros e até mesmo de pessoas vindas de países vizinhos. Além dessa pequena movimentação turística, a comunidade Joana Peres recebe professores para atuar no ensino médio e até mesmo em nível superior para formação escolar básica, universitária e para formação continuada em nível de especialização, o que tem gerado uma demanda local por pousadas, alimentação e outros serviços voltados à estada dos visitantes.

Os recursos hídricos locais, em particular os rios, lagos e igarapés que circundam a comunidade são atrativos para os visitantes. Todavia, esses recursos hídricos representam para a população que mora na comunidade muito mais que isso, ou seja, são vias de locomoção entre comunidades e a outros núcleos urbanos maiores como Baião e Cameté; local de lazer, de higiene corporal e de utensílios domésticos; lugar de encantamentos e histórias fantásticas e, fundamentalmente, fonte de proteína animal.

## O RIO JOANA PERES<sup>7</sup>: ASPECTOS AMBIENTAIS E PAISAGÍSTICOS

O rio que passa em frente à comunidade Joana Peres (Ilustração 4) resulta da confluência dois pequenos rios, a saber: o rio Anilzinho e o rio Joana Peres, ambos são constituintes da bacia hidrográfica do rio Tocantins. Eles apresentam paisagens bastante diversificadas em seus percursos. Neles é possível observar áreas inundáveis ou de várzea, localmente chamados de *igapó*, matas ciliares com vastas áreas próprias dos manguezais, com vegetação fechada e com raízes aéreas, bem como é comum a ocorrência de grandes faixas de praias com terrenos híbridos misturando argila e areia.



Ilustração 4: Demonstração aproximada da localização do Rio Joana Peres e da comunidade de mesmo nome. Construído por José Bittencourt da Silva a partir do site de busca Google Mapa, 2014.

Pelo que observamos, esses rios podem ser considerados como verdadeiros berçários de espécies aquáticas locais (peixes, quelônios, crustáceos, moluscos, etc.), além de apresentar uma mata ciliar que abriga uma considerável variedade de plantas, aves, mamíferos e outros. Isso sem levar em consideração os insetos e, certamente, microorganismo que povoam esse local. Toda essa realidade biótica certamente tem um papel muito importante para a sobrevivência das comunidades tradicionais da RESEX, em particular da comunidade Joana Peres.

<sup>7</sup> Há uma confusão de informações quanto à nomenclatura do rio que passa em frente à comunidade em discussão. Alguns moradores o chamam de Anilzinho e outros de Joana Peres. Para efeito deste artigo, utilizaremos o nome rio Joana Peres.

Por serem rios piscosos acabam atraindo moradores locais e visitantes com intencionalidades diversas, que vão desde a pesca de subsistência, passando pela pesca esportiva ilegal, até chegar à pesca predatória, comumente denunciada pelas populações tradicionais locais. “Várias vezes eu já denunciei pro ICMBio a pesca ilegal aqui no rio de Joana Peres e em outros rios da RESEX e pouca coisa foi feita. É pesca de rede, pesca de mergulho com arpão [...]. Essa pesca não é só pra comer, é pra vender pro atravessador também (Senhor Elias Gomes, comunicação oral, 2012).

Essa diversidade biótica faz do rio Joana Peres e Anilzinho lugares maravilhosos para se estar em contato com a fauna e flora amazônica. São rios de águas claras, pouco antropizados, apresentando em seu percurso cores e odores variados, lugares aprazíveis, como praias, igarapés, furos, árvores frondosas que sombreiam as margens e muitas outras peculiaridades do local. É comum observamos quelônios em troncos de árvore expostos ao sol, ou mesmo iguanas, preguiças e macacos transitando livremente pela mata ciliar. Daí o potencial turístico da localidade que poderia ser aproveitado dentro de um projeto mais amplo de desenvolvimento e consolidação da RESEX.

### **O PROCESSO DE COMPREENSÃO ANTROPOLÓGICA E ETIMOLÓGICA DO PIRAKÁÚ: EXPONDO FATOS E DESCRIVENDO SITUAÇÕES**

O processo de aproximação com a presente discussão se deu no contexto de um *survey* realizado com alunos de pós-graduação em nível de especialização oferecido pelo Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA), no ano de 2010. O objetivo da investigação na comunidade Joana Peres era levantar dados acerca dos principais problemas socioambientais locais para a construção monográfica do trabalho de conclusão de curso de dois discentes, os quais pretendiam discutir o desenvolvimento comunitário na Reserva Extrativista Ipaú-Anilzinho, uma Unidade de Conservação da Natureza categorizada pelo Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC) como sendo de Uso Sustentável (BRASIL, 2000), ou seja, uma área protegida que permite a utilização dos recursos naturais pelas populações tradicionais locais, a partir do próprio

padrão de antropização desses grupos humanos historicamente ligados ao extrativismo de subsistência.

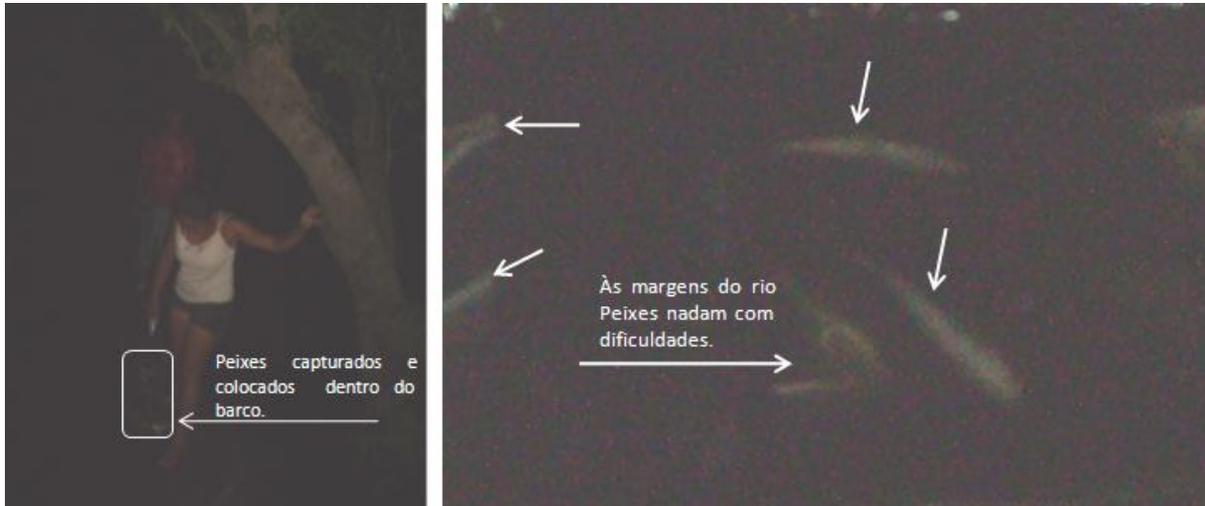
Foi exatamente no contexto da estada na comunidade Joana Peres o primeiro contato com o fenômeno. Era anoitecer de sábado do mês de janeiro de 2010 quando uma movimentação de pessoas nos chamou a atenção. Na ocasião, jovens, crianças, adultos, idosos (homens e mulheres) da comunidade corriam em direção à margem do rio levando nas mãos paneiros, arpões, puçás, panelas e outros utensílios domésticos. Neste cenário várias crianças gritavam: “pirakaú, pirakaú, pirakaú [...]”. Tomamos uma pequena lanterna, deixamos momentaneamente nossas atividades e fomos ver o que estava acontecendo, o que as pessoas estavam fazendo na margem do rio.

Primeiro notamos de imediato que as águas do rio estavam com uma tonalidade mais escura que o habitual. Posteriormente, com maior proximidade das águas, percebemos que havia um odor diferente no ar sendo exalando. Esse odor era aceitável pelo nosso olfato, mas perceptivelmente diferente, como o cheiro da argila ou lodo bem característico de águas paradas. Em seguida observamos que havia pequenos peixes na flor d’água e próximos das margens, como se estivessem buscando um lugar melhor para ficar. Em alguns lugares do rio era possível observar cardumes inteiros com dificuldade de movimentação. Nessas condições, esses peixes tornavam-se presas fáceis para os moradores, que os capturavam sem muita dificuldade. Na situação em que se encontravam, era possível apanhá-los com as próprias mãos.

Uma moradora, aparentando idade entre 30 a 35 anos, equilibrava-se em uma pequena canoa e, com a ajuda de outro morador, apanhava os peixes que buscavam refúgio nas margens do rio, próximo às árvores. Esses peixes serviriam de jantar naquela noite e, quem sabe, comporiam o almoço do dia seguinte. Ao ser questionada se a ingestão desses animais poderia causar-lhe alguma enfermidade, a moradora respondeu o seguinte:

[...] nós sempre pegamos esses peixes do *pirakaú* e nunca fez mal pra ninguém. Agente frita, faz ele assado, come e nunca eu vi alguma pessoa daqui dizer que comeu e passou mal. Eu pego esses peixes, levo pra casa, faço eles, todo mundo come e ninguém até hoje reclamou de alguma coisa. Eles não estão mortos, não estão estragados, então eu acho que eles não tem nenhum problema [...].

A seguir apresentamos algumas imagens dessa realidade noturna no momento em que o *pirakaú* acontecia no rio Joana Peres.



Ilustrações 5 e 6: No escuro, com uma lanterna na mão e equilibrando-se em um pequeno barco a moradora procura os peixes nas margens do rio no momento do *Pirakaú*. Apesar da escuridão da noite na qual a imagem foi feita, é possível observar na fotografia peixes nadando na flor d'água. Foto: José Bittencourt da Silva, 2010.



Ilustrações 7 e 8: Peixes capturados por moradores da comunidade Joana Peres no momento do *pirakaú*. Segundo informações locais são pescadas brancas (*Cynoscion Leiarchus*). Foto: José Bittencourt da Silva, 2010.



Ilustrações 9 e 10: Duas imagens do rio que banha a comunidade Joana Peres. Na primeira podemos observar sua tonalidade mais clara em foto feita às 15h do mês de setembro 2010. A segunda é uma fotografia realizada no mês janeiro de 2010, às 17h20min., na qual é possível observar a tonalidade mais escura do rio Joana Peres no momento do chamando *Pirakaú*.

Ao voltarmos para nosso alojamento, alguns questionamentos surgiram de maneira inevitável, ou seja, por que isso acontecia? O que significava o termo *pirakaú*? Qual a origem e etimologia dessa palavra? Alguém já havia feito alguma pesquisa acerca dessa realidade? Ao amanhecer saímos pela comunidade fazendo algumas indagações neste sentido. Para nossa surpresa ninguém no local sabia dizer exatamente o que era *pirakaú*, ninguém conseguiu expressar sinônimos desse termo que nos indicasse um sentido para o que havíamos presenciado. O que recolhemos nas falas dos moradores foram relatos fenomênicos da realidade, isto é, impressões e expressões dos moradores acerca do rio (cor, cheiro, densidade), a situações dos peixes (lentos, sem ar, fácil de captura, etc.) sempre utilizando expressões fenomênicas da realidade em questão<sup>8</sup>.

É importante ressaltar que não recolhemos localmente nenhuma informação dos moradores locais que relacionasse esse fenômeno a situações mágicas, fantásticas, milagrosas ou a alguma entidade sobrenatural. Pelo contrário, todas as explicações sempre foram no sentido de que o *pirakaú* resultava de processos naturais, ou seja, relacionavam o ocorrido com o período chuvoso, determinados meses do ano, aumento do volume da água do rio, entrada das águas do rio em uma determinada área inundável e assim por diante.

No contexto das nossas buscas, duas informações chamaram-nos a atenção, as quais se aproximariam muito daquilo que posteriormente “descobriríamos” em nossa pesquisa

<sup>8</sup> Expressão fenomênica no sentido dado por Kosik (2010), ou seja, expressão dada imediatamente por um observador, sem que ele faça o devido esforço conceitual para a sua compreensão.

etimológica acerca do termo *pirakaú*. A primeira foi dada pelo Sr. Elias Gomes (Ilustração 12) que, ao nosso entendimento, é o morador com maior conhecimento empírico sobre esse fenômeno no local. Ele nos disse que certa vez sua mãe teria lhe chamado a atenção ao fazer seu prato de comida no almoço. Ela teria lhe pedido para que “[...] não mexesse muito a panela de peixe cozido para não ficar parece um *pirakaú*, tudo embaralhado, feio, bagunçado”.

A segunda informação veio de uma situação completamente inusitada. Estávamos conversando informalmente, sentados em um banco da pracinha da vila de Joana Peres, quando ouvimos de um morador afirmando que iria convidar um amigo para uma *pirakáia*. Ao ouvir a expressão, imediatamente nos aproximamos e pedimos para que ele nos explicasse qual era o significado daquele termo, ao que respondeu: “[...] é uma pescaria que a gente faz, depois a gente assa e come o peixe bebendo uma cachacinha”. Ou seja, seria uma pescaria regada a aguardente.

O Sr. Manoel Raimundo Monteiro, mais conhecido como “seu Manel” (Ilustração 11), 65 anos de idade e morador da comunidade Joana Peres relatou o seguinte:

O *pirakaú* acontece aqui no rio Joana Peres desde que eu me entendo por gente. O *pirakaú* dá sempre nos primeiros meses do ano, na época das chuvas, quando o rio sobe. Pra mim ele, a água dele, vai subindo, subindo até chegar no lago grande. Depois que ele fura lá é que a água vem pretejando e com aquele cheiro pitiú<sup>9</sup>. Agora, eu não sei porque às vezes o *pirakaú* vem forte, às vezes vem fraco. Isso fica de dois a três dias, já teve caso de passar mais dias. Uma vez deu o *pirakaú* aqui que passou uns cinco dias. Agora, quando cai a chuva parece que a chuva lava o rio e aquela água escura vai destemperando, e o rio volta ao normal [...]. Hoje ainda tem muito peixe aqui em Joana Peres, mas pra mim caiu muito de quantidade de peixe se a gente olhar pra trás. Há muito tempo atrás quando dava *pirakaú* passava aí na frente da vila peixe grande. Tinha de tudo até cobra passava na flor da água aí. Passava pacu, traíra, pira-rara, pescada branca da grande [...]. Hoje tem esses peixinhos, tudo miudinho que desse lá de cima pra cá pra baixo quando dá o *pirakaú*, vem também uns camarãozinhos. O peixe fica assim fraco, mundiado, mas quando eles conseguem pegar o rio grande, água sem o *pirakaú*, parece eles pegam força, *veve* denovo e vão embora [...]. Eu não sei dizer muito bem porque isso dos peixes do *pirakaú* ficarem assim e até hoje eu não conheço ninguém que explique direitinho por que dá *pirakaú* (Manoel Raimundo Monteiro, entrevista realizada em 2012).

<sup>9</sup> Buscamos informações acerca do significado deste termo, mas não conseguimos nenhuma explicação mais sistematizada, consistente e plausível. Pelo que conseguimos levantar em *sites* de busca na *internet* o termo pitiú é um regionalismo que expressa localmente um cheiro desagradável de peixe cru ou de algum outro alimento, como o ovo. Em muitos locais no Pará diz-se que o pitiú do peixe é retirado com suco de limão ou vinagre antes de ser cozido, frito ou assado. A esse respeito ver Dicionário Informal. **Pitiú**. Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/piti%C3%BA/>. Acesso em: 16 maio 2014.

Após conversarmos com o Sr. Manoel Raimundo passamos então dialogar com o Sr. Elias Gomes, 48 anos de idade, uma importante liderança local e observador cauteloso do *pirakaú*. Ele corroborou as informações acima e acrescentou mais algumas informações.

Olhe nem todo *pirakaú* é igual e também não é uma coisa que acontece rápido. Às vezes o *pirakaú* dá e fica só lá pra cima e a gente nem sabe aqui em Joana Peres [...]. Primeiro o rio sobe e quando o *pirakaú* começa você já dá pra ir percebendo algumas mudanças, na cor da água, alguns camarões pequenos vão aparecendo boiando na beira rio, e quando tem muito camarão morto nesse início você já pode contar que o *pirakaú* vai dar forte, brabo mesmo [...]. Aqui eu não conheço ninguém que possa lhe dizer direitinho o que é que significa *pirakaú*. Nós falamos e sabemos sobre o *pirakaú* porque nós vivemos aqui. Eu ando por muitos lugares viajando como dirigente da nossa associação, com o pessoal do CNS e nunca ouvi alguém dizer que sabe o que é o *pirakaú*. Eu sei por que eu vejo o que acontece aqui e se o senhor souber o que é esse nome diga pra nós [...].



Ilustrações 11 e 12: Fotografias dos senhores Manoel Raimundo Monteiro e Elias Gomes respectivamente. Foto: José Bittencourt da Silva, 2012

Esgotada nossa estada na comunidade, passamos então a investigar a etimologia do termo, partindo do princípio de que o prefixo *pira*, de origem Tupi, significava peixe (Dicionário Ilustrado Tupi-Guarani, 2013), ficando o sufixo *kaú* como sendo o grande enigma a decifrar. Fizemos então levantamos em *sites* de busca na *internet*, conversamos com antropólogos e biólogos da Universidade Federal do Pará, procuramos em dicionários escrito em papel de língua indígena e nada conseguimos abiscoitar. Havia realmente um sentimento de que essa palavra teria sido inventada intuitivamente por algum morador antigo do local e permanecido até os dias atuais.

No contexto dessas andanças em busca da etimologia do termo, procuramos e encontramos o pesquisador e linguista do Museu Paraense Emílio Goeldi, o Dr. Denny Moore que afirmou nunca ter ouvido essa expressão, mas se prontificou em nos ajudar. Ele mesmo pesquisou em dicionários e livros similares de seu próprio acervo e do Museu e nada descobriu. Por falta de registros bibliográficos ou documentais, Moore entrou em contato com os índios das tribos Tembé do Pará e Ka'Apor do Maranhão. Quando de uma visita desses indígenas a Belém, ele obteve a seguinte informação: a palavra *Pirakaú* é de origem tupi-guarani e significa **peixe bêbado, peixe doido, peixe porre, peixe bagunceiro**.

Esse significado para o termo *Pirakaú* respondia às indagações levantadas anteriormente, bem como dava sentido ao termo de maneira peremptória, na medida em que ele expressava aquilo que mais era ressaltado no fenomenicamente quando acontecia *Pirakaú* no rio Joana Peres, isto é, a maneira como os peixes ficam: “porres”, “mundiados”<sup>10</sup>, “doidos”, “bêbados” etc. E mais, esse significado do termo levantado pelo Dr. Denny Moore ia ao encontro de palavras ouvidas localmente, como foi o caso de *pirakái*, significando pescaria lúdica acompanhada de bebida alcoólica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dizer que não há nada mais a “descobrir” ou que tudo já foi dito é realmente inverossímil. A Amazônia e seus processos sociais, econômicos, culturais e ambientais estão à disposição (no sentido positivo da palavra) para a pesquisa científica nas mais variadas áreas do conhecimento. De fato, essa região configura-se como um campo aberto para aqueles que possuem disposição, criatividade, espírito inventivo e capacidade de percepção de novas situações/ problemas passíveis de serem observadas, discutido e apresentado academicamente.

O fenômeno *pirakaú* é emblemático neste sentido e se configura como um exemplo claro das múltiplas possibilidades acadêmico-investigativas amazônicas. Essa realidade é relatada por várias pessoas da região do rio Joana Peres (RESEX Ipaú-Anilzinho), mas não

---

<sup>10</sup> O *Seu Manel* expressou a palavra mundiado, com o mesmo sentido do termo bêbado, como alguém que perde os sentidos e não sabe o que fazer.

observamos nenhum material escrito até o presente momento sobre isso, ou seja, não encontramos sequer um pequeno texto no campo das ciências naturais que nos informasse qual a explicação mais plausível sobre o que acontece n rio Joana Peres todos os anos, para que ele fique com suas águas turvas (escuras), com cheiro desagradável, com oxigênio rarefeito e conseqüente impactação na vida aquática local, em particular dos peixes e, por extensão, na vida comunitária de Joana Peres.

Portanto, muitas perguntas ainda estão, por assim dizer, no ar, sem respostas. O *pirakaú* (que como já foi dito acima significa peixe bêbado, peixe doido, peixe porre, peixe bagunceiro) é um fenômeno relacionado à mudança da temperatura, e neste sentido pode ser o resultado de processo de insurgência como ocorre nos mares? Ou, será que o *pirakaú* se relaciona com os sedimentos e compostos orgânicos tóxicos localizados no leito do rio, os quais possuem propriedades físico-químicas que alteram sazonalmente o PH da água, sua alcalinidade, oxigenação etc? Essa é uma realidade específica do rio Joana Peres ou isso ocorre em outros rios amazônicos? Com a palavra as instituições de pesquisa belenenses, paraenses e brasileiras.

## REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Abgar Renault**: Biografia. Disponível em: <http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?inford=11&sid=166>. Acesso em: 8 jan. 2014.

ANDRE, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 4º Ed.; Campinas-SP: Papirus, 2000.

BRASIL. **Lei nº. 9.985** de 18 de julho de 2000. Regulamenta o Art. 225, § 1º, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 jul. 2000. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 11 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. Decreto de 14 de junho de 2005. Cria a Reserva Extrativista Ipaú-Anilzinho, no Município de Baião, Estado do Pará, e dá outras providências. **DOU** 15 jun. 2005. Disponível em: <http://www.iterpa.pa.gov.br/SiteIterpa/UnidadeConservacaoConsulta2.jsf>. Acesso em: 16 jan. 2014.

BURKE, P. **Testemunha ocular**. Bauru-SP: EDUSC, 2004.  
DICIONÁRIO ILUSTRADO TUPI-GUARANI. **A origem de várias palavras da cultura brasileira**. Disponível em: <http://dicionariotupiguarani.blogspot.com.br/2010/09/p.html>. Acesso em: 01 nov. 2013.

DESLAURIERS, J. P.; KÉRISIT, M. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. (et. al.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2ª Ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010, p. 127-153 (Coleção Sociologia).

