

dialogia@uninove.br
www.uninove.br/revistadialogia

Dialogia

Revista científica do Programa de Mestrado
em Gestão e Práticas Educacionais – PROGEPE

ISSN impresso: 1677-1303
ISSN eletrônico: 1983-9294

Dialogia	São Paulo	n. 19	jan./jun.	p. 1-195	2014
-----------------	-----------	-------	-----------	----------	------

UNINOVE

Universidade Nove de Julho
www.uninove.br

Dialogia

dialogia@uninove.br

www.uninove.br/revistadialogia

Endereço para correspondência

Av. Francisco Matarazzo, 612, Prédio A, 1º andar.

Água Branca, 05001-100 São Paulo, SP – Brasil

Fone: 55 (11) 3665-9366

Afiliação

Abec – Associação Brasileira de Editores Científicos

www.abecbrasil.org.br

Membro

Clacso – Conselho Latino-americano de Ciências

Sociais

<http://www.clacso.org>

Fepae – Fórum dos Editores de Periódicos da Área da Educação, da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – Anped

Bases indexadoras

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação - MEC/

INEP.

<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/>

CREDI – Centro de Recursos Digitais da Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI)

<http://oei.org.br/principal.php>

e-revit@s – CSIC – Plataforma Open Access de Revistas Científicas Electrónicas Españolas y Latinoamericanas.

<http://www.erevistas.csic.es/quees.php>

Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

<http://www.latindex.unam.mx>

Reitoria: Eduardo Storópoli

Pró-reitoria Acadêmica: Maria Cristina B. Storópoli

Pró-reitoria Administrativa: Jean Anastase Tzortzis

Pró-reitorias de *campus*: Ariovaldo Folino Junior, Claudio Ramacciotti, Renato Rodrigues Sofia, Wilson Pereira Dourado

Diretoria de Pesquisa: João Carlos Ferrari Corrêa

Diretoria do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais – PROGEPE: Jason Ferreira Mafra

UNINOVE
Universidade Nove de Julho
www.uninove.br

Dialogia é uma publicação científica semestral do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) que se propõe a debater e divulgar os temas relativos às práticas educacionais e ao pensamento pedagógico, especialmente os que resultam das pesquisas realizadas no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, nacionais e estrangeiros. Os seus destinatários são, prioritariamente, professores, pesquisadores, estudantes e todo o público que, direta ou indiretamente, mantém interesse nas questões educacionais.

Dialogia is a bi-annual scientific publication of the Master's Degree Program in Management and Educational Practices (PROGEPE) that proposes to discuss and to become known the themes concerning educational practices and pedagogical thinking specially those that result from researches carried out within the post-graduation nationals and foreign stricto sensu programs. Their receivers are primarily teachers, researchers, students and all kind of public that, directly or indirectly, keeps interest in educational issues.

D536 Dialogia. - N. 0 (2001) - São Paulo : Universidade Nove de Julho (Uninove), n. 19, 2014. 22,5 cm.

Semestral.
ISSN 1677-1303 (impresso)
1983-9294 (eletrônico)

1. Educação - Periódicos. I.
Universidade Nove de Julho.

CDD 370.5

Esta publicação também está disponível em formato eletrônico no portal Uninove: www.uninove.br/publicacoes e no Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER) www.uninove.br/revistadialogia.

A instituição ou qualquer dos organismos editoriais desta publicação não se responsabilizam pelas opiniões, idéias e conceitos emitidos nos textos, de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es).