EDWARDS, E. Beyond the boundary: a consideration of the expressive in photography and anthropology. In: BANKS, M.; MORPHY, H. (Org.). **Rethinking visual anthropology**. New Haven: Yale University Press, 1997. p. 53-80.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. (Tradução de Joice Elias Costa). 3º Ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIORGI, A. Sobre o método fenomenológico utilizado como modo de pesquisa qualitativa nas ciências humanas: teoria, prática e avaliação In: POUPART, Jean (at. al.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2ª Ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010, p. 386-409 (Coleção Sociologia).

GOVERNO FEDERAL. **Catálogo: histórico de Baião**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: [http://biblioteca.ibge.gov.br/d\\_detalhes.php?id=34369](http://biblioteca.ibge.gov.br/d_detalhes.php?id=34369). Acesso em: 17 jan. 2014.

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ. **Estatística Municipal**. Belém-Pa: Secretaria de Estado de Planejamento, 2013. Disponível em: <http://www.idesp.pa.gov.br/paginas/produtos/EstatisticaMunicipal/pdf/Baiao.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2014.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

KOSSOY, B. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. 2ª ed. São Paulo: Ateliê Editoria, 2000.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia**. São Paulo: Abril, 1978.

MAUAD, A. M. Fotografia e história: possibilidades de análise. In: CIAVATTA, M.; ALVES, N. (Org.). **A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 19-36.

OLIVEIRA, S. R. de; Renault, A. H. T. **Abgar Renault**. Belo Horizonte: Centro de Estudos Literários, Edições Ouidor, 1996 (Encontro com escritores mineiros, 3. ISBN 85-85266-08-2).

POUPART, J. (*at. al.*). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 2ª Ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010 (Coleção Sociologia).  
SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

## SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO (SOME) E A INCLUSÃO SOCIAL DOS JOVENS E ADULTOS DO CAMPO

Rosenildo da Costa **PEREIRA**<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Pará (UFPA)  
rosenildocosta@bol.com.br

**Resumo:** *Aos poucos a realidade da educação do campo vem sendo modificada no cenário nacional no sentido de adequar o currículo, a metodologia e até mesmo ampliar a oportunidade de acesso ao ensino fundamental e médio no campo. Neste sentido, este texto teve como objetivo analisar o surgimento e contribuição do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) para com o acesso dos jovens e adultos filhos dos trabalhadores do campo do Município de Abaetetuba no estado do Pará/ Região Amazônica, em relação à educação básica, gratuita e obrigatória. Para tanto, utilizou-se de uma observação participante em uma escola ribeirinha em que funcionava o referido sistema, análise bibliográfica e documental sobre a referente temática que teve como intuito fundamentar tal discussão.*

**Palavras-chave:** *SOME. Educação do Campo. Jovens e Adultos do Campo.*

**Abstract:** Of few the reality of field education is being modified on the national scene in order to tailor the curriculum, methodology and even extend the opportunity of access to primary and secondary education in the field. In this sense, this text aims to analyze the emergence and contribution of modular system of organization of teaching (ADD) to the access of young people and adults children of workers in the field of the Municipality of Abaetetuba in the State of Para/ Amazon Region, in relation to basic education, free and compulsory. For both, it was used in a participant observation in a school in riverside who worked the said system, bibliographic analysis and documentary on the theme that was intended to substantiate such a discussion.

**Key-words:** SOME. Field Education. Young People and Adults in the Field.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará. Especialista em Educação, Desenvolvimento e Sustentabilidade no Campo na Amazônia pela UFPA .Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA - 2011). É Assistente Administrativo Educacional de uma unidade educacional Ribeirinha , localizada nas ilhas de Abaetetuba. Professor do Programa Projovem Campo Saberes da Terra do município de Abaetetuba.

## 1 - Introdução

Quando nos propomos a escrever este texto nosso propósito fundamental foi de analisar o avanço que a educação no Brasil vem obtendo nos últimos anos, especificamente a educação das populações do campo do município de Abaetetuba na Região Nordeste do Estado do Pará.

Foi a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 em seu artigo 211, o qual explicita “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” que, por sua vez, proporcionou a descentralização do ensino, especialmente o ensino de 5ª série ao 3º ano do 2º grau, o qual no momento pode ser levado através da descentralização das escolas estaduais às regiões ribeirinhas do país.

Nesse sentido, a população do campo tem a seu favor um instrumento de garantia de direitos nunca antes conquistados nas Constituições anteriores à Carta Magna de 1988. Antes desse período os sujeitos do campo conseguiam cursar somente às primeiras séries do ensino fundamental, uma vez que ao campo havia sido destinado apenas esse grau de escolaridade.

Neste contexto, os discentes eram forçados a interromper seus estudos visto que suas famílias não tinham condições financeiras suficientes para mantê-los nos centros urbanos de nosso país para que pudessem dar continuidade aos estudos, até mesmo pelo fato de os mesmos contribuírem, satisfatoriamente, com a renda familiar, bem como pelo difícil acesso de muitas comunidades ribeirinhas em relação às cidades brasileiras, contribuindo assim para o elevado índice de analfabetismo e baixo grau de escolaridade dos jovens e adultos das regiões campesinas do país.

Na atual conjuntura do contexto do processo educacional brasileiro que possibilitou a descentralização dos sistemas de ensino, garantida por lei, permitindo que os estabelecimentos oficiais de ensino mantidos pelos Estados em regime de colaboração com os municípios pudessem levar a educação básica às regiões ribeirinhas mais distantes de nossas cidades, criando dessa forma, condições de acesso para jovens e adultos filhos dos trabalhadores do campo prosseguirem em direção à continuidade de sua escolarização básica e obrigatória ofertada em seu próprio contexto social.

O presente texto está estruturado em três partes. No primeiro momento analisamos o surgimento e contribuição do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) no contexto social do município de Abaetetuba-PA no que se refere ao processo educativo dos jovens e adultos do campo, caracterizando alguns aspectos presentes neste espaço local.

No segundo momento analisamos os problemas e desafios enfrentados pelos sujeitos que fazem parte deste sistema e, por fim, fizemos algumas considerações finais acerca do que discutimos durante todo o texto em relação à contribuição do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) para com a formação educativa dos sujeitos jovens e adultos do campo.

## **2 - Surgimento e contribuição do SOME no contexto social do município de Abaetetuba – PA: Algumas considerações como introdução**

De acordo com os dados estatísticos do Censo Demográfico do ano de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o estado do Pará possui uma área de extensão territorial de 1.247.950,003 km<sup>2</sup>. Dentro deste espaço se encontra localizado o município de Abaetetuba, com um território de 1.610.603 km<sup>2</sup>, que abriga uma população total de 141.100 habitantes, dos quais deste total 58.102 residem na região do campo do município, dentre os quais podemos destacar os povos das águas e das florestas como: os quilombolas, os extrativistas, os agricultores familiares, os ribeirinhos, os pescadores dentre outros.

Ao analisarmos a extensão do território do município, constatamos que o mesmo possui características bastante diferenciadas no que se refere aos aspectos relacionados ao cotidiano da região do campo e da própria cidade, considerando que

[...] a Cidade, ou Sede, como muitos costumam falar, é caracterizada pela existência de logradouros, comércios, praças, serviços públicos e privados, área recreativa, entre outras características das zonas urbanas da maioria dos municípios paraenses. Em relação à zona rural, há uma configuração diferenciada dos espaços que constituem o Centro e as Ilhas, pois enquanto no Centro encontramos as rodovias, as estradas, os ramais e alguns igarapés; nas Ilhas, além dos igarapés, há uma infinidade de rios e furos que abrangem a área ribeirinha. (PEREIRA & PEREIRA, 2010, p. 16)

A cidade de Abaetetuba é conhecida hoje como a Capital Mundial do Brinquedo de Miriti, pois vivenciou, ao longo dos anos, profundas mudanças nos aspectos políticos, sociais, econômicos e, sobretudo, na área da educação. No que se refere à evolução do processo político administrativo o município foi governado pelo Presidente da Câmara (1881 a 1889), Intendente (1890 a 1930) e Prefeito (1930 aos dias atuais).

Nos aspectos sociais a população local, vem crescendo gradativamente ao longo dos últimos anos. Os serviços públicos e privados têm também aumentado e atrelado a este desenvolvimento social surge o processo de exclusão, desemprego e crescimento no número de violência a todo instante.

No aspecto econômico a cidade desenvolveu diferentes modos de produção, passando pelo plantio da cana de açúcar que perdurou durante muito tempo, sendo destinado à produção de aguardente nos engenhos de cachaça existentes na região. Com a queda da agricultura da cana de açúcar os agricultores passaram a desenvolver a cultura do extrativismo do açaí, que até hoje é considerado como uma das maiores produções da população local, principalmente dos sujeitos do campo. Hoje há uma economia bastante diversificada mais que, sem dúvida alguma, é fundamental para manter o comércio da cidade abastecido de diferentes produtos oriundos da própria produção da especificidade local.

A economia do município segundo Brito (2010, p. 2) “é baseada no comércio, na extração de óleos e gorduras vegetais, fruticultura, madeiras, palmito e açaí, pesca, na produção de artigos de cerâmica e artesanato em geral”.

Apesar de toda essa riqueza exuberante de produtos alimentícios e não alimentícios existentes no universo do município de Abaetetuba, responsável pelo desenvolvimento regional, não foi possível tirar a maior parte da população que ali reside das mazelas sociais. O direito à educação, por exemplo, foi negado a grande parte desse povo. Dentre os que não tiveram acesso à educação formal estão às populações do campo. Segundo Cury (2008, p. 294) “A educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar”.

Os sujeitos do campo do município de Abaetetuba, durante décadas, conseguiam cursar apenas as primeiras séries iniciais do ensino fundamental, o que nos faz pensar que se caso quisessem progredir nos estudos deveriam se deslocar aos centros urbanos para tal finalidade. Porém para viver na zona urbana seus familiares teriam que prestar assistência financeira aos mesmos, visto que para sobreviver ali demandariam de algumas necessidades básicas como: alimentação, uniformes escolares, material didático, dentre outros.

As famílias ribeirinhas já encontram dificuldades no cotidiano para colocar a alimentação para dentro de sua casa. Além disso, teriam que manter as despesas dos filhos os quais deveriam estudar nas escolas da cidade. Neste sentido, a opção era mesmo abandonar a escola nos primeiros anos escolares do ensino fundamental, como bem menciona Silva (2007, p.41):

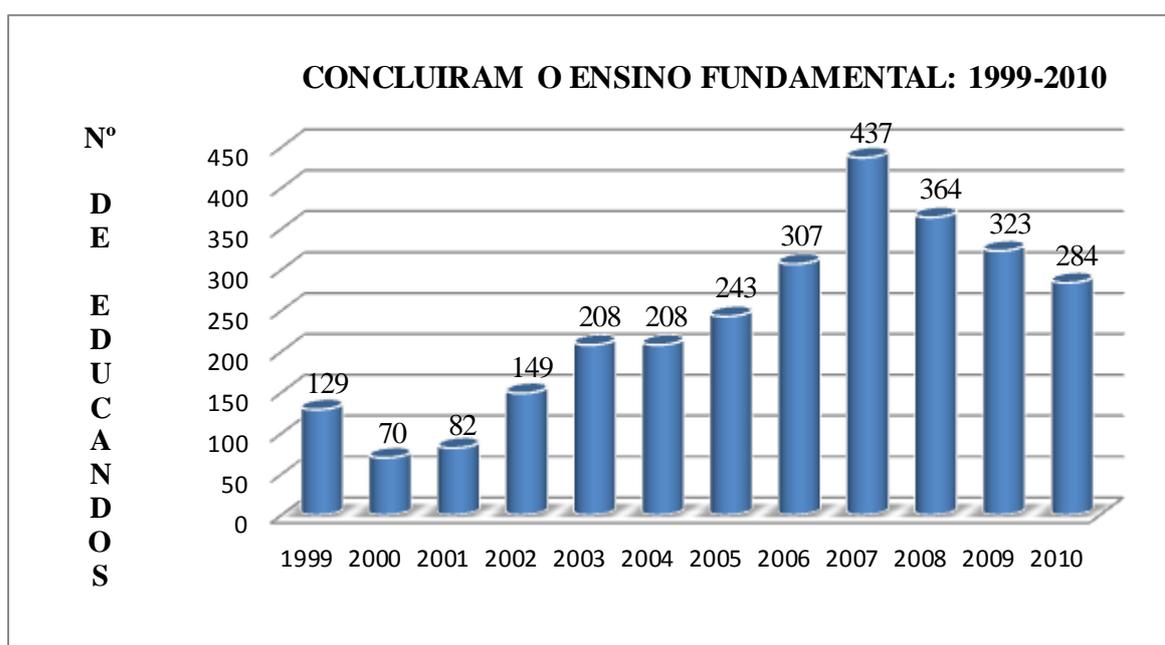
Os jovens e adultos do campo tem uma trajetória no que tange ao processo ensino-aprendizagem limitado aos primeiros anos escolares, ou seja, às quatro primeiras séries do ensino fundamental; isto se deve em primeiro lugar às condições econômicas de suas famílias que lhes impõem abandonar os estudos, para atuarem no trabalho junto com os demais familiares; em segundo lugar, as escolas do campo só oferecem os primeiros anos escolares, fazendo com que mesmo aqueles que desejam continuar estudando não tenham espaço para tal.

No sentido de reverter esse quadro de desigualdade social, principalmente no que diz respeito ao fator educacional e para satisfazer as reivindicações dos movimentos sociais do campo, os Governos do Brasil vêm implementando políticas de inclusão social, em particular na área da educação das populações do campo, as quais visam oportunizar que os jovens e adultos do campo tenham acesso à escolarização básica e obrigatória.

Com isso, foi criado em 1980 no Estado do Pará o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), com o intuito de levar a educação básica às comunidades rurais ribeirinhas que se encontram mais distantes dos centros urbanos. De acordo com a Secretaria Executiva de Educação (SEDUC), o Sistema de Ensino Modular “configura-se com uma estratégia para levar o ensino médio para as localidades de acesso difícil ou com dificuldades estruturais por conta da localização, mas só passou a fazer parte da SEDUC em 1982”.

O referente sistema oferta hoje não somente o ensino médio como também o ensino fundamental completo, isto é, 5ª à 8ª séries que é de responsabilidade do Sistema Estadual, estendendo-se ao município de Abaetetuba em meados dos anos de 1996, segundo relatos de uma professora que trabalhou desde o surgimento do Sistema de Organização Modular de Ensino no município.

É bom salientarmos que este sistema de ensino foi implementado gradativamente em Abaetetuba, pois no gráfico a seguir detalharemos o número de educandos que concluíram o ensino fundamental de acordo com cada ano.



Fonte: SEDUC (2010)

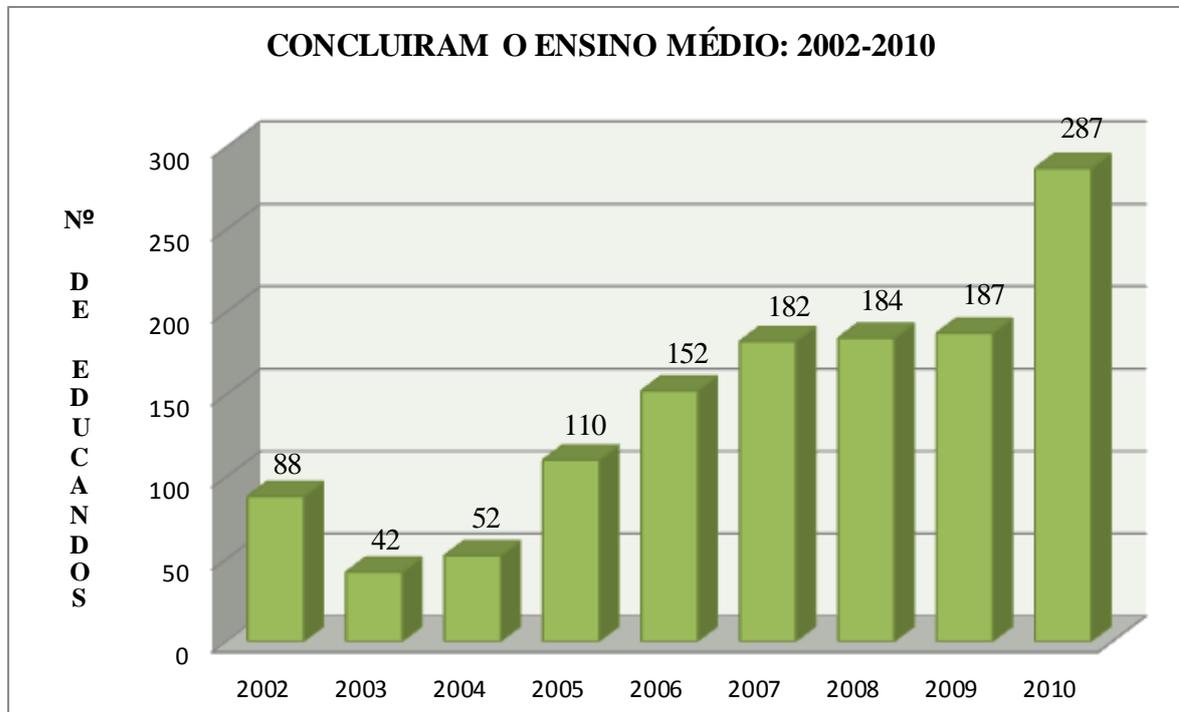
Analisando o contexto dos dados estatísticos educacionais apresentados no gráfico é possível observar que há uma variação significativa dos alunos que concluíram o ensino fundamental entre 1999 a 2010, pois houve uma diminuição de 59 alunos em relação ao ano de 1999 para 2000, aumentando gradativamente a partir de 2001 a 2007 e declinando novamente após o ano de 2007 a 2010. Portanto, a procura por escola aumentou na região do campo principalmente nos anos de 2000 a 2007.

Pensar na possibilidade de proporcionar aos jovens e adultos filhos dos trabalhadores do campo a necessidade de estudarem em sua própria localidade de origem

é estar consciente da evolução que o processo educacional brasileiro vem alcançando nestes últimos anos.

A educação de nível fundamental e médio chega, aos poucos, em algumas comunidades ribeirinhas do município de Abaetetuba-PA, favorecendo assim que os sujeitos filhos dos trabalhadores rurais, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos, pescadores tenham condição de ingressar à escola para cursar os níveis de ensino que há anos atrás não tiveram condição de frequentar em função de sua delicada vida econômico-financeira e pela ausência de políticas educacionais para essa população, o que demonstra claramente que, durante anos, a educação para as populações do campo foi deixada por parte do Poder Público como segundo plano, o que está se refletindo hoje nos dados estatísticos educacionais do país.

Apresentaremos a seguir um gráfico com dados estatísticos educacionais os quais demonstram claramente o avanço obtido pela educação nestes últimos 15 anos, de forma específica a educação das populações do campo do município de Abaetetuba no estado Pará. Os dados são de 2002 quando muitos jovens e adultos do campo tiveram o privilégio de concluir pela primeira vez o ensino médio no campo.



Fonte: SEDUC (2010)

Em relação aos alunos que concluíram o ensino médio, constatamos ser o número bem menor que do ensino fundamental, entendendo que esse índice baixo decorre de que muitos dos moradores os quais ali vivem não tiveram acesso ao ensino fundamental completo, pois muito menos teriam oportunidade de cursar o segundo grau.

Foram fatores que contribuíram para um índice considerado baixo pelo fato de poucos moradores do campo desse pequeno espaço da Amazônia Paraense terem cursado o ensino fundamental completo que, por sua vez, é necessário para ingressar no ensino médio.

Portanto, desde 1996 até 2010 o Sistema de Organização Modular de Ensino está contribuindo de forma “positiva” no sentido de levar às regiões ribeirinhas do Estado do Pará uma formação educativa para os jovens e adultos trabalhadores do campo de Abaetetuba, possibilitando não somente o ingresso no ensino fundamental como também a conclusão do ensino médio.

### **3 - SOME: Problemas e Desafios**

Fazer parte do processo escolar formal hoje no Brasil é um desafio tanto para os profissionais da área educacional quanto para os que dependem deste. A educação de modo geral é constituída de problemas e desafios que precisam ser superados por todos que fazem parte desse universo educacional. A educação dos jovens e adultos do campo não é exceção em meio a tais aspectos. O poder público pode amenizar e até mesmo solucionar tais problemas com a implementação e efetivação de políticas públicas educacionais sérias e de responsabilidade social.

As políticas públicas educacionais implantadas pelos governos para o espaço campesino não são, a nosso ver, políticas de qualidade social, mas sim de contentamento. A temática *SOME: Problemas e Desafios* surgiu em virtude de algumas experiências que tivemos quando trabalhamos durante dois anos em uma escola ribeirinha onde funcionavam às turmas de ensino fundamental e médio do Sistema de Organização Modular de Ensino. Detectamos neste período que muitos problemas eram enfrentados pelos professores e pelos próprios alunos que fazem parte deste sistema.

Não negamos que a descentralização do ensino foi um marco fundamental na história da educação do Brasil, pois possibilitou o retorno dos nossos jovens e adultos do campo que, durante anos, deixaram de frequentar a educação de 5ª série ao 3º ano do

ensino médio em virtude desta está concentrada nos centros urbanos o que não lhes favorecia oportunidade para tal.

Os Estados recorrendo da parceria com os municípios, garantida pelo regime de colaboração entre os entes federados, resolvem destinar à educação de ensino fundamental maior e ensino médio a região do campo, cedendo para tanto somente a demanda do número de vagas, merenda escolar que é insuficiente para o número de alunos, livros didáticos que não contemplam a diversidade cultural dos educandos do campo, transporte escolar inadequado e os professores os quais trabalharão neste nível de ensino.

Os municípios se comprometerão, em contrapartida, cedendo os prédios escolares para o funcionamento das aulas, merendeiras para fazer o lanche para os alunos deste sistema de ensino e os responsáveis das escolas municipais que estão incumbidos de preparar o livro de ponto e a frequência escolar dos professores, contribuindo de certa forma com o aprendizado desses sujeitos e ao mesmo tempo oportunizando-os de prosseguirem em direção ao que se refere à continuidade de sua escolarização básica e obrigatória.

De fato, houve a descentralização do ensino, mas o que não aconteceu realmente na prática foi à construção de prédios escolares próprios para agregar os novos os atendidos por este deste nível de ensino. Como percebemos as estruturas físicas das escolas municipais ribeirinhas são insuficientes muitas vezes para abrigar os alunos da própria escola da rede municipal. Além destes, terão que agregar a demanda específica de alunos do sistema estadual. Muitas vezes, o espaço da escola é improvisado e em alguns casos funcionam em barracões comunitários.

Ressaltamos que este sistema de ensino não está presente em todas as comunidades ribeirinhas de Abaetetuba. Ainda assim, as comunidades nas quais esses níveis de ensino ainda não chegaram têm também a oportunidade de estudar, uma vez que o transporte escolar é oferecido pela parceria entre o Governo Federal e os demais Governos. Dessa forma, há como se locomover de uma comunidade onde ainda não foram implantados os supracitados níveis de ensino para outra que fica “próxima” e oferece os oferece, promovendo dessa maneira o acesso desses educandos à educação básica.

Como sabemos o Sistema de Organização Modular de Ensino é implantado em polos estratégicos justamente para possibilitar que os moradores do campo de diferentes

localidades tenham oportunidade de acesso ao ensino de nível básico. Todavia, vivemos na complexidade do espaço Amazônico brasileiro que demonstra a longitude entre as próprias comunidades ribeirinhas. Então, o alunado que deve se deslocar para a comunidade a qual não é a sua de origem enfrenta diversos problemas interligados com os desafios que precisam enfrentar no cotidiano para poder realmente estudar, como: acordar cedo e as características dos nossos rios, furos e igarapés, muitas vezes desfavoráveis para o transporte escolar chegar até sua residência para buscá-lo. Então, os discentes têm que caminhar pela mata até chegar à margem dos rios onde o rabeteiro que presta o serviço de transporte escolar está esperando por eles.

Os docentes que trabalham neste sistema de ensino são oriundos de diferentes municípios paraenses, inclusive de Abaetetuba. Levantamos duas hipóteses para que estes se desloquem de seus municípios de origem para trabalharem nas comunidades ribeirinhas de Abaetetuba. A primeira hipótese talvez seja a questão salarial que incentiva esses professores a trabalharem na região ribeirinha do então município. A segunda é a possibilidade de os mesmos estarem comprometidos com a educação dos jovens e adultos do campo, uma vez que trabalham em um universo das zonas ribeirinhas do espaço Amazônico brasileiro marcado por uma realidade bastante complexa, não possibilitando que estes se locomovam todos os dias após as aulas para sua residência de origem. Neste sentido, são obrigados a permanecerem durante a semana na localidade em que estão trabalhando como professor do SOME. Em virtude disso, é que imaginamos que são realmente comprometidos com a formação educativa dos sujeitos jovens e adultos do campo.

Deste modo, acreditamos que apesar da grande evolução da educação nestes últimos anos, que possibilitou aos jovens e adultos do campo a continuidade a sua escolarização, na realidade concreta se apresenta um desafio para grande parcela dos jovens e adultos que são obrigados a se deslocarem de seu local e origem para estudar em outra comunidade ribeirinha que não a sua, muitas vezes estudando muitas vezes em espaços improvisados. A respeito da distância que é percorrida por muitos educandos para chegar à escola Canali (2005, p. 21) afirma que “chegam a caminhar longas distâncias para chegar à escola, muitas vezes localizadas em outras comunidades que não a sua”;

Os professores também enfrentam problemas relacionados aos espaços destinados para desenvolverem suas práticas educativas, assim como para se locomoverem da zona

urbana para as comunidades ribeirinhas abaetetubenses onde estão concentradas as escolas ou espaços comunitários que funcionam às turmas do SOME. A respeito dos problemas dos espaços escolares os quais muitas vezes dificultam o trabalho docente Leite salienta (1999, p. 56): “quanto às instalações físicas da unidade escolar: instalações precárias e na maioria das vezes sem condições para o trabalho pedagógico”.

#### **4 - Considerações Finais**

Apesar do Sistema de Organização Modular de Ensino ter surgido recentemente no contexto social do município de Abaetetuba-PA, ele contribuiu “satisfatoriamente” com o processo educacional formal dos jovens e adultos do campo desse espaço geográfico da Amazônia Paraense. Muitos jovens e adultos do campo já concluíram a educação básica neste sistema de ensino. Outros estão no momento se empenhando para que possam, sem sombra de dúvidas, finalizá-lo. Tal fato não foi possível de ser concretizado em tempo hábil pela delicada vida econômica que os fez abandonar a escolarização nas primeiras séries iniciais do ensino fundamental.

Sendo assim, é necessário reconhecer que apesar das imensas dificuldades que os professores e alunos do Sistema de Organização Modular de Ensino enfrentam para fazer parte deste recente sistema, sem dúvida alguma o regime modular tem favorecido o acesso ao nível de educação da básica por jovens e adultos filhos dos trabalhadores da região do campo no município de Abaetetuba-PA, no próprio contexto social da região do campo.

É necessário ainda que os Governos do Estado brasileiro projetem e efetivem políticas públicas educacionais de garantia de construções de escolas, exclusivamente para o atendimento do ensino fundamental e médio no campo, com modernos equipamentos, biblioteca com variados livros didáticos e investimento na formação continuada no nível de pós-graduação específico em educação do campo para os professores deste sistema para que possam promover uma educação do campo de qualidade social, fundamentada principalmente no valor cultural do cotidiano dos sujeitos camponeses, criando dessa forma, condições dignas de aprendizagem para os educandos e espaço escolar adequado para o desenvolvimento do trabalho docente.

#### **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2010.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. Constituição da República Federativa do Brasil.

MARGENS - Revista Interdisciplinar  
Versão Digital – ISSN: 1982-5374

Dossiê: Formação Docente  
VOL.10. N. 14. Jun 2016. (p. 187-198)

Brasília, Centro Gráfico, 1988.

BRITO, D. M. **Espelho Líquido da Amazônia Paraense: A Interação entre o Movimento dos Ribeirinhos (as) das Ilhas e Várzeas de Abaetetuba-PA ( MORIVA) e o Processo Educacional de Jovens e Adultos Ribeirinhos.** In: **II Encontro de Pesquisa em Educação do Campo do Estado do Pará: Os Usos Políticos, sociais e acadêmicos dos Conhecimentos, suas tensões e contribuições para a participação e controle social.** Belém, 2010.

CANALI, H. H. B. **Educação do Campo: Construindo novas referências.** In: SILVA, G. P.; CANALI, H. H. B.; RODRIGUES, D. S.; ARAÚJO, M. N. C. (Orgs). 2007. **EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA: UMA EXPERIÊNCIA.** EDUFPA, BELÉM.

CURY, C. R. J. **A Educação Básica Como Direito.** In: Cadernos de Pesquisa. V. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

LEITE, Sérgio Celani, **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais.** São Paulo, Cortez, 1999.

PARÁ. Secretaria Executiva de Educação. **A educação básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade Pará todos.** Vol. II. Belém-Pará, 2008.

\_\_\_\_\_, Secretaria Executiva de Educação. **Dados Estatísticos das Escolas Públicas Estaduais de Educação Básica.** Belém-Pará. 2012.

PEREIRA, J. R; PEREIRA, R. C. **Políticas Públicas na Educação do Campo do Município de Abaetetuba-PA: Possibilitando o Diálogo com os Movimentos Sociais.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Pará, Abaetetuba, 2010.

SILVA, G. P. **Magistério da Terra: O Desafio para a construção de uma Nova Metodologia para a Educação do Campo.** In: SILVA, G. P.; CANALI, H. H. B.; RODRIGUES, D. S.; ARAÚJO, M. N. C. (Orgs). 2007. **EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA: UMA EXPERIÊNCIA.** EDUFPA, BELÉM.

## **“EU AMO ESSE BRINQUEDO!”: REFLEXÕES SOBRE O ARTESANATO DE MIRITI A PARTIR DE UMA ABORDAGEM ETNOECONÔMICA EM ABAETETUBA (PARÁ)**

Bruno Rodrigo Carvalho **DOMINGUES**<sup>1</sup>  
IFCH/UFPA  
brunodomingues121@gmail.com

Flávio Bezerra **BARROS**<sup>2</sup>  
NCADR/UFPA  
flaviobb@ufpa.br

**Resumo:** *Este artigo é fruto do projeto de pesquisa intitulado “Memórias e Diásporas dos Artesãos de Brinquedo de Miriti na Amazônia”, o qual visa registrar as memórias dos artesãos e suas histórias de vida, bem como analisar elementos das transformações sociais, culturais e econômicas ocorridas ao longo do tempo no âmbito da atividade, que ocorre no município de Abaetetuba, PA. A condução do projeto tem sido guiada a partir de aportes teóricos de disciplinas e campos como a etnografia, economia ecológica e antropologia econômica. Especificamente neste artigo, trataremos das relações estabelecidas entre os agentes do miriti com os recursos naturais e suas transformações econômico-sociais, visando refletir sobre uma etnoeconomia do artesanato de brinquedo de miriti na Amazônia, mais precisamente neste município da Amazônia Tocantina.*

**Palavras-chave:** *Economia Ecológica. Etnoeconomia. Artesanato. Miriti. Amazônia brasileira.*

**Abstract:** This article is based on the research project “Memórias e Diásporas dos Artesãos de Brinquedo de Miriti na Amazônia” that seeks to show the social, cultural, political and economics transformations between miriti agents of the traditional communities at Abaetetuba - PA, and to describe the story of life of the handcrafters in a composition of perspective based on ethnographic techniques, oral history, ecological economics and economical anthropology. In reference to the article, we will deal with on the relations of Miriti agents with natural resources and their socioeconomic transformations, to think about an ethnoeconomics of handicraft of the miriti toy in Amazon, more precisely at this municipality Tocantina Amazon.

**Keywords:** Ecological economics; Ethnoeconomics; Handcraft; Miriti; Brazilian Amazon.

---

<sup>1</sup>Estudante de Ciências Sociais (IFCH/UFPA). Bolsista de Iniciação Científica do CNPq no NCADR/UFPA, sob orientação do Prof. Flávio Barros.

<sup>2</sup>Professor dos Programas de Pós-Graduação em Agriculturas Amazônicas (NCADR/UFPA) e Antropologia (IFCH/UFPA). É docente também no Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), em Cáceres/MT. Bolsista de Produtividade do CNPq.

## Introdução

Ao longo de anos, homens, mulheres e jovens do município de Abaetetuba, no Pará, traduzem o modo de vida das comunidades ribeirinhas das ilhas e várzeas dessa parte da Amazônia, esculpindo na bucha<sup>3</sup> do miriti (*Mauritia flexuosa*) – uma palmeira da família Arecaceae abundante na região-, brinquedos e enfeites que simbolizam o mundo do trabalho, da relação natureza e sociedade, das festas populares, do imaginário, das manifestações profano-religiosas e, mais recentemente, do universo midiático. Com efeito, os brinquedos podem ser classificados, como alguns artesãos colocam, em duas categorias: brinquedos tradicionais e brinquedos modernos. Os tradicionais correspondem às embarcações, animais, imagens de Nossa Senhora de Nazaré, dentre outros. Já os ditos “modernos” refletem personagens do mundo midiático, como desenhos animados e outros personagens televisivos.

O fazer de brinquedos e outros artesanatos é uma tradição cultural emblemática na cidade; nasceu junto às comunidades ribeirinhas que habitam as ilhas e várzeas e se estendeu pela parte urbana do município, ao passo que hoje a maioria dos artesãos encontra-se aí. Esta tradição, desde tempos atrás, foi sendo transmitida de geração a geração, através da observação, na qual o conhecimento e as técnicas foram sendo ressignificados e aperfeiçoados no decorrer dos anos.

Através do artesanato de miriti, o artesão ganha autonomia, seja no âmbito econômico, cultural ou social. Durante a produção do brinquedo, há diversos valores da cultura amazônica intrínsecos. O brinquedo de miriti não deve ser tratado como representação de objetos, mas como representação da cultura e da sociobiodiversidade das comunidades locais, pois, desde quando adentram a mata em busca da bucha, os trabalhadores extrativistas manifestam o seu eu amazônico, e continuam o seu processo de afirmação quando realizam o corte e preparam a matéria-prima para que os sujeitos da cidade possam confeccionar o brinquedo. Aos brinquedos, são atribuídos formas do cotidiano do povo, representações da sua realidade e conexão com a natureza, quando buscam na biodiversidade as cores para embelezá-los. Hoje é possível registrar artesanato

---

<sup>3</sup>Nome local dado ao pecíolo, o qual é utilizado como matéria-prima para a fabricação dos brinquedos de miriti.

de móveis de passarinhos que traduzem de forma fidedigna as cores das espécies na natureza.

As diásporas dos povos ribeirinhos das ilhas para a cidade, motivadas pela busca de melhores condições de vida, permitiram zonas de contato das culturas dos sujeitos da várzea amazônica com os atores da cidade; estes, por sua vez, acabaram incorporando a tradição do miriti. Com efeito, este ensaio tem como objetivo tecer reflexões acerca das relações ocorridas entre os artesãos e os brinquedos e entre aqueles e o capital, uma vez que a atividade encontra-se inserida num mercado regional, e até nacional e internacional, frente às transformações ocorridas na produção do artesanato e conseqüente crescimento pelo seu interesse, que não se limita apenas aos brinquedos. São estas mudanças que irão constituir a centralidade desse texto.

### **Breves considerações sobre Etnoeconomia**

A etnoeconomia é um ramo da ciência que estuda a economia e a gestão dos recursos naturais a partir da vivência de povos e comunidades tradicionais. É uma análise do cotidiano e de quais colaborações estes agentes transmitem com suas técnicas de uso da natureza em prol do bem viver, aliado ao estudo de como os interesses individuais desses atores ao usarem da natureza como principal meio de transformação social impulsionam melhorias para suas sociedades, não a partir de uma perspectiva de autorregulação, como nas teorias econômicas liberais, mas de uma perspectiva de cooperação entre agente e ambiente, explicitando o sistema econômico enquanto subconjunto do sistema ecológico.

O termo etnoeconomia é pouco explorado pelos estudiosos das ciências econômicas, sociais, e demais ciências humanas. No Brasil, um dos pioneiros no estudo da etnoeconomia é o economista Clóvis Cavalcanti, que ainda sem saber, iniciou seus escritos etnoeconômicos em 1992, quando conceituou “etno/eco desenvolvimento” e quando mais tarde pesquisou acerca dos povoados indígenas dos Estados Unidos da América e da Amazônia Brasileira, analisando seus comportamentos e modos de vida (CAVALCANTI, 2001).

Cabe ressaltar a aproximação de algumas disciplinas ao campo da etnoeconomia, como a antropologia econômica e a economia ecológica, que caracterizam as relações econômicas entre homem e meio ambiente de modo geral, mas cabe à etnoeconomia destacar estas relações no âmbito dos povos e comunidades tradicionais.

Cavalcanti (2001) afirma que é necessário fomentar o desenvolvimento de uma etnoeconomia que enxergue de que maneira povos locais, tradicionais e indígenas conceituam as diversas relações econômicas que têm construído, caracterizado e mantido suas sociedades, e é partindo destes princípios que discorreremos acerca da etnoeconomia dos artesãos de brinquedo de miriti de Abaetetuba, que desenvolvem seu trabalho e geram uma economia com base em seus traços culturais e ecológicos, que geram renda e valorizam a sociobiodiversidade amazônica.

### **Área de estudo e caracterização socioeconômica**

O município de Abaetetuba/PA (Figura 1), situado na região da Amazônia Tocantina, possui 141.100 habitantes e produto interno bruto (PIB) de R\$ 733.494,24 e dimensão territorial de 1.610,408 km<sup>2</sup>. Em sua economia predomina o setor de serviços segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), porém, é relevante destacar as atividades da pesca, do extrativismo do açaí e dos frutos de miriti, como relevantes economicamente.

Abaetetuba apareceu no cenário paraense como grande produtora de cachaça. Seus traços culturais influenciam bastante em sua economia, seja através do açaí, seja através dos insumos comercializados na feira situada na “beira” (o cais da cidade), dentre eles, produtos derivados do miriti, como o mingau, o vinho, o fruto, cestarias, e os brinquedos, que além de ter uma relevância econômica-social ampla, possui incontestemente relevância cultural e turística. Durante os meses de maio e outubro, a economia do município é aquecida, dada a ocasião do Festival do Miriti (*Miriti Fest*), que ocorre mesmo em Abaetetuba, e o Círio de Nossa Senhora de Nazaré, manifestação profano-religiosa que tem lugar na cidade de Belém, capital do estado, quando a renda dos artesãos aumenta consideravelmente em face da forte relação existente entre os brinquedos de

miriti e esta festa que reúne cerca de 2 milhões de promesseiros e turistas vindos de todos os cantos do Brasil.



Figura 1 – Mapa de localização do município de Abaetetuba/PA, onde a pesquisa foi realizada. Elaborado por Bruno Domingues – 2015.

### Procedimentos Metodológicos

Durante este trabalho, utilizamos técnicas de história oral (MEIHY&HOLANDA, 2007), de etnografia (CLIFFORD, 2011), memória social (LOPEZ, 2008), etnoeconomia (CAVALCANTI, 2001) e de economia ecológica (CAVALCANTI, 2004), bem como pesquisas de campo na Feira de Artesanato de Miriti do Círio de Nazaré, *Miriti Fest*, na Trasladação do Círio de Nazaré, além de visitas à “Beira de Abaetetuba”.

## **Brinquedo de miriti x Globalização: preservação cultural em tempos do grande capital**

A globalização leva ao mundo personagens, modos de vida, culturas e determina padrões de aceitabilidade, e entre as comunidades tradicionais de Abaetetuba não é diferente. O “*American Way of Life*” se alastra, paulatinamente, entre os atores do miriti, mas não por escolha destes, mas sim por imposições mercadológicas. O capitalismo estabelece preferências, públicos alvos e ressignifica todo o processo de produção do brinquedo de miriti.

O processo de afirmação do “eu” amazônico divide seu espaço com representações midiáticas, personagens do capitalismo internacional; assim, boa parte dos artesãos passa a esculpir o que o mercado lhe pede, sendo comum chegarmos às feiras, principalmente na capital paraense, e encontrarmos representações de personagens de filmes, desenhos animados e outras figuras do mundo *oversea*.

Estas novas configurações na produção do brinquedo de miriti pode ser preocupante, caso ponham em risco a perenidade dos valores, saberes e fazeres dos povos amazônicos, reforçando a ideia de “niilismo amazônico”, ou seja, a negação de suas raízes e de uma vasta e bela sociobiodiversidade, no sentido de que as novas gerações deixem de valorizar a cultura local para absorver culturas externas. Caso esse fenômeno ocorra, causará uma ruptura de um processo histórico que possui forte relação com o trabalho no campo, principalmente, quando os brinquedos retratam o cotidiano ribeirinho e as relações etnoecológicas e etnoeconômicas existentes entre o homem e o ambiente amazônico. Numa outra perspectiva, podemos apostar que estas novas práticas possam ser interpretadas como recomposições do fazer tradicional numa abordagem de interações de culturas, sem, contudo, haver um processo de erosão biocultural, uma vez que parte dos artesãos continua elaborando os brinquedos tradicionais. Vale ressaltar que entre os artesãos mais jovens, os denominados brinquedos modernos são mais frequentes. Consideramos, portanto, que estas novas configurações não necessariamente impliquem em perda de identidade, uma vez que esta noção, como afirma Hall (2003), é móvel, estando em constante transformação.

## A divisão do trabalho entre os artesãos de miriti

O homem realiza trabalho na sociedade em que habita e, este trabalho, depende, na maioria dos casos, do coletivo ao qual o homem se insere. As dinâmicas do trabalho e a capacidade humana de desenvolver inúmeras habilidades colaboram com a produtividade do processo de trabalho. Entre os artesãos de miriti, este acontece por cooperação simples, em que a divisão do trabalho ocorre de acordo com o gênero ou idade; as colaborações dos atores geram um produto final, que não é fruto de um capitalista, mas de trabalhadores e trabalhadoras que dividem suas tarefas a fim de maximizar sua produção, para com isto obter o sustento de suas famílias. A lógica do capital no sentido de maximizar lucros não cabe às comunidades de Abaetetuba pelo fato de que os atores conduzem os trabalhos com o objetivo de obter melhorias na qualidade de vida e valorizar suas tradições. Com efeito, os brinquedos não devem ser vistos como mercadorias, apenas.

Para a produção dos brinquedos de miriti, as seguintes etapas devem ser cumpridas, ou seja, corte, lixa e pintura. O corte implica a materialização do motivo (representação a ser colocada na matéria-prima); geralmente se faz com facas bem afiadas, quando o artesão vai esculpindo sua criação no vegetal. A lixa se caracteriza pelo refinamento da arte, retirando excessos e partes que não ficaram boas. Por último temos a pintura.

Entre os agentes desse artesanato amazônico, as mulheres não costumam realizar o corte (apesar de que agora algumas já o fazem), logo, os homens que, geralmente são os chefes da família, realizam o corte da bucha; as mulheres lixam os brinquedos enquanto os filhos executam a tarefa de pintura, finalizando o produto para a comercialização. Contudo, esta divisão pode sofrer modificações consoantes ao talento de cada pessoa da família, havendo, assim, variações. Registramos, por exemplo, mulheres pintando e lixando, ou jovens cortando.