Comissão Editorial

Amélia Silveira
 Ana Maria Haddad Baptista
 Eduardo Santos (editor)
 Maurício Pedro da Silva
 Roberta Stangherlim (editora)

Conselho Editorial

Adriana Saete Loss – Universidade Federal da Fronteira Sul [Brasil]
 Afonso Celso Scocuglia – Universidade Federal da Paraíba [Brasil]
 Ana Luisa Janeira – Universidade de Lisboa [Portugal]
 António Teodoro – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias [Portugal]
 Carlos Bauer – Universidade Nove de Julho [Brasil]
 Carlos Rodrigues Brandão – Universidade Estadual de Campinas [Brasil]
 Celso de Rui Beisiegel – Universidade de São Paulo [Brasil]
 Cleiton de Oliveira – Universidade Metodista de Piracicaba [Brasil]
 Daniel Carsegli – Universidad Nacional de Quilmes [Argentina]
 Edgar Pereira Coelho – Universidade Federal de Viçosa [Brasil]
 Genoio Bordignon – Universidade de Brasília [Brasil]
 Guillermo Williamson – Universidade La Frontera [Chile]
 Jason Ferreira Mafra – Universidade Nove de Julho [Brasil]
 João Cardoso Palma – Universidade Estadual Paulista [Brasil]
 José Amílcar de Carvalho Coelho – Universidade Nova de Lisboa [Portugal]
 Luciana P. Marques – Universidade Federal de Juiz de Fora [Brasil]
 Luiza Cortesão – Universidade do Porto [Portugal]
 Manuela Guilherme – Universidade de Coimbra [Portugal]
 Marcella Milana – Universidade de Copenhague [Dinamarca]
 Maria Stela Santos Graciani – Pontifícia Universidade Católica-SP [Brasil]
 Miguel Escobar Guerrero – Universidad Nacional Autónoma de México [México]
 Nilce da Silva – Universidade de São Paulo [Brasil]
 Patrícia J. Grandino – Universidade de São Paulo-Leste [Brasil]
 Peter Lownds – Paulo Freire Institute [EUA]
 Ramon Moncada – Corporación Región [Colômbia]
 Ubiratan D'Ambrósio – Universidade de São Paulo [Brasil]
 Walter E. Garcia – Instituto Paulo Freire [Brasil]

Equipe técnica

Analista editorial Juliana Cezario
 Projeto gráfico e diagramação João Ricardo M. Oliveira

REPRODUÇÃO AUTORIZADA, DESDE QUE CITADA A FONTE
 Dispõe-se ao intercâmbio com instituições e publicações afins.
 • Intercambio deseó; • Échange désiré; • Exchange desired

Sumário / Contents

Editorial / *Editor's note*

- Educação básica e o princípio da gestão democrática..... 9
Eduardo Santos e Roberta Stangherlim

Entrevista / *Interview*

- Gestão democrática na Escola Básica.....15
com o Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho

Dossiê Temático: Gestão Democrática e Educação Básica / *Thematic dossier: Democratic management and elementary education*

- Configuração educativa em Portugal, em globalização e europeização:
Que riscos para a democratização? 23
*Educational settings in Portugal, within globalization and
Europeanization: What risks to democratization?*
Eunice Macedo
Helena C. Araújo
- Gestão democrática da educação: por entre concepções e tendências35
Democratic management education: concepts and trends in between
Maria Dilnéia Espíndola Fernandes
Andréia Vicência Vitor Alves
Andressa Gomes de Rezende Alves
- Perfil e Formação de Gestores Escolares no Brasil47
A profile of brazilian school managers
Sofia Lerche Vieira
Eloísa Maia Vidal
- Gestão democrática, autonomia e projeto político-pedagógico:
pressupostos da qualidade da educação67
*Democratic school management, autonomy and pedagogical
project: foundations for quality of education*
Miguel Henrique Russo

Artigos / *Articles*

- A infância perdida: o corpo vivido pede passagem nas séries iniciais
do Ensino Fundamental81
The lost childhood: the lived body seeking passage in the early grades of elementary school
Daniela Fantoni de Lima Alexandrino
Cintia Lucia de Lima
Maria Elisa Caputo Ferreira