A força de massa que gera o brinquedo é fruto deste processo de cooperação. Para Marx (2014) [1867] “Não se trata somente do aumento da força produtiva individual por meio da cooperação, mas a criação de uma força produtiva que tem de ser, por si mesma, uma força de massas”. Dessa forma, o conjunto das forças produtivas individualmente ampliadas gera uma força produtiva coletiva que corrobora para a ampliação da

produtividade. Esta cooperação se amplia nos períodos de festas, como o *Miriti Fest* e o Círio de Nossa Senhora de Nazaré, o “carnaval devoto” (ALVES, 1980) da capital paraense. Com efeito, percebemos como esta produção cultural é democrática, porque envolve uma diversidade enorme de sujeitos, desde crianças, jovens e idosos, numa tarefa que agrega a família nuclear, parentes próximos, vizinhos e quem mais quiser aprender a se tornar um artesão. A tarefa de fazer brinquedos de miriti implica, portanto, trabalho, aprendizagens, conhecimentos, sociabilidades, visão de mundo, emancipação.

### **Da produção à comercialização: o novo cooperativismo e a economia popular**

Até que o produto final do brinquedo de miriti chegue aos destinatários, é necessário uma série de procedimentos. A cadeia produtiva inclui desde a retirada da matéria-prima na mata de várzea, comumente feita por ribeirinhos das ilhas do município e que não produzem diretamente o brinquedo de miriti, até o cliente. Contudo, é importante destacar que em tempos passados era o próprio artesão que realizava a extração das buchas, pois esta atividade se concentrava nas ilhas e era praticada pelos ribeirinhos, porém, com a evolução das forças produtivas, necessidade de aumento da oferta, migração das populações do campo para a cidade, parte dos artesãos foi deixando de realizar a coleta da palmeira. Hoje, a extração, na maioria dos casos, é feita pelos ribeirinhos que habitam as ilhas e vendem a matéria-prima para os artesãos que moram na cidade, havendo aí a possibilidade de ter um atravessador ou não.

Estes processos iniciais da produção do brinquedo configuram o início de uma cadeia de trabalho informal, que fomenta a sociabilidade entre as pessoas, além de promover uma economia popular (FRANÇA FILHO, 2002) no local, onde um contribui com a necessidade do outro, formando vínculos econômicos.

A economia popular corresponde à produção e desenvolvimento de atividades econômicas calcadas numa base comunitária, o que implica uma articulação específica entre necessidades (demandas) e saberes (competências) no plano local (FRANÇA FILHO, 2002); dessa forma, empreendimentos econômicos como a produção de brinquedo de miriti, que têm em sua base a família e a comunidade, compreendem o

universo da economia popular, uma economia colaborativa, onde os agentes comunitários fazem uso de um novo cooperativismo (NASCIMENTO, 2003) a fim de realizar a autogestão de seus negócios, neste aspecto, é nítida a perspectiva marxista de que a autogestão depende da mobilização coletiva.

As colaborações dos agentes na economia do brinquedo de miriti podem ser melhor analisadas na cadeia de produção e comercialização do produto (Figura 2), em que a comercialização do artesanato é feita comumente nos ateliês da cidade, -que se configuram em espaços das próprias casas (um terraço, uma casinha separada, um quarto, uma barraca no quintal, podem se caracterizar como ateliês)-, nas feiras de Belém, venda para lojas de produtos regionais ou durante os grandes eventos, como o *Miriti Fest* e o Círio de Nazaré, períodos em que há aumento considerável da venda e, por conseguinte, da renda, pois registra-se nesta altura um crescimento da demanda e da oferta. Entre os artesãos existem também, ainda que em baixo número, aqueles que exportam os produtos e participam de feiras nacionais e internacionais.

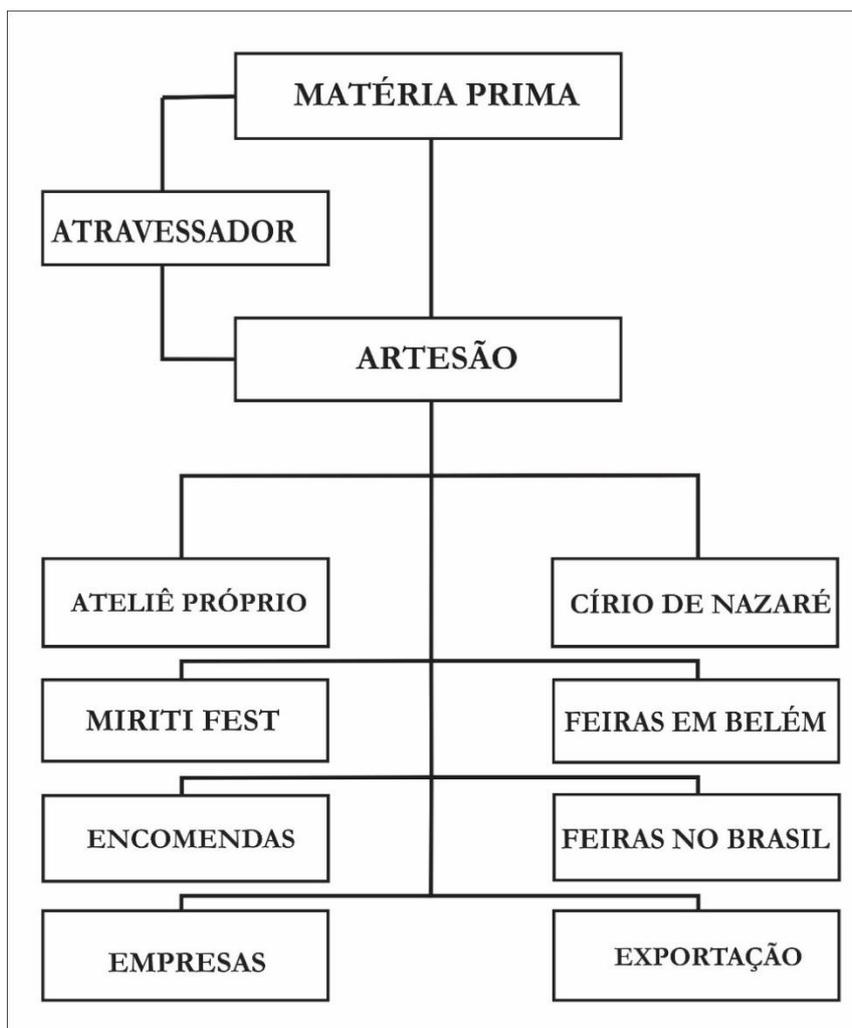


Figura 2 – Cadeia de produção e comercialização do brinquedo de miriti em Abaetetuba, Pará.

É impossível não se encantar com a beleza e a magia dos brinquedos, que atraem pessoas de todas as idades, de todos os gostos, de todas as classes sociais. O brinquedo vira objeto decorativo nas residências, prédios, lugares públicos, funciona como brinquedo em seu sentido real para as crianças ribeirinhas que brincam com os seus barcos nos rios do município, e para as crianças das cidades que se divertem e, ao mesmo tempo, aprendem sobre a Amazônia de maneira lúdica.

O crescimento da demanda e da oferta no período do Círio de Nazaré gera mudanças na rotina dos artesãos, pois eles dedicam dias a mais e aumenta o número de

colaboradores, para que a representação da sociobiodiversidade amazônica seja perfeita e em larga escala. Como relata o artesão, o senhor Raimundo Diabinho:

“Eu inda me lembro assim... eles faziam o seguinte, um mês... ai eles trabalhavam sabe? Faziam brinquedo, faziam pouco, quando faltava assim um mês, no mês do círio... naquele tempo tinha muito camarão seco, comida fácil assim de fazer, enlatado ai eles compravam farinha, o camarão seco ficava ali em cima... no paneiro, mapará eles preparavam, deixava... eles preparavam tudo pra esse mês, ai eles começavam trabalhar [...]. Ai eles passavam o mês, chegava na hora do almoço ali, pra num tirar a mulher pra... num botar pra cozinhar, nem o cara ir trabalhar, ai eles baixavam o camarão, tiravam uma mão cheia pra cada um, ai fazia o pirão com açaí, aquela coisa, comiam ali trabalhando e ai pra comer na casa, ai quando era de noite corria um cara chata, sabe o que é cara chata? (risos) mingau... ai assim levava. Olha, eu não te digo o mês inteiro, mas uns quinze dias assim pra vim mesmo pra cá, eles faziam direto, direto mesmo.” – Raimundo Diabinho, Artesão. Maio de 2014.

O relato acima demonstra o quanto é importante a manifestação profano-religiosa do Círio de Nazaré, onde, durante a trasladação e o dia do círio, o artesanato de miriti com suas concepções tradicionais possuem grande importância, pois, devotos de Nossa Senhora de Nazaré representam nos brinquedos “graças” materiais alcançadas, objetivos conquistados, como a compra da casa, do carro, da canoa, barco e outros bens.

### **Círio de Nazaré: economia e religiosidade entre os artesãos de brinquedo de miriti**

Grande parte dos artesãos possui algum tipo de ligação religiosa com o brinquedo, que serve de representação de “graças” alcançadas após promessa para Nossa Senhora de Nazaré (Figura 3), padroeira da capital paraense. Muitos artesãos veem em seu trabalho além de uma forma de obtenção de renda, uma maneira de estar próximo às suas crenças, de agradecer por tudo o que fora conquistado, como relata o artesão Amadeu:

“Eu digo assim, que cada artesão tem a sua história. Pra eu começar a fazer o brinquedo, que eu aprendi com o meu pai, eu fui levar a minha mãe pra fazer uma cirurgia em Belém, e quando eu subi ali na Cidade Velha, na Praça do Carmo, eu vi assim a praça tá colorida de brinquedo, ai eu fui pra terra e acompanhei o Círio de Nazaré, pedindo pra Nossa Senhora que concedesse uma boa cirurgia pra minha mãe e que se me ajudasse pra no outro ano eu pudesse vender o brinquedo naquela giranda. Ai no outro ano eu comprei brinquedo pra levar, no primeiro ano eu levei 50 peças, no segundo 250 peças, ai eu contei a história pro meu pai, ai ele disse ‘não, eu vou te ensinar’, ai foi que eu aprendi, o primeiro brinquedo que eu aprendi foi aquela pombinha ali... E depois dos dois anos eu comecei a fazer já o brinquedo, e hoje eu tô com 34 anos na profissão, o que você vê aqui tudo sai de mim, do meu coração, porque eu amo muito esse brinquedo[...]” Sr. Amadeu, artesão. Maio de 2015.

Como relata o Sr. Amadeu, o Círio de Nazaré representa o marco inicial de sua história com a palmeira; representa o elo que liga o artesão à sua arte, é o sentido de seu trabalho, é a gratidão por algo conquistado. E estes casos se repetem entre vários artesãos, que dedicam o seu trabalho àquilo que acreditam, e têm em si um sentimento de afeição e de que com a bênção de Maria terão bons dias de trabalho, como relata Dona Pacheco:

“Todo ano no *Miriti Fest* primeiro a gente faz um momento com a santa e depois começa o festival, mas esse ano a ASAMAB<sup>4</sup> disse que não era pra misturar *Miriti Fest* com religião, ai não teve a vinda da imagem lá da igreja de Nossa Senhora da Conceição. Mesmo assim eu preparei a imagem da santa e deixei aqui do lado, eu que tô vigiando, porque eu preciso falar com a santa antes de trabalhar, eu me sinto assim abençoada, sabe? A gente sabe que vai dar tudo certo.” Dona Pacheco, Artesã. Maio de 2015.

Mais uma vez se evidencia as relações entre trabalho e religiosidade presentes na produção do brinquedo, quando, ainda que pela exigência da laicidade no evento do *Miriti Fest*, Dona Pacheco leva até ao lado de seu *stand* uma imagem de Nossa Senhora de Nazaré e a vigia em um ato de resistência, pois segundo ela, o próprio *Miriti Fest* advém

<sup>4</sup>Associação dos Artesãos de Brinquedos e Artesanatos de Miriti.

da religiosidade, e acontecia na Igreja de Nossa Senhora da Conceição, que fica no centro de Abaetetuba.

O Círio de Nazaré é uma manifestação cultural do Estado do Pará e movimenta muitos setores econômicos no mês de outubro, dentre os quais, o de serviços e o trabalho informal, dificilmente quantificado, dada a falta de registro, como o dos artesãos, que são filiados à ASAMAB, porém não possuem base de dados e controle do que é produzido. Contudo, durante os dias do Círio, de acordo com os artesãos que entrevistamos, são vendidas aproximadamente 1000 peças por vendedor (quantidade que pode variar de artesão para artesão), totalizando uma receita final média de R\$ 5.000,00 durante os dias de círio. Logo, é verificável que, além da importância no sentido de avivamento cultural do Círio (que está em primeiro plano), há também uma relevância econômica e social em meio a este carnaval devoto, já que muitos artesãos vivem apenas do brinquedo, renda responsável para suprir de alimento, bens materiais, educação dos filhos. Dessa forma, podemos afirmar que o Círio de Nazaré é o momento épico do artesão.



Figura 3: 3a) Representação de personagens midiáticos; 3b) Casa de miriti como representação das promessas feitas no Círio de Nazaré; 3c) Seu Jessé, artesão de brinquedo de miriti na feira do Círio de Nazaré; 3d) Brinquedos de miriti na trasladação

do Círio de Nazaré; 3e) Dona Nina Abreu, artesã (fonte: domínio público); 3f) Processo de produção do brinquedo (fonte: Fagner Freires).

### **‘Por que não eu?’: autonomia e independência das mulheres artesãs de miriti**

Quando se pensa nos papéis em que as mulheres desenvolvem no campo, comumente se pensa a partir de uma perspectiva de que a mulher desenvolve suas atividades na roça ou na casa, atividades de “ajuda” ao homem, mesmo quando desempenham a mesma tarefa do seu companheiro (BRUMER, 2004 *apud* FERNANDES&MOTA, 2014). Ao longo da história dos movimentos feministas no Brasil, as mulheres lutam para que esta imagem seja mudada, e entre as artesãs de brinquedo de miriti de Abaetetuba não é diferente. As mulheres, ainda que não possuam organizações específicas, ganham seu espaço entre o artesanato. As atividades realizadas com o miriti, como já relatado aqui, são sexualmente divididas, não obstante a situação esteja mudando.

Não é tão incomum ouvir relatos de mulheres que encontraram no miriti uma forma de garantir o sustento de suas famílias e de conquistar a sua autonomia e independência no âmbito trabalhista e financeiro. Histórias como as de Dona Nina Abreu e Dona Pacheco, mulheres que descontentes com suas antigas condições de trabalho se perguntaram “por que não eu?”. Por que dividir trabalhos por sexo se todos possuem a mesma capacidade de exercer as funções?

“Eu cheguei na praça e vi assim um monte de brinquedo, ai eu disse assim, ‘por que não eu?’ ai eu fui pra casa, comprei uma bucha de miriti e fiquei aprendendo, ai foi que eu comecei a vender, e a gente só vivia do miriti. [...] Tudo que eu tenho dentro de casa veio do miriti! Minha casa, televisão que cada pessoa tem uma, minha geladeira, tudo, tudo em casa veio do miriti, formei meus filhos, uma tá se formando agora em técnica em enfermagem, um se forma agora na polícia, duas são professoras, outra tá morando em Fortaleza, é soldadora...” Dona Pacheco, Artesã. Maio de 2015.

Dona Pacheco é artesã experiente, que aprendeu o ofício sozinha, pelo anseio de conquistar melhores condições de trabalho, melhor qualidade de vida. Antes do brinquedo de miriti realizava ocupações que não lhes davam prazer e que eram tidas como “serviço de mulher”. Partindo desta perspectiva, conseguimos comparar com o que fora escrito por Silva&Eggert (2012) de que na contracorrente de interpretações que percebem o artesanato como mais um instrumento de dominação feminina, essa experiência investigativa mostrou que eles podem ser poderosos instrumentos de criatividade, elaboração subjetiva e formação política coletiva.

Através do artesanato, a mulher do miriti rompe com tradições de uma sociedade patriarcal e conquista sua autonomia, sua liberdade nos campos econômicos, sociais, culturais e políticos, pois quando resiste aos velhos paradigmas, demonstra seu alto grau de politização e do quanto é capaz de sonhar e tornar os sonhos realidade.

### **Considerações finais**

Os artesãos de brinquedo de miriti de Abaetetuba têm sonhos e vontades e os realizam a partir da biodiversidade local. A relação do nativo com o miriti é uma relação permeada de sentimentalidade, de histórias de vida, de paixão. O miriti, em todos os seus aspectos, é um agente de transformação socioeconômica e cultural no município, pois é com o miriti que as comunidades tradicionais das ilhas e os sujeitos da cidade tiram seus sustentos, se educam e levam a educação e a cultura amazônica ao mundo por meio das representações no brinquedo. Assim, ao fabricar o brinquedo, o artista também está reproduzindo sua história, o modo de vida amazônico e a sua relação com a natureza.

A etnoeconomia do brinquedo de miriti revela as relações econômicas que os artesãos têm com a palmeira, mas não relações no sentido de exploração da natureza e degradação ambiental, mas sim, uma relação de respeito e valorização da Amazônia e sua sociobiodiversidade. A economia está intrínseca ao ecossistema, e neste sentido, as comunidades nos mostram o quanto é possível que o não desvencilhamento entre os dois sistemas, seja possível que haja interações entre as relações econômicas e ecológicas se

transformando em relações humanas capazes de gerenciar os recursos naturais sem que haja o desequilíbrio sistêmico, partindo de uma existência de uma dialética da natureza (ENGELS, 1883), em que homem e meio natural interagem entre si de modo a contribuir para a valorização da natureza sem que existam relações de exploração de caráter meramente mercadológico do homem sobre a natureza, ou seja, o homem econômico se põe enquanto parte do ecossistema.

Há no artesanato de brinquedo de miriti uma dinâmica de transformações sociais; o miriti é agente de avivamento da cultura amazônica, dessa forma, ainda que os artesãos do brinquedo enfrentem as problemáticas aqui apresentadas com relação à globalização e as mudanças decorrentes dela, não podemos afirmar que ocorre perda da identidade, pois os atores continuam a produzir os brinquedos que enaltecem a etnobioidiversidade local.

O brinquedo de miriti possui incontestemente relevância no sentido de dar autonomia aos seus agentes, que conseguem autogerir seus empreendimentos e obter melhoramento econômico para o sustento de suas famílias, além de colaborar para a formação de economias em seu entorno.

A maneira organizativa dos artesãos demonstra o modo natural como a economia acontece entre estes agentes em Abaetetuba, estas organizações têm por objetivo a gestão dos empreendimentos e é um importante instrumento para a obtenção de melhorias e reconhecimento de seus trabalhos.

Através dos brinquedos, os artesãos cultivam suas tradições e representam neles o mundo das lendas e cultura amazônica, as religiosidades, o mundo do trabalho, no sentido de imprimir aquilo que seus olhos veem, de exteriorizar aquilo que seus pais lhes disseram. Promovem a cultura e com ela a independência de seus agentes, que conseguem sobreviver exclusivamente da arte, da sociobioidiversidade, enfim.

### Referências Bibliográficas

ALVES, I. M. S. **O Carnaval Devoto**: Um estudo sobre a Festa de Nazaré em Belém. Petrópolis: Editora Vozes; 1980.

CAVALCANTI, C. V. Pensamento econômico, saber ecológico tradicional e etnoeconomia: Uma proposta introdutória de nova perspectiva disciplinar. **Trabalhos para discussão**. Nº 110; 2001.

*MARGENS - Revista Interdisciplinar*  
Versão Digital – ISSN: 1982-5374

*Dossiê: Formação Docente*  
VOL.10. N. 14. Jun 2016. (p. 199-215)

CAVALCANTI, C. V. Uma tentativa de caracterização da economia ecológica. São Paulo: **Ambiente e Sociedade** – Vol. VII nº 1; 2004.

CLIFFORD, J. **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 4ª edição; 2011.

ENGELS, F. Humanização do Macaco pelo Trabalho in: **A Dialética da Natureza**, 1883.

FERNANDES, T.&MOTA, D. M. “É Sempre Bom Ter o Nosso Dinheirinho”: sobre a autonomia da mulher no extrativismo da mangaba no Pará. **RESR**, Piracicaba-SP, Vol. 52, Nº 01, p. 009-024; 2014.

FRANÇA FILHO, G. C. de. Terceiro Setor, Economia Social, Economia Solidária e Economia Popular: traçando fronteiras conceituais. **Bahia Análise e Dados**, Salvador – Vol 12 nº 1; 2002.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

LOPEZ, I. **Memória Social**: Uma Metodologia que conta Histórias de Vida e o Desenvolvimento Local. Museu da Pessoa: São Paulo, 1ª Ed; 2008.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política: Livro I, ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

MEIHY, J. C. S. B.&HOLANDA, F. **História Oral**: Como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 1ª edição, 176p; 2007.

NASCIMENTO, C. A Autogestão e o “novo Cooperativismo”. **Seminário Nacional de Autogestão**, Joinville; 2003.

SILVA, M. A.&EGGERT E. O Artesanato Como Instrumento De Criatividade E Formação Política De Mulheres. **IX Congresso Iberoamericano de Ciência, Tecnología y Género**, Sevilla; 2012.

## ENSAIO SOBRE CENTRALIZAÇÃO, DESCENTRALIZAÇÃO E CONTROLE SOCIAL

Lina Glauca Dantas **ELIAS**<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Pará-UFPA  
lina@ufpa.br

Vânia Katia Dantas Elias **DAVID**<sup>2</sup>  
Universidade Federal do Pará-UFPA  
katiadantaselias@gmail.com

**Resumo:** *Este artigo pretende produzir reflexões acerca da ênfase dada pelo discurso caracterizado como municipalista, sob a ótica do poder executivo municipal, privilegiando a descentralização financeira e em nenhum momento apresentando qualquer preocupação com o favorecimento e ampliação dos espaços de participação popular e a partir deles a emergência de experiências inovadoras em programas sociais e nos próprios modelos de gestão. Para tal apresenta-se alguns subsídios sobre as possibilidades dos movimentos de centralização e descentralização a partir do movimento da reforma do Estado, abordando as dificuldades a partir de um cenário brasileiro marcado por heterogeneidades e desigualdades sociais políticas e econômicas, pautado fundamentalmente nas considerações de Souza e Carvalho (1997) e Arretche (1997). Em seguida, destaca-se alguns aspectos conceituais básicos sobre a descentralização e desconcentração, com*

*base nas análises de Lobo (1990) e Casassus (1995). Para então, discorrer-se pela análise do controle social, como experiência de participação social tomando como base os Conselhos Municipais, partindo das reflexões de Spozati e Lobo (1992). Por fim, este estudo pretende realizar algumas reflexões iniciais sobre a descentralização e controle social como desejo e possibilidade de democratização e participação dos setores populares na gestão pública.*

**Palavras-Chaves:** *Descentralização. Centralização. Municipalização. Controle Social*

---

<sup>1</sup> Mestra em educação – Políticas Públicas Educacionais -, Pedagoga, Professora da UFPA – Universidade Federal do Pará, Campus Abaetetuba -, Líder do GEPESEED - Grupo de Pesquisa Sociedade, Estado e Educação, com ênfase nos governos municipais.

<sup>2</sup> Especialista em Metodologia da Pesquisa e Gestão Pública, Assistente Social e Economista, Consultora na Elaboração de Projetos para Modernização da Gestão Pública da SEAD – Secretaria de Administração do Estado do Pará – e integrante do GEPESEED - Grupo de Pesquisa Sociedade, Estado e Educação, com ênfase nos governos municipais .

**Abstract:** This article aims to produce reflections on the emphasis given by speech characterized as municipalist, from the perspective of municipal executive, focusing on financial decentralization and at no time having any concerns about favoritism and increase opportunities for public participation and from them the emergence of innovative experiences in social programs and in their own management models. To this, brings some subsidies on the possibilities of centralization and decentralization movements from the movement of reform of the state, focusing the difficulties from a Brazilian context marked by heterogeneities and social inequalities and economic policies, guided primarily on considerations of Souza and Carvalho

(1997) and Arretche (1997). Then we highlight some basic conceptual aspects of decentralization and deconcentration, based on the analysis of Lobo (1990) and Casassus (1995). By then, talks by the analysis of social control, and social participation experience building on municipal councils, leaving reflections of Spozati and Lobo (1992). This study intend to conduct some initial reflections on decentralization and social control as desire and possibility of democratization and participation of ordinary people in public management.

**Key Words:** descentralization. centralization. municipalization. social control.

## **Introdução**

Conforme Vedana (2002), a autonomia ideal será realizada somente quando forem satisfeitas as aspirações do movimento municipalista pelas entidades organizadas e o Congresso Nacional discutir efetivamente uma melhor descentralização das receitas, com uma regulamentação da melhor distribuição dos encargos que possa garantir autonomia do poder local, por meio do equilíbrio entre receitas auferidas e encargos administrativos e investimentos necessários para o cumprimento das suas finalidades administrativas junto à população. Com esta concepção o movimento de mobilização dos Prefeitos Municipais e das entidades de representação dos municípios brasileiros têm buscado inserir as suas reivindicações no cenário nacional e nele conquistarem o devido espaço.

A ênfase dada pelo discurso caracterizado como municipalista, sob a ótica do poder executivo municipal, privilegia a descentralização financeira e em nenhum momento apresenta qualquer preocupação com o favorecimento e ampliação dos espaços de participação popular e a partir deles a emergência de experiências inovadoras em programas sociais e nos próprios modelos de gestão.

Na verdade esta é uma concepção evidente da defesa de um projeto político que, como veremos mais adiante, se contrapõe ao conceito de descentralização que queremos discutir. Não nos proporemos aqui a incorrer pelo aprofundamento da análise do discurso do municipalismo, mas tão somente para iniciar a discussão ilustrando de acordo com Souza & Carvalho (1997) algumas reflexões sobre os limites e as possibilidades dos processos de descentralização, da participação e do controle social em espaços com escassa infraestrutura cívica e cidadã; em espaços onde o emprego público é uma forma de compensar a ausência de ocupações nos setores econômicos; em como considerar o processo de descentralização, a participação da sociedade e a constituição das organizações sociais, em países com grandes heterogeneidades regionais e sociais. Que descentralização nós queremos?

## **A reforma do Estado e a descentralização.**

Os processos de centralização e descentralização nos países em desenvolvimento como o Brasil devem ser compreendidos a partir de uma referência às mudanças no atual modelo de produção mundial, qual seja, a análise do modo de inserção subordinada destes países na economia internacional.

Na realidade, é esse modo de inserção subordinada do país na economia internacional que vem aprofundando a adoção de uma política neoliberal, em que se acentua a ênfase na desregulamentação dos mercados, na abertura comercial e financeira, na privatização do setor público e na redução do Estado, atingindo-se particularmente toda a área de investimento social, sob o pretexto do equilíbrio das contas públicas. (ROSAR, 2003 ,p.65)

A subordinação dos países periféricos aos países centrais foi acentuada pelos empréstimos externos, que no caso brasileiro iniciaram-se no Governo Vargas, consolidando-se durante o período militar com um movimento tendente à centralização econômica e política. Só para ilustrar, durante a ditadura militar, na década de 70, os governos militares brasileiros tomaram vultosos empréstimos junto aos bancos estrangeiros a juros flutuantes. Ou seja, os bancos poderiam aumentar o quanto quisessem as taxas de juros a serem pagas. Nos anos 90, mais um ciclo de endividamento externo foi tomado para financiar o Plano Real.

Neste contexto, aprofunda-se o ideário das políticas neoliberais com a criação de diversas instâncias governamentais de âmbito internacional, tais como o FMI e o Banco Mundial os quais induzem e orientam as políticas econômicas nacionais. Trata-se do que Ianni (1992,p.133) denominou de “colonialismo de mercado”, para caracterizar a subordinação de povos e governos às forças de mercado que acentuam as desigualdades sociais entre países e no seu interior.

O movimento globalizante obedece aos desideratos dos grandes grupos industriais e dos detentores dos vastos recursos financeiros. Nas formas que atualmente se manifesta, o capital exige submissão à ordem econômica existente. Assim, novas exigências são postas e

a necessidade de adequação das agendas nacionais a esta nova ordem mundial é premente, através da consolidação da Reforma do Estado.

No Brasil, com a instituição do Plano Real, durante o Governo Itamar Franco, introduz-se o elemento que dá sustentação e justificação às reformas. Contudo, foi no Governo de Fernando Henrique Cardoso que a chamada Reforma do Estado adquiriu um formato definitivo e conceitual.

De acordo com Souza & Carvalho (1997, p.196) o modelo de reforma foi idealizado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado-MARE, fundamentalmente em decorrência do ajuste fiscal e centrava-se na busca da melhoria da ação burocrática, na separação das atividades de regulação das de execução e na modernização fiscal dos entes subnacionais.

Na análise das autoras a reforma do Estado aconteceu em duas gerações, sendo que a primeira delas objetivava a racionalização dos recursos fiscais, através da abertura dos mercados, desregulamentação e privatizações. Afetando mais significativamente as esferas locais e as políticas sociais, a segunda geração de reformas objetivava: a eficiência dos serviços públicos, a efetividade, a democratização com o envolvimento da comunidade nas decisões relativas às ações públicas e a descentralização para as esferas subnacionais das responsabilidades de provisão de infraestrutura e dos serviços sociais. Inicia-se assim o debate a respeito do novo papel a ser assumido pelo Estado através de sua reforma voltada

“[...] fundamentalmente, para o fortalecimento das funções de regulação e coordenação do Estado, principalmente no nível federal, assim como para uma reconstrução da administração pública em bases “modernas” e “racionais”, superando o modelo burocrático e assumindo um caráter gerencial, orientado pelos valores da eficácia e da qualidade e para o controle dos resultados. Nesse sentido, a ação direta do Estado e a burocracia pública deveriam ficar limitadas àquelas atividades que envolvem diretamente o poder do Estado( cobrança de impostos, polícia e previdência básica, por exemplo), buscando-se uma melhoria da atuação e uma valorização do servidor no núcleo estratégico e nas denominadas funções exclusivas do Estado”. (SOUZA & CARVALHO, p. 198).

Assim, o Governo Federal vai transferindo as ações na área de habitação, saúde, saneamento, educação e assistência social para a responsabilidade dos estados e municípios, como parte da concepção da lógica da delimitação do tamanho do Estado, da redefinição do seu papel regulador, da recuperação das capacidades financeiras e administrativas de implementação das decisões governamentais e do aumento da governabilidade no sentido de tornar efetivas essas decisões.

Neste contexto, é que se salienta a argumentação fundamental da análise de Souza & Carvalho (1997) de que a reforma do Estado ao deixar de considerar a sua implementação em países caracterizados por extremas heterogeneidades e desigualdades termina por não assegurar que estados e municípios com baixo grau de desenvolvimento econômico e institucional ampliem de forma eficiente suas responsabilidades sociais. Os autores indagam sobre a pertinência e viabilidade de transpor para o contexto desses países modelos, mecanismos e instrumentos de gestão originários da experiência de outras sociedades bem diferenciadas e mais afluentes. Assim analisam:

Nessa perspectiva, ao analisar a aplicabilidade de paradigmas e experiências oriundas de outros países, é preciso não esquecer que, naquelas sociedades, os arranjos institucionais para atender às imposições da reestruturação produtiva e ao aumento da competição capitalista em escala mundial ocorrem em torno da disputa pela preservação de direitos sociais efetivamente usufruídos e de embates contra mecanismos de opressão de identidades sociais, étnicas e culturais. Já no Brasil, o histórico alijamento de grandes parcelas da população do acesso a um mínimo de garantias sociais transforma a luta por direitos em pressão por políticas públicas redistributivas e conjuga o desafio do ajuste à nova ordem ao combate à exclusão social, acentuada mais recentemente pelos custos desse próprio ajuste. (SOUZA & CARVALHO, 1997, p.200).

Neste contexto, as autoras fazem uma análise da descentralização das políticas sociais a partir das desigualdades existentes no Brasil refletidas nas diferenças nas condições financeiras, políticas e administrativas das entidades subnacionais e na sua capacidade de resposta às necessidades e demandas da população. Significa que o processo de descentralização por ser uma das dimensões basilares da reforma deve ser pensado a partir de sua implementação, levando-se em conta as dificuldades financeiras, institucionais,

técnicas e políticas dos municípios para assumirem esse novo papel. A esse respeito Arretche (1997) comenta da necessidade de se definir estratégias e mecanismos os quais incentivem a adesão do nível de governo a que se dirigem.

Nesta discussão acrescenta-se ainda mais o arrasador impacto da globalização sobre o Estado-Nação, a medida que priva de significado as atitudes e comportamentos específicos de uma nação pela falta de capacidade de decisões de investimento seja social ou econômico a partir de critérios decorrentes de um planejamento governamental soberano. E nesta perspectiva situar a complexa participação do governo federal e dos recursos públicos nacionais para estados e municípios, devido às atuais políticas financeiras e fiscais de cumprimento do superávit primário, que colocam os entes federados em constante rota de colisão.

#### **Alguns elementos conceituais básicos.**

Lobo (1990) buscar esclarecer algumas incompreensões conceituais sobre o termo descentralização, que comumente se confunde com desconcentração, na qual os discursos oficiais acabam por utilizar os termos como sinônimos.

Repetindo, a descentralização envolve necessariamente alterações nos núcleos de poder, que levam a uma maior distribuição do poder decisório até então centralizado em poucas mãos. Esta a razão por que fica mais cômodo e tranquilo para o governo assentado em bases centralistas privilegiar a desconcentração e rotulá-la de descentralização. (LOBO, 1990, p.6).

A autora considera que a desconcentração implica em um processo de mudança que leva em conta uma dispersão físico-territorial das agências governamentais que estavam localizadas centralmente. Já o processo de descentralização pressupõe uma alteração nas estruturas consolidadas e na distribuição do poder.

Na verdade, confundir os conceitos e aceitar a desconcentração como descentralização implica em encobrir as dificuldades do encaminhamento

concreto desta última. Isto porque a desconcentração não ameaça tanto as estruturas consolidadas. [...] Em termos concretos, quando se quer transformar um aparato político-institucional consolidado em bases centralizadoras, a partir de um movimento oposto-descentralizador, fatalmente dever-se-á mexer em núcleos de poder bastante fortes. (LOBO, 1990,p.6).

Interessante complementar aqui a contribuição de Casassus (1997), que indica ser a diferença fundamental entre descentralização e desconcentração, pois esta última reflete processos os quais encaminham no sentido de assegurar a eficácia do poder central, um movimento verticalizado de “cima para baixo”, que acaba por fortalecer os “coronelismos locais” à medida que reproduzem as práticas das relações tradicionais de centro-periferia. Já a descentralização seria um processo com tendência a assegurar a eficácia do poder local, refletindo um movimento de “baixo para cima”, porquanto percebido como um processo de redistribuição de poder.

Na análise deste autor o conceito deve ter presente, preliminarmente dois aspectos: o primeiro se refere à repartição entre as esferas do poder público, que termina por constituir os municípios em entidades executoras das políticas geradas no nível superior e o outro diz respeito ao próprio conceito: descentralização de poder ou desconcentração de tarefas? Ato político ou ato administrativo? Se ato político para quem é transferido o poder?

Apesar de algumas experiências inovadoras, em geral o que ainda se percebe é uma desconcentração de tarefas ou a descentralização administrativa, permanecendo inalteradas a estrutura e as relações de poder. Nestes casos, no máximo parcelas de poder decisório mudam de esfera, mas o poder continua concentrado no Executivo, seja Federal, Estadual ou Municipal, resquício de uma visão patrimonialista da coisa pública, como pertencente à vontade do governante.

O processo de descentralização pode ser analisado do ponto de vista técnico, político, econômico e administrativo, no entanto é na questão do poder, na sociedade, que se encontra sua base. Tanto os processos de centralização quanto de descentralização refletem a forma de organização da sociedade, da distribuição e redistribuição do poder e de como se articulam processos de coesão social e de como acontece o fluxo de poder na sociedade civil. Outro

termo que tem causado confusão conceitual com o processo de descentralização refere-se à municipalização, este último entendido como a transferência de serviços executados pelos governos centrais aos municípios.

O processo de descentralização é aqui entendido como contendo tanto os elementos da desconcentração quanto os da municipalização e que encarado dentro de seus reais limites constitui-se em um importante instrumento para promoção de alterações político-institucionais capazes de fazer avançar a democratização do Estado e possibilitar o controle social da população organizada sobre a ação do poder público.

A descentralização deve ser compreendida a partir das contradições do Estado, suas possibilidades de penetrar sua instância objetiva, o nível de gestão do sistema, assim podendo democratizá-lo. A descentralização e o fortalecimento da autonomia municipal poderão favorecer o crescimento da força política da classe trabalhadora se representarem uma oportunidade para o fortalecimento do poder popular.

Feitos estes esclarecimentos conceituais iniciais, avança-se na caracterização da descentralização quando Lobo (1990) enumera alguns princípios que devem servir como norteadores da descentralização: flexibilidade, gradualismo, transparência no processo decisório e criação de mecanismos de controle social. A flexibilidade da ação descentralizadora procura levar em consideração as desigualdades inter-regionais, as diferenças econômico-financeiras, políticas, técnico-administrativas e sociais estabelecidas internamente em cada governo subnacional. Assim ela se expressa:

[...]A flexibilidade da ação descentralizada implica em levar em consideração as diferenças econômico-financeiras, políticas, técnico-administrativas e sociais, que fazem com que os governos estaduais e municipais tenham distintas capacidades de respostas às demandas que se lhes apresentam. Vale lembrar que o tratamento assimétrico não se resume às diferenças inter-regionais. As desigualdades intra-regionais são tão ou mais importantes que as primeiras[...] (LOBO, 1992,p.8)

Com relação a este princípio, Souza & Carvalho (1996) vão mais além e analisam que a descentralização não ocorre em um vazio político, institucional e econômico enfatizando

seus limites em países marcados por heterogeneidades e desigualdades como o Brasil. Continuam refletindo que mesmo nas áreas mais desenvolvidas do país a heterogeneidade existente torna muitas vezes problemática a capacidade de atuação da esfera local.

[...]A parcela de municípios que dispõem efetivamente de condições financeiras, institucionais, políticas e técnico-administrativas para assumir esse papel, inovando, ampliando a eficácia, a participação e a democratização das políticas públicas, é relativamente pequena. Na maioria dos casos o que se denota nas regiões e áreas menos desenvolvidas, são municípios de reduzido porte, com economia de base agrícola pouco diversificada, estagnadas ou em crise, por isso mesmo, desprovidos de condições mínimas de sustentação e necessitando da solidariedade dos governos estaduais e federal.[...]  
(Souza & Carvalho, 1997,p.203)

Ainda de acordo com a autora, em que pese todos os constrangimentos financeiros dos municípios, eles também estão ampliando suas ações e responsabilidades na área social. Os gastos na educação e saúde têm crescido e diversas experiências inovadoras têm sido amplamente divulgadas. Ressalva, porém, que a maior parte dessas iniciativas se localizam nas áreas mais desenvolvidas do país, no que conclui que a descentralização das políticas sociais avança de forma diferenciada e descontínua com características e efeitos tão heterogêneos como o próprio país e não necessariamente virtuosos.

O processo de descentralização coloca em cheque a concepção de paradigmas únicos e universais para o setor público, pois talvez seja mais sensato reconhecer que a provisão dos serviços e o futuro da administração pública assumirão caminhos plurais e diversificados. Apesar dos processos de redemocratização e as disposições da Constituição de 1998 terem proporcionado o fortalecimento do poder político e dos recursos financeiros dos governos subnacionais, favorecendo especialmente os estados e suas capitais, em um país com vasta dimensão territorial, marcado por profundas desigualdades inter e intra-regionais e sociais, os efeitos da descentralização tendem a variar substancialmente. (SOUZA & CARVALHO,1997).

Estabelecidas estas reflexões, volta-se ao segundo princípio definido por Lobo (1990), o gradualismo que trata da impossibilidade de descentralizar de forma abrupta e

repentina, pois dadas as desigualdades acima referidas à descentralização só será eficaz se for adequada a um continuum de tempo e espaço. Neste sentido, a descentralização só terá eficácia se ensejar para que as transformações na direção de novos arranjos político-institucionais aconteçam progressivamente a partir de capacidades reconhecidas e aceitas que assegurem a consolidação do seu próprio movimento.

A transparência no processo decisório é o terceiro princípio e pressupõe que na medida em que visa a redirecionar núcleos de poder, até então localizados no nível central obtenha a adesão consciente e compromissada dos sujeitos envolvidos, a participação direta nas etapas decisórias, as quais oportunizam mudanças que alteram as regras do jogo.

A criação de mecanismos de controle social é o quarto princípio, no qual a participação da sociedade organizada cria mecanismos político-institucionais de articulação, canais orgânicos de comunicação constante, com diversas experiências já ocorrendo através do planejamento participativo, dos conselhos, coordenações, nas áreas de educação, saúde, meio ambiente e outras. Assumindo o controle social como premissa básica no processo de descentralização, pode-se afirmar que não há porque descentralizar se quiser manter-se intacto o poder absoluto do Estado, mesmo no nível regional ou local, já que estes podem ser tão centralizadores quanto o governo federal.

A esse respeito Arretche (1997) faz uma análise do debate travado nos anos 80, na perspectiva de desmistificar o consenso criado em torno da descentralização enquanto processo que necessariamente encaminha para a concretização de ideais democráticos e que formas de gestão centralizadoras estão vinculadas a práticas não democráticas de decisão. A autora refuta estas argumentações ao afirmar que o estabelecimento dos ideais democráticos, independentemente do seu conteúdo ideológico, dependem muito mais da natureza das instituições que em cada nível de governo devem encaminhar as decisões, do que necessariamente da escala ou nível de governo encarregado da gestão das políticas.

Pode parecer ingênuo afirmar ( pois na verdade, uma concepção que associava gestão do nível central de governo à ausência de democracia esteve presente no debate), mas o simples fato de que determinadas questões ou políticas sejam geridas (e/ou tenha seus mecanismos decisórios processados) pelo nível central não é

indicador de uma gestão menos (ou mais) democrática. Isto não significa que a descentralização de um conjunto significativo de decisões políticas não possa ser um elemento de radicalização e aprofundamento da democracia nas circunstâncias atuais. Mais que isso, faz sentido supor que instituições de âmbito local, dotadas de efetivo poder, possam representar um incentivo à participação política, dado que podem possibilitar formas mais efetivas de controle sobre a agenda e sobre as ações de governo. No entanto, não é suficiente que se reforme apenas a escala ou âmbito da esfera responsável pela decisão a ser tomada. É necessário que se construam instituições cuja natureza e cujas formas específicas de funcionamento sejam compatíveis com os princípios democráticos que norteiam os resultados que se espera produzir. ( ARRETCHE, 1997)

O autor considera que é no interior das instituições políticas, no processo histórico de sua formação, que as elites de diferentes instâncias estão ou não integradas que se explicam a natureza das reformas descentralizadoras. Advoga ainda a tese de que o processo de descentralização não esvazia as funções do nível central de governo à medida que um resultado positivo da descentralização está condicionado à redefinição do papel estratégico do governo a partir de um novo pacto federativo.<sup>3</sup>

### **Controle Social**

Historicamente os processos de centralização administrativa e financeira no Brasil remontam ao período do colonial e mais especificamente durante o regime autoritário de 1964, no qual a concentração de recursos fiscais e a formulação de políticas nacionais na União foi sem precedentes.

Na década de 80 vivencia-se no Brasil o período de redemocratização e amplia-se a participação popular. Através dos movimentos sociais e da luta sindical, surgem novas elites regionais, governadores, prefeitos e parlamentares consolidando um novo arranjo político, reduzindo o poder de comando antes exercido inteiramente pelo Governo Central.

---

<sup>3</sup> Para uma análise sobre o pacto federativo, ver, Kugelmas & Sola (1999).

Neste contexto, fortaleceram-se no país os debates entre descentralização e democratização, com a descentralização administrativa e de poder político sendo consideradas condições necessárias para o processo de democratização do governo. Inverter a tendência centralizadora do período autoritário no que se refere às políticas sociais passou a ser um objetivo comum a todos os atores, quer por motivações ideológicas, quer por razões de eficácia técnica.

Na vivência de intensos processos de luta e conquistas sociais, alguns consensos foram se consolidando, como o reconhecimento da importância do papel estratégico do controle social sobre o Estado a partir da sociedade civil. Apesar das mais diversas tendências de práticas de participação social, das quais o controle social é uma delas, para os fins deste debate reportar-se-á a discutir as experiências de controle social nas quais há uma co-gestão entre Estado e sociedade civil

Sposati & Lobo (1992) encaminham a discussão sobre o controle social no sentido de se criar uma nova cultura política/democrática que ao democratizar as decisões traga o sentido de alteridade, ou seja, a presença do outro. O uso do conceito originário da psicologia indica que um e outro são sujeitos, portanto protagonistas de decisões e ações. A alteridade assim compreendida marca a presença de um sujeito que se contrapõe, que tem força e presença para pressionar e ter protagonismo, que pela sua posição histórica e social, representa um polo com capacidade de se contrapor àqueles que detém o poder institucional.

As experiências das autoras na área de saúde evidenciam que a representação popular em conselhos é sem dúvida, um avanço, mas um avanço face ao autoritarismo do passado. No entanto, é necessário estender o poder da representação popular para a construção e gestão das políticas sociais e neste sentido a questão que se coloca não é se o controle social melhora os serviços públicos, mas em como se dá esse controle ou em quanto ele se tem tornado um efetivo exercício democrático. Ou talvez se deva perguntar qual o grau de apropriação popular das políticas públicas a partir do controle social.

Sposati & Lobo (1992) esclarecem que no princípio dos anos 80, marcava a discussão da clara autonomia popular dos conselhos de saúde frente à organização estatal, o que foi conquistado com a definição das representações dos movimentos como interlocutores das

necessidades populares. A forma de regularização e de normalização da presença popular na gestão de saúde indicou o caminho tripartite, envolvendo os trabalhadores de saúde, os dirigentes e a representação popular. A esse respeito os autores comentam:

Todavia, a indagação é se esta legitimidade deve ser legalizada e institucionalizada e como trabalhar as questões decorrentes de uma possível institucionalização. Uma questão se refere à relação instituído-instituinte. O movimento social não deve se transformar em uma “personalidade jurídica”, sob pena de reduzir sua particularidade e sua capacidade de interlocução a mais uma das “entidades ou organizações sociais”. É próprio do movimento a sua capacidade instituinte. Todavia o conselho de saúde que não é, nem pode ser, o movimento, ainda que deva manter com ele uma relação orgânica, necessita ser intitucionalizado a fim de constituir uma “regularidade” no fluxo decisório da instituição. Em outras palavras, necessita constituir um sujeito coletivo regular ou contínuo, com delegação de autoridade para poder influir na gestão e produção das políticas de saúde. O funcionário, que, às vezes, era um “interlocutor clandestino”, virou “interlocutor oficial”. Podemos dizer que o conselho de saúde, que era oposição, virou situação. O grande risco nesta nova institucionalidade é o de se transformar em mais uma burocracia” (SPOSATI & LOBO, 1992)

Estas reflexões sobre a institucionalidade das organizações indicam que não basta criar conselhos, comissões, comitês. É necessário estabelecer a forma como estes influenciarão as decisões institucionais. Neste sentido respondem Sposati e Lobo (1992) que para o controle social ser exercido de fato necessita de regularidades organizacionais. São estas que irão ensejar a questão do grau de democratização interno das organizações o qual demarca o fluxo do processo decisório e o grau de influência de cada instância ou unidade de organização na gestão institucional. É necessário ter claro o canal, ou canais, pelos quais ocorrem a interferência na dinâmica da instituição. Os espaços de controle social ao provocarem a democratização institucional necessitam que se torne claro o campo da sua organização interna, em que todos os assuntos passam pelo espaço de alteridade, fazendo-se acontecer o que foi decidido.

É possível que tenha ficado mais claro ao movimento discutir e cobrar as ações quando o Estado estava sob governos autoritários, que demarcavam com quem estava o poder, em geral centralizado, do que nos estilos de gestão soft, ou pretensamente democráticos, que, ao diluir a autoridade, por entendê-la autoritária, constróem uma fluidez que não demarca os territórios de decisão. Esta é a falsa descentralização, que desconcentra ações, mas não poderes. A construção democrática é mais palco de uma relação de conflito do que de consenso, o que não é fácil nem de se admitir nem de se enfrentar. (SPOSATI & LOBO, 1992)

Um outro aspecto levantado pelas autoras trata da construção democrática pressupondo uma relação de complexidade, de conflitos e negociações que passam pelo convívio de múltiplos sujeitos e interlocutores. Neste contexto, é importante destacar as reflexões acerca do interculturalismo refletidas no texto de Lopes (2005) quando diz:

Em suma, podemos destacar que dentre os elementos estruturadores da interculturalidade, estão: o reconhecimento do outro como interlocutor em igualdade de condições, o reconhecimento de uma outra cultura como parte da estrutura vivencial que se possui, a valorização da diversidade cultural de um povo, a superação das desconfianças e de estereótipos, aprendizagem coletiva, a efetiva comunicação entre os grupos e a promoção da capacidade de trabalho em conjunto. (LOPES, p.16)

Neste sentido, a autora demarca alguns princípios básicos sobre o controle social:

1. a suposição de um padrão de representatividade na construção, operação e gestão das políticas sociais, com capacidade de se contrapor, influir ou assumir seu poder de mudança;
2. a possibilidade de ruptura com o caráter privatista, de favorecimentos, exercitando a construção popular da democracia, que é uma exigência da sociedade brasileira, tradicionalmente autoritária, elitista, paternalista e clientelista no seu estilo de fazer política;
3. que a relação social fundadora dos espaços de controle social seja capaz de estabelecer regras que definam espaços de influência, rompendo a continuidade burocrática de reuniões sem compromisso com a alteridade;

4. a necessidade de sua institucionalização e de tornar públicas as ações e decisões para os representados e para a instituição;
5. que o controle social deve incidir não somente sobre a equidade dos resultados, mas também sobre a igualdade do acesso, ou seja, ampliar o controle social para além de mecanismo de regulação para os serviços existentes, mas também para a perspectiva do que ainda deve ser feito para garantia do direito a todos.

### **Considerações finais: pode-se desejar ser outra coisa?**

Conforme procurou-se demonstrar nas páginas anteriores, os debates sobre centralização e descentralização envolvem uma análise da transformação do papel e das ações do Estado. O Estado brasileiro e, por conseguinte a gestão pública, têm uma história autoritária, privatista, a serviço de um modelo hegemônico planejado para ser em sua ação, indiferente a seu entorno.

Difunde-se como senso comum a inevitabilidade dos novos modos de regulação social dos padrões de relação entre Estado, sociedade e mercado. No bojo da Reforma do Estado, o movimento dos governos neoliberais desobrigam-se de encargos sociais gerando uma transferência de responsabilidades para as instâncias locais. Neste contexto, os processos de descentralização acabam por representar um esforço de “economia de recursos” que produzem o encolhimento das políticas sociais, reduzindo-as às políticas compensatórias.

A história do país registra ciclos de concentração de poder e de desconcentração de tarefas para as instâncias locais. A prática tem sido a desconcentração de tarefas ou a descentralização administrativa, mas não a política, permanecendo inalteradas as estruturas e as relações de poder. O desejável não é a transferência do poder de uma esfera de comando para outra, mas a democratização do exercício do poder, através da participação das organizações sociais como centro das estratégias de mudança social.

Democratização, descentralização e o fortalecimento municipal são reivindicações populares, mas é preciso garantir o controle do processo pela sociedade civil, sendo necessário construir e fortalecer o poder popular, considerar que a força política da sociedade reside fundamentalmente em sua capacidade de organização e mobilização e também de sua capacidade em formular propostas que apresentadas ao conjunto da sociedade gerem a adesão

e o apoio político necessário para legitimá-las e institucionalizá-las. No entanto, resistências vêm sendo esboçadas às novas configurações sociais impostas pelo atual modelo de produção mundial, buscando mudanças pela ressignificação das medidas impostas e na construção de um novo espaço público.

Nesta perspectiva, diferentes práticas e experiências de gestão democrática e participação social têm se mostrado como reações a este modelo hegemônico, fundamentalmente naquelas em que há uma co-gestão entre governo e sociedade civil tais como os orçamentos participativos, os Conselhos Municipais, Conferências, dentre outros. A prática de controle social através dos Conselhos Municipais aqui destacada nos mostra que o processo de democratização da sociedade não é uma das tarefas mais fáceis, mas que tais práticas se apresentam como possibilidade de acabar com as bases de uma cultura patrimonialista, autoritária e clientelista, enraizada na estrutura estatal e até mesmo no poder de organização dos próprios movimentos sociais. Portanto, a democratização do acesso aos serviços sociais básicos de qualidade será assegurada através da luta organizada dos setores populares e de sua participação efetiva nos órgãos e instâncias de gestão e controle social das políticas públicas. Mesmo fora dos objetivos deste trabalho, é importante ressaltar que algumas ações e práticas participativas, apesar de não estarem voltadas para a co-gestão e cuja incidência não se dá pelos canais institucionalizados, acabam por alterar as agendas públicas, tais como, Fórum em defesa de Vida e pela Violência, Pastoral da Criança e outros.

Tais experiências se colocam como alternativas capazes de construir novos valores e são um movimento contra hegemônico que caminhe na construção do poder popular, contribuindo para uma cultura democrática e participativa, ensejando a capacidade de implementar políticas inovadoras quanto à melhoria das condições de vida de toda a população e a democratização dos processos de gestão.

## Referências Bibliográficas.

ARRETCHE, Marta. A Miragem da pós-modernidade: democracia e políticas sociais no contexto da globalização. In: GERSCHMAN, Silvia & VIANA, Maria Lucia W. (Org) **O Mito da descentralização como indutor de maior democratização e eficiência nas políticas públicas**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1997. p.127-51.

CASASSUS, Juan. **Tarefas da educação**. Campinas,SP: Autores Associados, 1995.p.67-89.

KUGELMAS, Eduardo & SOLAS, Lourdes. **Recentralização, Descentralização, dinâmica do Regime Federativo no Brasil nos anos 90**. Tempo Social, Revista de Sociologia da USP, v.11,n.2, out.1999.

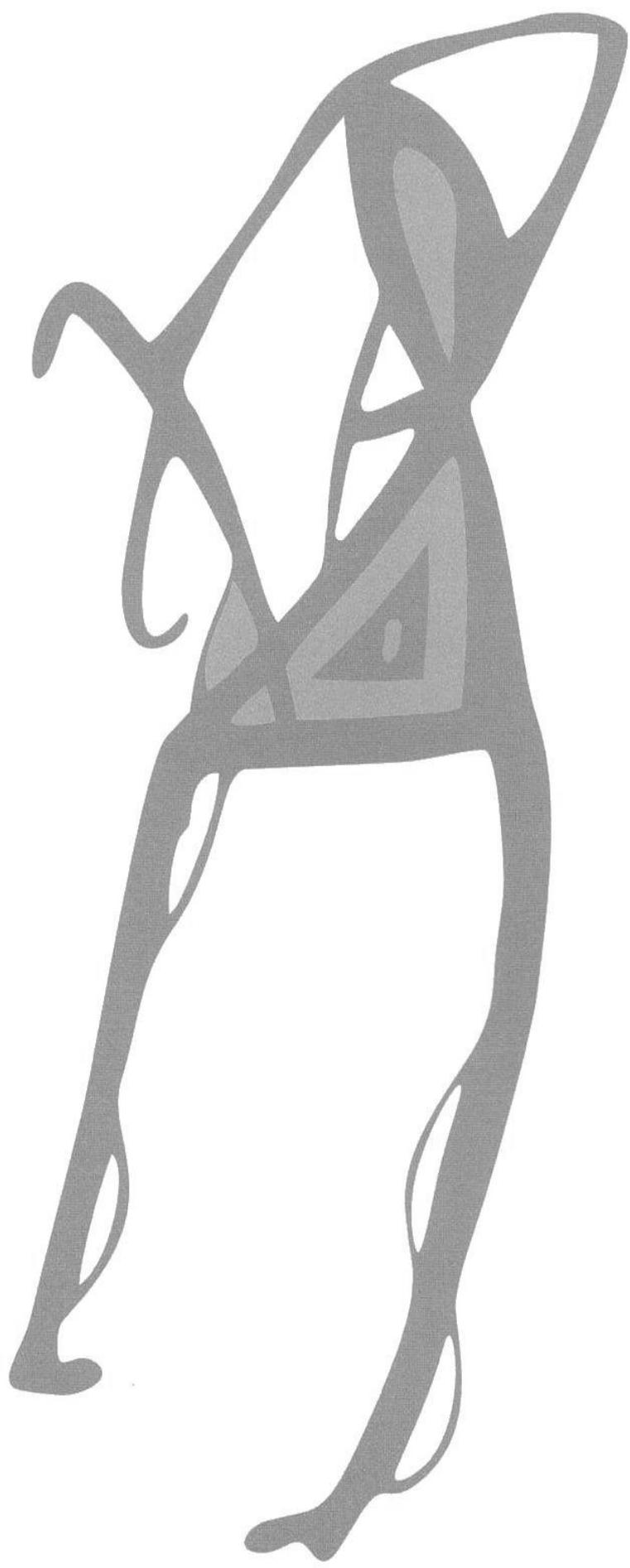
LOBO, Thereza. **Descentralização: conceitos, princípios, prática governamental**. São Paulo: Cortez, Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas, n.74, ago.1990. p.5-10.

ROSAR, Maria de Fátima Félix. Articulações entre a Globalização e a descentralização: impactos na educação brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.) **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 2 ed.ver.ampl. Campinas,SP:Autores Associados, 2003.

SOUZA, Celina & CARVALHO, Inaiá M. M. de. **Reforma do Estado, Descentralização e desigualdades**. Lua Nova; Revista de Cultura e Política, n.48, 1997. p.187-211.

SPOSATI, Aldáiza & LOBO, Elza. **Controle Social e Políticas de Saúde**. Rio de Janeiro, Cadernos Saúde Pública, v.8, n.4, out/dez, 1992.

VEDANA, Celso. **Federalismo: Autonomia Tributária Formal dos Municípios**. Florianópolis:Habitus,2002.



---

## ARTIGOS RESENHAS



MARTINS, José de Souza. **Fronteira**: a degradação do Outro nos confins do humano. 2ªed. São Paulo: Ed. Contexto, 2014.

Eliana Campos **POJO**<sup>1</sup>  
FAECS/UFPA  
elianapojo@ufpa.br

José de Souza Martins, docente pesquisador e intelectual de processos sociais, traz nesta obra a instigante problematização, a dos encontros e desencontros na/da *fronteira*. O livro é formulado com base em pesquisas desenvolvidas ao longo de trinta anos, metade dos quais em diferentes ocasiões e em diferentes pontos da região amazônica (p. 11).

Na obra, Martins assume o desafio de refletir sobre a apropriação do trabalho humano pelo capitalismo contemporâneo, em especial nos territórios de fronteira no interior do Brasil, todas marcadas pela degradação do humano.

Baseado na concepção marxiana do desenvolvimento desigual do capitalismo, o docente pesquisador destaca que a contradição posta pela existência do trabalho escravo na atual fase do capitalismo precisa ser compreendida como “um componente do próprio processo do capital” (Martins, 2014, p.78), diferenciando da escravidão que perdurou até o século XIX, ainda que apresentando similaridades com a coerção e a privação da liberdade dos trabalhadores nos dias atuais. Mostra-nos que o capitalismo engendra contornos específicos, alterando formas de organização social, da gestão do Estado e da organização do trabalho e, principalmente, marca outra forma de posicionamento humano em relação ao *outro*.

O livro apresenta quatro capítulos, direcionados pelas dimensões Frentes de Expansão e Pioneira no Brasil, a partir de uma técnica denominada pelo autor como pedagogia investigativa. Sua análise parte das dimensões, cuja aproximação e confronto constituem o fio condutor dos textos, demonstrando que este procedimento analítico é necessário para a compreensão da fronteira.

---

<sup>1</sup> Professora Faculdade de Educação, da UFPA-Campus de Abaetetuba. Doutoranda de Ciências Sociais do IFCH/UNICAMP.

Tais dimensões representam momentos históricos distintos em diferentes modalidades da expansão territorial do capital [...] expressões de um mesmo processo. (p.170, nota 20)

Se entendermos que a fronteira tem dois lados e não um lado só, o suposto lado da civilização; se entendermos que ela tem o lado de cá e o lado de lá, fica mais fácil e mais abrangente estudar a fronteira como concepção de fronteira do humano. Nesse sentido, diversamente do que ocorre com a frente pioneira, (na frente de expansão) sua dimensão econômica é secundária. (p.141)

Nessa direção instiga-nos a pensar o conceito para além dos territórios distantes que analisou:

A fronteira de modo algum se reduz e se resume à fronteira geográfica. Ela é fronteira de muitas e diferentes coisas: fronteira da civilização (demarcada pela barbárie que nela se oculta), fronteira espacial, fronteira de culturas e visões de mundo, fronteira de etnias, fronteira da história e da historicidade do homem. E, sobretudo, *fronteira do humano* (MARTINS, 2014, p.11).

No primeiro capítulo *A captura do outro: o rapto de mulheres e crianças nas fronteiras étnicas do Brasil*, parte de um conjunto de documentos oriundos da pesquisa, acentuando indicadores dos desencontros das frentes de expansão que é o do rapto de pessoas, principalmente de mulheres e crianças pelos grupos tribais entre si e, também, pelos indígenas em relação aos regionais e pelos regionais em relação ao índio.

*A reprodução do capital na frente pioneira e o renascimento da escravidão* é o segundo capítulo. Aqui Martins detém-se sobre a frente pioneira – que é, um dos momentos de um mesmo processo, ou seja, o da reprodução do capital. (p.74) Faz uma crítica a determinadas formulações teóricas que obscurecem compreender

as contradições engendradas pelo capital, em seu processo de reprodução ampliada, incluem formas sociais e mediações formais, como é o caso da escravidão por dívida, diversas de suas outras manifestações formais, como a do trabalho livre. (p.73-74)

O terceiro capítulo intitulado *Regimar e seus amigos: a criança na luta pela terra e pela vida*. Discorre sobre o que se convencionou na sociologia, o trabalho com informantes privilegiados e, põe em cena, outros sujeitos e suas histórias: “as mulheres, as crianças, os

velhos, os agregados da casa, os dependentes, os que vivem de favor. Ou os mudos da História, os que não deixam textos escritos”. (p.104) Assim, privilegia os depoimentos de crianças e adolescentes em um núcleo de colonização particular (Colônia de Canarana no Mato Grosso) e em dois povoados (São Pedro da Água Branca e Floresta, no Maranhão). Assim justifica: “Neste texto falo da fala das crianças, que por meio delas me falam (e nos falam) do que é ser criança (e adulto) nas remotas regiões das frentes de ocupação do território, em distantes pontos da Amazônia” (p.106).

*O tempo da fronteira: retorno à controvérsia sobre o tempo histórico da frente de expansão e da frente pioneira* forma o quarto capítulo e é a parte mais densa da obra. Aqui, o autor argumenta que, na contemporaneidade brasileira, o que há de sociologicamente mais relevante para definir a fronteira no Brasil é, justamente, a situação de conflito social (p.133). De acordo com o autor:

...a situação de fronteira (é) um ponto de referência privilegiado para a pesquisa sociológica porque encerra maior riqueza de possibilidades históricas do que outras situações sociais. Em grande parte porque mais do que o confronto entre grupos sociais com interesses conflitivos, agrega a esse conflito também o conflito entre historicidades desencontradas (p.154).

Este esforço levou-o a concluir que a fronteira não se reduz à questão geográfica:

Ela é fronteira de muitas e diferentes coisas: fronteira da civilização (demarcada pela barbárie que nela se oculta), fronteira espacial, fronteira de culturas e visões de mundo, sobretudo, fronteira do humano. Nesse sentido, a fronteira tem um caráter litúrgico e sacrificial, porque nela o outro é degradado para, desse modo, viabilizar a existência de quem o domina, subjuga e explora. É nessa dimensão, propriamente sociológica e antropológica, que investigo o tema da fronteira e os desafios que propõe em relação à sociedade em que vivemos e em relação à nossa própria condição humana (p.11).

Martins (2014) traz em sua obra, além do fecundo estudo sobre situações e questões fronteiriças na Amazônia brasileira, também destaca aspectos metodológicos que são úteis aos pesquisadores e docentes, em especial, das ciências humanas envolvidos com fazeres e aprendizados de pesquisa: as implicações teóricas, os compromissos, as dificuldades, o

perigo das posições ambíguas, o trabalho solitário, as situações dos contextos em que o pesquisador se envolve, em suma, questões postas a posição política do fazer pesquisa. Ademais, a obra é instigante para o aprofundamento do referencial sociológico do autor em sua rica composição temática que perpassa a questão agrária, o camponês e o campesinato brasileiro, capitalismo entre outros aspectos, sempre ancorado por um diálogo com a dinâmica social do país.

O docente pesquisador José de Souza Martins em suas obras acentua questões da realidade social brasileira e de forma relacional, o compromisso social com a pesquisa. Justifica-se a indicação da leitura minuciosa para melhor compreendermos os dilemas que envolvem a construção da identidade nacional brasileira, tão bem expressada pelo autor:

Nossa identidade nacional se constrói sobre o canibalismo simbólico que devora no outro o que queremos ser, na constituição problemática de um nós edificado sobre a alteridade intolerante de uma visão missionária do mundo e do homem. É na fronteira que nasce o brasileiro, mas é aí também que ele se devora nos impasses de uma história sem rumo. Decifrar a fronteira fundante do que somos é mergulhar nos desvendamentos por meio dos quais podemos nos reconhecer no conhecimento do que a sociedade brasileira é. (p.21)

### **O rio como fronteira: aspectos de sociabilidade e cultura(s)<sup>2</sup>**

Emprestamos a ideia do autor em relação as diversas compreensões e visões dada a *fronteira* para sinalizar, ainda que prematuramente, a interface com o *rio fronteiriço*.

Trata-se do rio Baixo Itacuruça, lugar de encanto na Amazônia Paraense, localizado no município de Abaetetuba, nordeste do estado. Assumimos a caracterização de rio-mar<sup>3</sup> devido sua extensão, beleza e contraste social ímpar. Na comunidade que fica às margens

---

2 A interface é fruto das incursões ao campo na comunidade que vem sendo desenvolvida desde 2012. Inicialmente, por meio de dois projetos: o Projeto *Integrando Conhecimentos e Saberes: uma experiência educativa na primeira escola quilombola de Abaetetuba-PA* e o Projeto de pesquisa *Travessias, identidades e saberes das águas – Cartografia de saberes de populações ribeirinhas no município de Abaetetuba-PA*. Tais projetos enfatizaram os saberes populares na mediação com processos educacionais do lugar, potencialmente.

3 Concebemos a ideia que caracteriza o rio para além da geografia, a qual admite uma dualidade entre rio e mar. Cultiva-se a concepção de mar que é rio e de rio que é mar por se vivenciar na Amazônia a existência de um rio-mar que não é metafórico, é literal, ou seja, não existe do mar ou do rio, porque o rio é mar. Ou, *Opará*, utilizando a construção indígena para o significado de rio-mar.

desse rio, há outros rios como o Arapapu e o Arapauzinho, há o furo do gaita e ainda, vários igarapés, constituindo uma paisagem fronteiriça adicionado à floresta e suas gentes.

Nesse pedaço da Amazônia há uma natureza qualitativamente distinta – relações de vizinhança e parentesco, mutirões em atividades de trabalho nas roças, práticas artesanais, em suma, dinamizam significações socioculturais. Nesse saber-fazer, a imbricação com o rio-mar é peculiar, assim desde cedo, as crianças pilotam e passeiam nas embarcações (rabetas e cascos), brincam e banham-se cotidianamente. É costumeiro se ouvir das pessoas do lugar “a gente foi criado n’água”, assim como, expressam modos de lidar com ele: pela disposição em navegar dia a dia nas águas; por possuírem conhecimento sobre a ‘essência viva’ das marés vazantes, cheias, de lance, de quebra; por saberem, com precisão o tempo das águas e a relação com as fases da lua, confirmando um dado *saber das águas*. Junto a esse afeto, se entrelaça a crença lendária na Matinta Pereira, no Boto, na Cobra Grande, enquanto simbologias do habitar naquele território margeado por águas.

A compreensão ampla e própria da fronteira enfatizada por Martins associa-se às dinâmicas sociais em territórios e situações de vida diversas, o do *humano* no processo capital sendo a fronteira vista para além do aspecto geográfico. Sob esse prisma, vemos múltiplas sociabilidades em relações comunicativas postas pelo território-rio enquanto lugar social e signo.

Assim, a análoga ideia do *rio fronteiriço* assenta-se pela sua forma de expressão cultural. Ele junta, dinamiza, espacializa, atravessa e é atravessado por suas gentes. Mas, é também ponto de divergência. De conflitos. Atritos ocorrem por e nos espaços e tempos do rio.

São ribeirinhos e quilombolas que estão, de um lado e de outro, do rio, e, embora os lados constituam territórios próprios desses povos, suas práticas de uso e travessia é, em certa medida, imbricada. Há relações e sociabilidades entre eles pelo que lhes é comum, o rio Baixo Itacuruça.

Se misturam, ribeirinhos e quilombolas, por meio de ações e trocas que acontecem, como por exemplo, no uso dos espaços no rio para a pesca do camarão com matapi, no serviço prestado pela escola que fica também naquele rio, no uso dos trapiches onde

ancoram suas embarcações à beira-rio, na circulação das embarcações no ir e vir pelo rio, na ajuda mútua quando alguma canoa fica encalhada ocasionado pela maré seca ou, ainda, quando alguém pede carona, entre outras formas. Nesse atravessamento por entre o rio Itacuruça e os demais rios e igarapés vivenciam a fronteira do humano, em que são absorvidos aprendizados que comunicam um dado viver no lugar.

O *rio fronteiriço* traduz-se num *locus* de interatividade e, também, de discussões humanas e territoriais, mas eminentemente, na/da travessia do/pelo rio se processa ricas experiências étnicas, de classe, de visões de mundo, de vizinhança, de trabalho e de afeto no fluxo cotidiano da comunidade. Ele, tanto funciona como espaço de deslocamento e de percurso, quanto, de interação com a floresta, expressada por costumes, jeitos, tempos, cultura(s) que marcam um viver de homens e mulheres desse lugar na Amazônia.

Tomado sob a dimensão social, o rio é fluxo temporal de cultura(s) que modificam-se constantemente e alteram o pensar dos sujeitos. Configura-se a confluência que afasta e une pessoas e fazeres, *lugar da alteridade*. (Martins, 2014, p.133)

Atravessados pela natureza em que o *rio fronteiriço* é parte, homens e mulheres *de lá* vivem seus desencontros e parcerias desnudando imbricações econômicas, culturais, sociais, simbólicas, geográficas que formam 'maresias' identitárias do humano no lugar.



---

## **ARTIGOS INICIAÇÃO CIENTÍFICA**



## A REPRESENTAÇÃO DA AFETIVIDADE EM UMA TURMA DE 2º ANO DO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA-PA

Érica da Silva **MELO**<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Pará/UFPA  
marlonerica2009@hotmail.com

Vivian da Silva **LOBATO**<sup>2</sup>  
Universidade Federal do Pará/UFPA  
vivianlobato@ufpa.br

**Resumo:** *O artigo discute a afetividade como algo indissociável do desenvolvimento humano e indispensável na aprendizagem a partir da perspectiva Walloniana. A presente pesquisa originou-se de um Trabalho de Conclusão de Curso. O objetivo é analisar como a afetividade está sendo compreendida e desenvolvida em uma turma de 2º ano. A pesquisa foi realizada através da observação do cotidiano de uma sala de aula e uma entrevista com a professora da turma. Henri Wallon é a principal fundamentação teórica, e alguns autores que discutem a sua teoria como: Almeida (2007, 2012) Dantas (1992), Galvão (2011), Mahoney (2010), dentre outros. O artigo está organizado em: Introdução, referencial teórico, desenvolvimento (sobre a pesquisa) e considerações finais. Constatou-se que a afetividade é algo indispensável no âmbito escolar, porém ainda é um desafio para os professores. Afetividade e aprendizagem são indissociáveis no processo de ensino aprendizagem. É imprescindível reconhecer a importância da afetividade e tê-la como aliada na aprendizagem.*

**Palavras-chave:** *Afetividade. Wallon. Aprendizagem.*

**Abstract:** The paper discusses the affection as something inseparable from human development and essential in learning from the Wallonian perspective. This research originated from a Work Course Conclusion. The aim is to analyze how affectivity is being understood and developed in a class of 2nd year. The survey was conducted through daily observation of a classroom and an interview with the teacher of the class. Henri Wallon is the main theoretical basis, and some authors argue that his theory as Almeida (2007, 2012) Dantas (1992), Galvão (2011), Mahoney (2010), among others. The paper is organized as follows: Introduction, theoretical framework, development (of the research) and final considerations. It was found that affectivity is something indispensable in the school, but it is still a challenge for teachers. Affectivity and learning are inextricably linked in the teaching learning process. It is essential to recognize the importance of affectivity and have it as an ally in learning.

**Keywords:** Affectivity. Wallon. Learning.

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará/UFPA. Monitora do Programa Mais Educação.

<sup>2</sup> Professora Adjunta da Faculdade de Educação e Ciências Sociais da UFPA – Campus de Abaetetuba. Doutora em Educação: Psicologia da Educação.

## Introdução

Atualmente a afetividade é um tema muito discutido, principalmente no meio educacional. Entretanto para alguns professores a afetividade ainda está associada a atos de carinho, a fraqueza e até mesmo a perda do domínio da turma. Contudo, vale ressaltar que a afetividade tem um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo nas séries iniciais, pois de acordo com Wallon (1975) a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento.

Henri Wallon (1975, p.162) ainda enfatiza que “*o ser humano é um ser íntimo orgânico e essencialmente social*”. Que através de suas sensações internas, como por exemplo, as emoções, necessitam do externo, que são relações sociais essenciais para o desenvolvimento da pessoa. As relações sociais correspondem primeiramente ao contato com a família e posteriormente com a escola, onde a criança se insere em grupos, que possibilitam a construção e reconhecimento do seu “eu” como pessoa. Wallon também defende que a criança deve ser compreendida de maneira completa, concreta e contextualizada.

O presente estudo é resultado de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso realizada em uma Escola de educação infantil e ensino fundamental localizada no Município de Abaetetuba-PA, especificamente em uma turma de 2º ano. O objetivo do artigo é analisar como a afetividade está sendo compreendida e desenvolvida em uma turma de 2º ano do referido município. Para a coleta de dados, em contato com o cotidiano escolar utilizaram-se a observação em sala de aula e uma entrevista estruturada com a professora da turma. Os acontecimentos observados de maior relevância foram descritos em um diário de campo, possibilitando que a coleta, o tratamento e a análise dos dados fossem realizados com maior precisão. Nesse contexto, presenciou-se o maior número de situações em que a afetividade se manifestou na turma.

Para o embasamento teórico utilizou-se as contribuições de Henri Wallon acerca da afetividade e alguns autores que discutem a sua teoria como: Almeida (2007, 2012) Dantas (1992), Galvão (2011), Mahoney (2010), dentre outros. Essa escolha justifica-se de acordo com Dantas (1992) por ele ter trazido inúmeras contribuições à educação, possibilitando assim novos rumos e olhares sobre a mesma. Essas contribuições se referem principalmente por Wallon ter colocado a dimensão afetiva como um dos aspectos centrais do desenvolvimento humano, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento.

## Referencial Teórico

Henri Wallon foi filósofo, médico, psicólogo e político Francês. Mahoney (2010) ressalta que ele nasceu e viveu na França entre 1879 e 1962, revelando sólida formação em filosofia, medicina e psiquiatria, onde segundo a autora se configura o seu interesse em psicologia e posteriormente pela educação. Wallon buscou em seus estudos integrar a atividade científica à ação social. Essa inclinação social, segundo Galvão (2011) foi traduzida numa trajetória de compromisso ético e engajamento político, e teve origem ainda em sua infância, onde foi criado em uma atmosfera humanista, por uma família de tradição universitária e republicana. O interesse de Wallon pela psicologia se manifestou desde cedo, mas segundo Galvão (2011) a sua aproximação com a educação foi inevitável. Ele se debruçou, sobretudo, na infância com muita atenção e engajamento. Wallon se voltou para o desenvolvimento da criança. Dedicando grande parte do seu trabalho ao estudo da afetividade, enfatizando o biológico e o social.

## Teoria Psicogenética Walloniana

Buscando compreender a pessoa de forma concreta e completa, a teoria psicogenética de Wallon identificou a existência de alguns campos funcionais que agrupam a diversidade das funções psíquicas. Galvão (2011) aponta que esses campos funcionais são: o afetivo, o ato motor e o cognitivo, entre os quais se distribui a atividade infantil. Galvão (2011, p.49) explica que para Wallon esses três campos funcionais “*aparecem pouco diferenciados no início do desenvolvimento e só aos poucos vão adquirindo independência um do outro, construindo-se como domínios distintos de atividade*”. Vale mencionar a existência de um quarto campo funcional que se refere à pessoa, que é responsável por integrar os outros três campos funcionais e por esse motivo, ela própria, é o quarto campo funcional.

O campo funcional é o afetivo, que Wallon apud Galvão (2011) chama de emoções, ou seja, as manifestações afetivas, que para ele acontecem a partir da interação da criança com o meio onde está inserida. O campo funcional é o motor, compreendido também por Wallon apud Galvão (2011) como movimento, que se refere segundo Wallon (2008) como o primeiro sinal de vida psíquica, a qual é vislumbrada por ele em duas dimensões: a expressiva, que consiste na base das emoções, expressões; e a instrumental, que incide na ação direta sobre o meio físico, como algo concreto e voluntário. O campo funcional é o cognitivo, também chamado de inteligência, que é considerada por Wallon (2008) em dois momentos: o 1º momento é o Pensamento Sincrético que consiste em

misturar e\ou confundir as coisas, ou seja, não separar a qualidade do objeto. Por exemplo: quando o aluno não aceita que o nome da colega de turma seja o mesmo que o de sua mãe. Isso acontece porque ele ainda não compreende que o nome pode ser o mesmo, mas que as pessoas são diferentes. O 2º momento é o Pensamento Categorical que acontece na idade escolar e corresponde a possibilidade de pensar o real por meio de categorias. Nesse momento a criança já começa a associar as coisas e compreendê-las por meio de categorias.

O 4º e último campo funcional é o da pessoa, que Wallon (2008) compreende como a construção do “eu” como pessoa e consiste no processo de individualização, ou seja, na construção da consciência de si. Wallon divide esse campo em duas fases: a 1º fase é a Imitação do outro, que corresponde à maneira de incorporar o outro como modelo. É como, por exemplo, aquela fase na qual a criança começa a imitar a mãe em seu modo de vestir, agir e falar. A 2º fase é a Negação do Outro, em que as condutas de oposição acontecem de acordo com Wallon (2008) de 3 aos 13 anos. É por exemplo a fase onde a criança passa a negar tudo que veem do adulto, querendo apenas satisfazer as suas vontades.

Wallon em sua teoria psicogenética considera a dimensão afetiva sem deixar de lado o cognitivo e o motor, de maneira que a dimensão afetiva não seja compreendida como o principal, mas como algo indissociável das demais dimensões, pois para ele ambas são responsáveis pela constituição da pessoa, e como já mencionamos também é uma dimensão, ou seja, um campo funcional. Ele também considera as relações que o indivíduo estabelece com o meio onde está inserido. O que antes era determinado pelo fator orgânico passa a ser também fortemente influenciado pelo meio social. Tanto que Wallon em sua teoria psicogenética defende uma evolução progressiva do desenvolvimento, ou seja, em constante transformação a partir das influências sofridas pelo meio social.

Nesse sentido Wallon apud Almeida (2005), apoiado no materialismo dialético superou e ultrapassou a contradição da criança ser compreendida em apenas dois aspectos: o cognitivo e o motor. Essa superação se dá a partir do momento que ele põe em xeque essa dicotomia, passando a considerar também o aspecto afetivo-social, dessa forma abrindo novas perspectivas para a psicologia da criança, ao analisá-la por meio de um método que permite compreendê-la na sua totalidade.

Os estágios de desenvolvimento de Wallon são um conjunto de características específicas que se estabelecem a partir das relações que a criança mantém com o meio social em um dado momento do processo até a fase adulta. O teórico ainda considera o

desenvolvimento como um processo que está sempre em aberto, inacabado. Wallon segundo Almeida & Mahoney (2007) distribuiu a dimensão temporal do desenvolvimento humano em estágios, que para ele expressam características da espécie e cujo conteúdo é determinado histórica e culturalmente. Os 6 (seis) estágios de desenvolvimento de wallonianos segundo Mahoney (2010, p.12) do ponto de vista afetivo são: “*Estágio Impulsivo emocional (0 a 1 ano); Estágio Sensorio-motor e projetivo (1 aos 3 anos); Estágio Personalismo (3 aos 6 anos); Estágio Categorical (6 aos 11 anos); Estágio Puberdade e adolescência (11 anos em diante) e Idade adulta*”.

### **Conceituando a Afetividade**

A afetividade de acordo com Wallon (2008) consiste na capacidade do ser humano de ser afetado positivamente ou negativamente tanto por sensações internas como externas. A afetividade é um dos conjuntos funcionais da pessoa e atua juntamente com a cognição e o ato motor no processo de desenvolvimento e construção do conhecimento. Assim, percebemos que a afetividade pode afetar a criança de forma positiva ou negativa, dependendo da influência do meio onde está inserida, através de sensações internas ou externas.

A emoção de acordo Galvão (2011) possui suas características específicas que se diferenciam das outras manifestações de afetividade, pois é sempre acompanhada de alterações orgânicas, como a aceleração dos batimentos cardíacos, mudança no ritmo de aceleração sanguínea, dificuldade na digestão e secura na boca, o que nem sempre acontece com a manifestação de afetividade que pode ocorrer muitas vezes sem alterações orgânicas. O sentimento por sua vez segundo Almeida & Mahoney (2007) é uma espécie de representação da afetividade. É como ela se manifesta simbolicamente, não possui reações orgânicas e nem diretas como na emoção; objetiva muitas vezes a reprimir essas reações que a emoção expressa, sendo algo controlável.

Ao abordar o termo afetividade é impossível não a relacionar com a emoção, sentimento e paixão. Entretanto, deve-se ser cauteloso para não confundir esses termos, pois não significam a mesma coisa. Cada um possui a sua especificidade e ambas são essenciais na evolução da afetividade. Recorrendo ao significado de afetividade no dicionário prático de Pedagogia observamos que Queiroz (2011, p.13) a enfatiza como “*um conjunto de emoções, sentimentos e paixões – acompanhados sempre de sensações como dor ou prazer, satisfação ou insatisfação, agrado ou desagrado, alegria ou tristeza*”. A afetividade embora sendo uma palavra aparentemente positiva também se remete a características negativas. Por isso, a afetividade não se restringe somente a

manifestações de carinho e sim a todas as emoções que perpassam pelo ser humano, sendo elas positivas ou negativas.

### **Afetividade e Aprendizagem**

Para Wallon apud Galvão (2011) a inteligência surge depois da afetividade, conflitando com ela, pois ele defende que antes da aprendizagem, ou seja, da vida escolar, o aluno de alguma maneira já foi influenciado pelas emoções, através das relações com o meio social, por exemplo. Com isso, Wallon atenta para importância de a afetividade ser considerada no âmbito escolar como algo indissociável da aprendizagem. Ao se referir à aprendizagem pensa-se imediatamente no termo aprender. Termo esse que segundo Ferreira (2010, p.57) no dicionário Aurélio significa: “*tomar conhecimento*”; “*torna-se capaz de algo*”. Ou seja, é como absorvemos determinado conhecimento, seja uma palavra, um gesto ou uma expressão facial. É de fato tudo aquilo que adquirimos a partir do convívio com o outro.

Na escola a aprendizagem se dá a partir da relação professor-aluno, local onde a afetividade também se manifesta. Para Wallon isso constitui um elemento inseparável do processo de construção do conhecimento. Então compreende-se que na interação professor-aluno a aprendizagem é posta em prática, onde surge a afetividade como um fator facilitador desse processo. Nesse contexto é perceptível a relevância do professor, sendo papel do mesmo mediar e promover a expressão de afetividade do aluno, favorecendo o desenvolvimento da criança, de forma que segundo Almeida (2005, p. 103) “[...] *as emoções sejam utilizadas pelo professor como fonte de energia e as expressões emocionais como facilitadoras do conhecimento [...]*”. Portanto, o professor precisa saber trabalhar com essa afetividade que na faixa etária de 6 aos 7 anos é bastante intensa.

É importante mencionar que a sala de aula também tem seu papel dentro desse contexto, de maneira que ela seja um espaço favorável, acolhedor, motivador e seguro, onde o aluno sinta-se à vontade para desenvolver e expressar as suas formas de afetividade. É imprescindível que essas manifestações de afetividade sejam utilizadas pelo professor a favor da aprendizagem do aluno. Saltini (1997, p.89) reforça que: “*Essa relação é o fio condutor, o suporte afetivo do conhecimento*”. Deve-se também considerar a importância da família, pois, é muito comum um aluno que está passando por algum problema externo, ou seja, familiar; apresentar alguma dificuldade de aprendizagem. A escola não pode se ausentar de sua responsabilidade assim como a família, pois ambas têm compromisso com o desenvolvimento da criança. A família

precisa participar da vida escolar da criança e a escola deve conhecer o seu aluno assim como a família dele. Entende-se então que a afetividade não se restringe somente ao âmbito escolar.

## **Sobre a Pesquisa**

### **Observação em Sala de Aula**

No decorrer da observação do cotidiano da turma, diferentes manifestações de afetividade foram observadas. Nos primeiros momentos de observação notou-se que a professora é bem rígida. Ela pedia para que seus alunos se sentassem e ficassem calados a todo o momento, mesmo quando a atividade já estivesse concluída. Entretanto, ela também era muito atenciosa, respondendo todas as dúvidas dos alunos. Algo bastante relevante, pois é perceptível que a rigidez da professora objetivava que os alunos aprendessem, sendo isso uma manifestação de afetividade.

No cotidiano da sala de aula é muito comum os alunos expressarem suas emoções por meio dos movimentos, que correspondem, portanto, a uma manifestação de sua afetividade. Ainda pode se notar que os alunos são bastante agitados, principalmente após a realização das atividades. Algo normal para idade deles, mas que de certa forma prejudica a aprendizagem. A partir disso, surgiram os conflitos, pois a professora por não saber lidar com determinadas situações, gritava para chamar a atenção da turma. Em relação a isso Almeida (2005) menciona que:

No caso específico em que a plateia da emoção é uma sala de aula, participar do circuito perverso traz duplo prejuízo. De um lado, desgasta fisicamente o professor, e, de outro, compromete sua atuação em sala de aula, prejudicando os alunos. Assim, a ocorrência do estado emocional no professor tem implicações nas atividades pedagógicas. (ALMEIDA, 2005, p.92)

Então, esse conflito gerado a partir dos gritos da professora em meio à agitação dos alunos acontece devido à falta de compreensão da manifestação de afetividade. Alguns alunos indicam que estão, por exemplo, felizes com algum acontecimento, transmitindo seu contentamento através de expressões corporais, ou seja, correndo, pulando, saltando, etc., enquanto a professora, não sabendo trabalhar com isso, acaba expressando seu descontentamento através de gritos que apesar de algo negativo também são expressão de afetividade. Almeida (2005) ainda menciona que as manifestações de afetividade através do movimento não compreendidas pelos professores são vistas como:

Sinônimo de desatenção e como a atenção, é necessária passa-se a eliminar ao máximo os movimentos, em alguns casos chegando ao ponto de considerar que se resolve a situação da aprendizagem pela exclusão das crianças que ameaçam a concentração. Em virtude de interferir nas atividades das crianças e, conseqüentemente, nas relações com os outros, o movimento, geralmente, é interpretado como indisciplina. As crianças mais agitadas exaurem os adultos, sendo a inquietação na sala de aula motivo de irritação. (ALMEIDA, 2005, p.90)

Esses conflitos acontecem devido o professor acreditar que o movimento é sempre associado à agitação e ao tumulto, gerando uma grande preocupação em excluir o aspecto motor, por não saber lidar com ele em sala de aula. É necessário, portanto que o professor compreenda a real importância das manifestações de afetividade por meio dos movimentos. Entretanto, essa tarefa não é fácil para um professor, pois ele não sabe lidar muitas vezes com suas próprias emoções e tão pouco saberá com as dos alunos. Não queremos aqui defender que a sala de aula se transforme em uma bagunça sem limites, muito pelo contrário; o que objetivamos defender, de acordo com Almeida (2005, p.91) é que *“é preciso que o professor esteja atento aos movimentos das crianças, pois estes podem ser indicadores de estados emocionais que devem ser levados em conta no contexto da sala de aula”*.

Observou-se ainda que a professora procurava vivenciar a afetividade, porém ela se preocupava bastante em ministrar todo o conteúdo proposto para aquele dia. Galvão (2011, p.101) atenta para essa questão ao mencionar que *“o planejamento das atividades escolares não deve se restringir somente à seleção de temas, isto é, do conteúdo de ensino, mas necessita atingir as várias dimensões que compõem o meio”*. Assim sendo, em alguns momentos a aprendizagem é prejudicada, já que ela desconsidera outros fatores, como por exemplo: o interesse dos alunos, verificar se o ambiente está favorável e se o tempo é suficiente para que os alunos aprendam determinado assunto. Apesar desses acontecimentos, consideramos que o ambiente é favorável para o aprendizado, pois a relação entre os alunos é bem amigável. Ainda defendemos que a professora estava apenas uma semana com a turma, sentindo-se ainda muito insegura. Como a mesma relatou durante a pesquisa, que trabalhava anteriormente com uma turma de 4º ano e que estava se adequando a atual de 2º ano.

A relação entre os alunos, professores e demais componentes da escola também é muito amigável, o que proporciona um local favorável à aprendizagem. Para Wallon (1975) isso é muito importante já que ele considera as relações sociais como indispensáveis para o desenvolvimento social e intelectual do indivíduo. E, além disso,

as interações sociais, de acordo com Galvão (2011) são importantes na distinção entre o eu e o outro. Almeida (2012) enriquece a discussão ao mencionar que:

A escola é um dos meios onde podem transitar os indivíduos. Seu objetivo é proporcionar interações sociais tais que possibilitem a atuação das potencialidades dos alunos como indivíduo e como grupos para atuar na sociedade. (ALMEIDA, 2012, p.16)

Assim, compreende-se quão importante é a escola e a boa relação entre os seus componentes para o desenvolvimento do educando. Como Galvão (2011, p.11), destaca “o sujeito constrói-se nas suas interações com o meio”, ou seja, esse meio é a escola, onde o aluno interage com outro, absorvendo e criando de certa forma sua bagagem cultural.

Durante toda pesquisa percebeu-se que os alunos esperam muito da professora. Ao término das atividades eles fazem de tudo para chamar a atenção da mesma, para receber elogios, e a cada elogio era notório a felicidade dos alunos, pois o elogio serve como incentivo, favorecendo assim a aprendizagem. Dantas (1992) ressalta essa questão quando menciona que:

A mediação social está, pois, na base do desenvolvimento: ela é a característica de um ser que Wallon descreve como sendo “geneticamente social”, radicalmente depende dos outros seres para substituir e se construir enquanto ser da mesma espécie. (DANTAS, 1992, p.92)

Assim, a criança precisa de palavras de incentivo, o que favorece o seu desenvolvimento, pois como afirmou Dantas, o ser depende do outro para se construir, ainda mais se tratando de uma criança vivendo estágio categorial, começando a se diferenciar do outro e compreender o meio onde está inserida. Os incentivos são indispensáveis.

### **Entrevista com a Professora**

Aqui destacam-se os principais questionamentos abordados durante a entrevista com a professora. De início percebeu-se que a mesma realmente gosta do que faz. Isso é muito importante, pois, quando se faz o que gosta, sem dúvida as atividades são realizadas com mais empenho e dedicação. De fato, o professor que se sente realizado em seu trabalho, faz a diferença. Atualmente isso é muito importante, pois, não é tão comum encontrar um professor feliz e realizado profissionalmente como menciona Canfield (2011):

Pouco se observa os docentes destacando os aspectos positivos da docência, aqueles que são fonte de prazer, de alegria e de satisfação; aqueles que fazem o professor jamais se arrepender da escolha profissional, saber dizer quais os motivos que o fazem continuar sentindo-se realizado mesmo após anos no magistério e continuar escolhendo a docência se pudesse escolher outra profissão. (CANFIELD, 2011, p. 3)

Questionada sobre as suas experiências positivas e negativas na relação professor-aluno, a professora prontamente responde:

Positiva para mim é quando dá certo o trabalho que faço com o meu aluno e quando percebo que ele tem um retorno bom. Já negativo é quando percebo que o meu aluno no decorrer desse processo não teve o avanço almejado. (Professora)

Através desse relato é fácil perceber que a professora é bastante preocupada com aprendizagem dos seus alunos. E isso é um sinal de afetividade, pois ela considera que sua relação com o aluno é positiva, quando este aprende, ou seja, se desenvolve cognitivamente. Referente a isso, Pereira (2010, p.50) menciona: “*é mediante o estabelecimento de vínculos afetivos que ocorre o processo de ensino aprendizagem*”. Ou seja, na relação entre professor-aluno, o vínculo afetivo facilita a aquisição de conhecimento, tornando a relação entre ambos mais prazerosa. Em relação ao ponto negativo na relação professor-aluno, a professora relata que é quando o aluno não tem o avanço almejado, ou seja, quando o aluno por algum motivo não aprendeu. Em relação isso torna-se necessário que o professor investigue e compreenda o motivo pelo qual este aluno apresenta baixo rendimento.

Também se perguntou sobre o que é para a mesma ser um professor afetivo. Ela mostrou certa inquietação, e respondeu:

É importante porque a afetividade dentro da sala de aula é um dos fundamentos significativos, porque ela te mostra como você deve trabalhar com o aluno, conhecer aquele aluno, pois muitas vezes ele vem de casa com problemas pessoais. Eu pelo menos sou muito afetiva com meu aluno. Eu acho a afetividade muito importante sim, pois ela te possibilita saber de onde aquele aluno vem e perceber que muitas vezes quando o aluno chega triste na sala de aula, sem vontade estudar. A partir disso eu começo a compreender a dificuldade que ele traz de casa para a sala de aula, e em cima disso trabalho a afetividade com ele. (Professora)

Através do relato da professora depreende-se que, para a mesma, ser um professor afetivo é ser um professor comprometido tanto com vida cognitiva do aluno quanto com a pessoal do aluno algo que consideramos muito importante, pois de nada adianta estar com um aluno em uma sala de aula durante um ano e não o conhecer. Caso isso ocorra,

não há ensino-aprendizagem sem um bom vínculo entre professor e aluno. A respeito disso Pereira (2010) menciona que o professor deve compreender seu aluno a partir de “*seu contexto, sua cultura, o meio familiar em que está inserido, bem como as dimensões mais amplas da convivência entre criança e outras pessoas, na construção de diversas interações com o meio do qual faz parte*”. Portanto, o professor deve abranger seu aluno de forma completa, concreta e contextualizada, e de acordo com a perspectiva Walloniana, fugir da compreensão fragmentada do indivíduo, pois este possui suas especificidades, através de suas experiências vivenciadas e também a partir da interação social com o outro.

Outra questão importante é o ambiente que segundo Cunha (2012) influencia na prática do ensino, cabendo ao professor vincular a atenção do aprendiz com o ensino e despertar nele o interesse em aprender. Com isso perguntou-se a professora como ela percebe que o aluno aprendeu. Prontamente ela respondeu:

Eu faço as minhas avaliações com os alunos todos os dias, ao término de cada disciplina eu procuro perguntar se eles entenderam, se eles querem que repita algo, se querem perguntar alguma coisa, e principalmente pergunto o que eles puderam assimilar com as minhas explicações, com atividades que realizadas em sala de aula. Eu faço esse teste de sondagem com eles, assim eu posso saber o que eles entenderam e o que não entenderam. (Professora)

De imediato percebeu-se que a professora foi muito precisa em sua resposta, e que ela ouve seus alunos e leva em consideração o que eles sabem. Isso é muito válido, pois de alguma forma eles se sentem importantes naquele ambiente; isso é o que deve acontecer, pois o principal ali é o aluno e o seu aprendizado. Notou-se mais uma vez, a preocupação da professora com o aprendizado dos alunos. Através de sondagem ela pode todos os dias conhecer em que grau de aprendizagem encontra o seu aluno. Libâneo (2013) reafirma que professora relatou ao mencionar que:

O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem também, para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades. Esta é uma das funções da avaliação diagnóstica. (LIBÂNEO, 2013, p.275)

Entendeu-se, portanto, que ouvir o que o aluno tem a dizer e preocupar-se com o seu aprendizado é uma das coisas mais importantes na relação professor-aluno e só assim

o aprendizado alcançaria seus objetivos pretendidos. A professora, por sua vez, mostra novamente ter um bom vínculo afetivo com seus alunos. Posteriormente também se questionou a professora sobre os seus sentimentos ao perceber que o aluno aprendeu. Ela, com um sorriso estampado no rosto, responde:

Sinto-me muito feliz, porque eu acho muito importante fazer o meu plano de aula, me planejar, me preparar, para que no dia seguinte na sala de aula e ao repassar aquele conteúdo e depois perceber que o aluno aprendeu é muito gratificante, é um sentimento de dever cumprido, é um ponto positivo tanto na minha vida como na dele. (Professora)

No relato da professora, sem dúvida, é visível o quanto ela se sente realizada após perceber que o seu aluno aprendeu o conteúdo proposto e ainda deixa claro que além de ser algo relevante para sua pessoa também e para o aluno. Portanto, nessa troca de conhecimento entre ambos o aluno se desenvolve e a professora, por sua vez, sente que seu dever foi cumprido com êxito. Mahoney (2010, p.82) ressalta muito bem essa questão quando menciona que *“é da disposição de o professor estar na direção, estar voltado para o seu aluno que dependerá a marca de sua contribuição ao desenvolvimento do aluno que lhe for confiado”*. Ou seja, tudo depende da disposição do professor, do gostar da relação com o aluno e seguir seu ritmo de desenvolvimento, pois, se o professor estiver aberto ao aluno e comprometido com ele, o desenvolvimento do aluno será beneficiado e fluirá naturalmente. Algo que a professora demonstrou através do seu relato. Também se questionou sobre a relação da professora com os responsáveis dos alunos. Ela entusiasmada responde:

Muito boa, principalmente esse ano que as famílias estão muito interessadas. Eles mesmos me procuram para saber do rendimento escolar dos alunos. E isso é muito importante para o professor, essa relação com a família é essencial. (Professora)

Apreendeu-se através do relato da professora o quanto a família é importante no contexto escolar, principalmente no que diz respeito à aprendizagem do aluno. O fator família é sem dúvida um dos mais importantes, é o que mais influencia na vida educativa do aluno. Nesse contexto Almeida (2005) explica detalhadamente essa relação que família e escola têm na vida do aluno ao descrever que:

A família representa um papel singular no desenvolvimento infantil; precedendo sua capacidade de escolha, constitui-se no primeiro grupo da criança no qual ela satisfaz as suas necessidades básicas e obtém as primeiras condutas sociais. A criança é fortemente influenciada pelo tipo de relação que mantém com cada componente de sua constelação familiar, daí a importância, para o desenvolvimento psíquico da criança, dos papéis que cada um representa e das relações que cada um

estabelece com ela. É quando a criança começa a distinguir-se do outro, que a escola assume uma importância capital para o desabrochar da personalidade infantil. Entre outras coisas o que distingue o meio familiar do meio escolar são a natureza e a diversidade das relações que os constituem. (ALMEIDA, 2005, p.104)

Assim, entende-se que os vínculos afetivos se iniciam na relação familiar e posteriormente chegam à escola, onde esses laços são ampliados e criam-se nossas relações interpessoais que são essenciais para o desenvolvimento intelectual do aluno. Nesse sentido compreende-se a importância de estes trabalharem em conjunto. Ainda se questionou se a professora tem conhecimento da vida dos alunos. Ela, amavelmente, responde:

Sim, totalmente, conheço todos os meus alunos, tenho 3 alunos com os pais separados e são os que mais tem dificuldade, procuro sempre estar atenta a eles. Inclusive um deles está passando por muitos problemas e eu estou fazendo o que eu posso para ajudá-lo. Peço para todos na escola para terem mais paciência porque ele é um pouco agressivo. Um dia desses conversando com ele, ele me disse que age assim porque sente muita falta da mãe dele que morra em outra cidade. E a forma dele expressar seu descontentamento é através da agressividade. E essa também é a preocupação dos pais dele que sempre que comparecem à escola, logo perguntam se ele bateu em alguém. (Professora)

Sem ao menos ter citado nomes lembrou-se de imediato de qual aluno a professora se referia. Este aluno havia sido transferido naquela semana em que realizamos em sala de aula a observação andava muito cabisbaixo nas aulas e que o pai, preocupado insistia em perguntar se ele havia se comportado. Assim observamos através dos relatos da professora, o quanto ela conhece a vida dos seus alunos e o quanto busca de alguma forma ajudar na possível resolução ou pelo menos amenização de algum problema. Cunha (2012, p.91) reforça isso quando expõe que “*a prática docente requer mais dinâmica afetiva do professor com o seu aluno. Mais desejo e prazer em ensinar como resposta à necessidade de mover-se sempre em busca de alternativas às dificuldades da aprendizagem discente*”. Portanto, o que a professora faz muito bem é algo que todos os professores deveriam compreender. O aluno muitas vezes está com problemas familiares, o que bloqueia seu desenvolvimento cognitivo, e somente o professor, com o conhecimento que tem sobre seu aluno, saberá contornar determinada situação. A maioria dos problemas que os alunos enfrentam se remetem a fatores afetivos-sociais, ou seja, através da vivência com o outro que lhe desperta emoções, algumas vezes negativas.

Por fim, perguntou-se a professora quando a afetividade facilita o processo de ensino-aprendizagem e quando dificulta. Com certo embaraço ela responde:

Ela facilita quando você conhece o seu aluno e você pode ajudar em algum problema dele, devido às conversas que já teve com ele e com os seus pais. Ela dificulta às vezes quando você dá mais atenção para um aluno do que para o outro, pois é necessário que a atenção seja para todos e não só para alguns. (Professora)

Desse modo, a professora considera que a afetividade facilita a relação professor-aluno quando a docente possibilita conhecer o seu aluno. Ou seja, através do vínculo afetivo criado com ele, a professora sonda-o buscando entender tudo o que perpassa em sua vida.

Pereira (2010), em relação a isso, menciona que:

O professor que oportuniza encontros interativos entre ele e os alunos, dos alunos entre si e destes com a construção do saber, a partir de sentidos atribuídos através da mediação, poderá proporcionar a reconstrução de conhecimentos produzidos ao longo da história, percebendo-se e fazendo-os perceberem-se como parte essencialmente importante no processo ensino-aprendizagem. (PEREIRA, 2010, p.36)

Percebeu-se assim quão importante é a relação entre professor e aluno, o quanto é significativa para o aluno os encontros que tem com o professor para um simples diálogo, mas que para o aluno pode significar muito. O aluno busca no professor muitas vezes que não encontra em casa, como um elogio e uma conversa sobre algo que lhe inquieta. Relacionado à dificuldade que a afetividade lhe traz, a professora menciona que é o fato de dar mais atenção para um aluno do que para o outro. Portanto, muitas vezes focamos naquele aluno que apresenta mais dificuldade e esquecemo-nos dos demais, ou em contraponto a isso, desconsideramos os alunos que tem alguma dificuldade e direcionamos as aulas buscando repassar todo conteúdo proposto.

### **Considerações Finais**

Aprendemos que ainda existe distância entre o real papel da afetividade e a vivenciada. Entendemos, sobretudo, que a afetividade é compreendida, mas que a professora ainda possui dificuldade em falar sobre ela. Essa dificuldade em tratar das situações emotivas em sala de aula é compreensível devido à própria natureza da emoção. A entrevista mostra claramente que a afetividade é principalmente conhecer o aluno. A professora também demonstra medo em perder a autoridade em sala de aula e isso acabou exaltando-a. Ainda percebemos que existe necessidade da valorização da afetividade. O movimento em sala de aula que por vezes era cessado com gritos, também é uma manifestação de afetividade, algo que a professora, sem perceber, acaba interrompendo com a sua forma de manifestar a afetividade: com “gritos”. Portanto, percebemos como

o tema afetividade é muito amplo, e que mesmo sem perceber isso perpassa por todos os momentos de nossa vida. Assim, a articulação entre os aspectos afetivos e cognitivos é necessária para não os ter equivocadamente como aspectos distintos.

A afetividade é algo indissociável da aprendizagem, fato este comprovado a partir da observação da turma e a representação da professora sobre a afetividade durante a entrevista. Aprendemos que o ambiente é importante e influencia na aprendizagem, que a boa relação entre os sujeitos escolares é bastante benéfica e que a professora exerce um papel de extrema importância, pois os alunos esperam muito dela; as palavras de carinho e de incentivo os motiva e isso é indispensável para o desenvolvimento deles. A professora é rígida, porém não é tradicional e nem autoritária. Ela apenas introduz um ritmo, de maneira que sua aula seja propícia para o aprendizado dos alunos; demonstra preocupação e interesse pelo aprendizado dos alunos, não tendo preferência por alunos, chama-os pelo nome e isso é bom, mostra que eles têm identidade. Compreendemos também a relevância do vínculo afetivo entre professor e aluno e o quanto isso beneficia a aprendizagem. Percebemos que o convívio entre estes proporciona um turbilhão de emoções; emoções estas que devem ser bem interpretadas, pois sempre transmitem algo. Por exemplo: uma mensagem que o aluno pode estar querendo transmitir sobre algo que está influenciando de alguma forma em sua vida.

A pesquisa, por meio da observação em sala de aula, correspondeu às expectativas, visto que os sujeitos escolares pesquisados agiram com naturalidade no decorrer dela, possibilitando assim uma coleta de dados precisa que, somada à entrevista com o professor, alcançou o objetivo pretendido. No que diz respeito à observação em sala de aula algo muito significativo foi à participação dos pais. Eles são bem atuantes e participam maciçamente da vida escolar dos seus filhos. Assim, sabemos o quanto família e escola juntas exercem um papel importantíssimo no desenvolvimento da criança. Através da pesquisa compreendemos que a escola é um espaço privilegiado, onde ocorre à socialização e onde a afetividade possui um grande valor. E o professor que não considerar os aspectos sociais e afetivos corre o risco de não ser bem-sucedido, pois o aluno possui a necessidade de conviver, estabelecer relações e, através disso, adquirir conhecimento. Almeida (2005, p. 101) reforça essa questão ao mencionar que “*A escola é um dos meios de influência externa é um espaço legítimo para a construção da afetividade*”.

Como expectativas e sugestões, indicamos que a afetividade seja considerada como um aspecto importante, para que os professores a vejam como um auxílio que enriqueça a sua prática e não como entrave. Em relação a isso Wallon apud Almeida

(2005, p.101) ressalta que “*é importante não separar inteligência e afetividade*”. Ou seja, existe reciprocidade entre afetividade e inteligência e ambas não podem ser compreendidas separadamente. É importante também não ter a afetividade apenas como atos de carinho, pois ela é mais abrangente. Vale frisar que a autoridade também é uma manifestação de afetividade, pois através disso o professor mostra estar preocupado com a aprendizagem.

Concluir não é uma tarefa fácil, pois quando pensamos ter chegado a algum resultado percebemos que ainda existem dúvidas. Assim, entendemos o quanto o fenômeno afetividade é importante, e como ele pode influenciar na vida do indivíduo. Sabemos também que a afetividade é um campo rico e aberto para investigação. Mesmo em se tratando de um assunto bastante discutido ainda há muito a se explorar. Assim, a afetividade e a aprendizagem são aspectos diversos de uma mesma e única realidade: o desenvolvimento pessoal do indivíduo. Por isso são inseparáveis e essenciais.

## Referências

- ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papyrus, 2005.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga (org). **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Afetividade, Aprendizagem e Educação de Jovens e Adultos**: Relatos de pesquisa na perspectiva de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2012.
- CANFIELD, Mira. **Imaginário, satisfação profissional e trajetórias formativas de professores**. 2º encontro ouvindo coisas. Universidade Santa Maria, 2011. Disponível em: <<http://coralufsm.br>> Acesso em: 22/Maio/2014.
- CUNHA, Eugênio. **Afeto e aprendizagem**: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica. – 3ªed. Rio de Janeiro: Wark Editora, 2012.
- DANTAS, Heloysa. **Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de wallon**. In: LA TAILLE, Yes. Piaget, Vigotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo, Summus, 1992.
- FERREIRA, Aurélio. **Mini Aurélio**: Dicionário da Língua Portuguesa.- 8.ed. Curitiba: Editora Positivo, 2010.
- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. – 20ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LIBÂNEO, José. **Didática**. 2º ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

QUEIROZ, Tânia. **Dicionário prático de pedagogia** – 3ªed. São Paulo: Rideel, 2011.

PEREIRA, Zildene. **Afetividade e aprendizagem escolar na perspectiva de professoras alfabetizadoras**. São Paulo, 2010. Tese (Doutorado em Educação) Pontífica Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP.

SALTINI, Cláudio J.P. **Afetividade e inteligência**. Rio de Janeiro: PA, 1997.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento: Ensaio a psicologia comparada**. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa 1975.