A formação continuada de professores da escola de tempo integral: concepções e a significação da prática educativa	93
<i>Continuing formation teacher school of full time: concepts and meaning of education practice</i>	
Reijane Maria de Freitas Soares Carmen Lúcia de Oliveira Cabral	
Diagnóstico preliminar sobre a presença de estudos etimológicos no contexto escolar	117
<i>Diagnostic preliminary studies on the presence of the school context etymological</i>	
Gabrielle Perotto de Souza da Rosa	
A formação e a prática de ensino dos professores de filosofia da educação a partir de Deleuze e Guattari: formação de conceitos e desterritorialização	131
<i>Education and teaching practice of teacher's philosophy of education from Deleuze and Guattari: concepts formation and deterritorialization</i>	
Fernanda Antônia Barbosa da Mota	
Para além da coesão textual apenas como elos coesivos	147
<i>Beyond the textual cohesion only as cohesive links</i>	
José Olavo da Silva Garantizado Júnior Mônica Magalhães Cavalcante	
Atividades lúdicas como ferramenta pedagógica na Educação Infantil: uma análise em escola do Espírito Santo	163
<i>Leisure activities as a teaching tool in early childhood education: an analysis in a school of Espírito Santo</i>	
Maria das Graças Vieira Fernanda Matos de Moura Almeida Alice Aparecida Souza Moraes Ana Paula Nepomuceno Henriques Andréia Justo de Lemos Karina Henriques de Amorim Patrícia Storck da Cruz Martins	

Resenhas / *Reviews*

<i>A descoberta da língua escrita,</i> de Élie Bajard.	179
Angélica de Almeida Merli	
<i>Revisitando Paulo Freire: sentidos na educação,</i> de Eunice Macedo, Lurdes Vasconcelos, Manuela Evans, Manuela Lacerda e Margarida Vaz Pinto.	182
Natalia Francisca Cardia dos Santos	

Instruções para os autores / *Instructions for authors*

Publique	187
----------------	-----

dialogia
logia
dia

EDITORIAL

/ EDITOR'S NOTE

Educação básica e o princípio da gestão democrática

Sistematizada em processo político-legislativo recente e em conformidade com o que se preceitua no artigo 206 da Constituição Federal de 1988 e no inciso VIII do artigo 3 da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que por sua vez atendem aos reclamos dos movimentos de luta pela educação organizados durante e, principalmente, depois da ditadura militar no Brasil, o princípio da gestão democrática tem orientado as ações das instituições escolares. Em razão de tais posturas legais, torna-se absolutamente necessário, para materialização de tais princípios nas práticas escolares – práticas políticas, pedagógicas e de gestão –, a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola e a participação das comunidades e famílias em conselhos escolares ou equivalentes, além de outras possibilidades participativas democráticas. Dessa forma, a escola, em particular a pública, responde às mudanças políticas de redemocratização da sociedade brasileira.

Dada a importância do tema, a edição n. 19 de *Dialogia*, de junho de 2014, propõe, para a seção Dossiê Temático, o debate sobre “Gestão democrática e escola básica”, com o objetivo de reunir textos de especialistas na temática da administração educacional e escolar que aprofundem a reflexão sobre os desafios teóricos e práticos que se põem aos gestores e demais educadores que atuam nesse nível de ensino, especialmente no público, com vistas à construção da qualidade político-pedagógica da educação e da escola.

O Dossiê inicia com o artigo das professoras da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Eunice Macedo e Helena C. Araújo, que argumentam a respeito da configuração educativa em Portugal, articulando-a a uma reconfiguração social, política, econômica e cultural global que potencializa riscos à efetiva democratização da escola. Para elas, neste cenário, as concepções educacionais se associam à quantificação de resultados escolares e à crescente hierarquização da organização escolar, tendendo a excluir crianças e jovens.

Com o olhar voltado à realidade brasileira, a professora doutora Maria Dilméia Espíndola Fernandes, do PPGEdu da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), ao lado da doutoranda Andréia Vicência Vitor Alves, professora da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), e de Andressa Gomes de

Rezende Alves, Mestre em Educação pela UFMS, mostram que desde os anos de 1990 há diferentes concepções de gestão educacional em disputa. Concluem avaliando que, no contexto de modernização do Estado brasileiro, a gestão democrática do ensino, enquanto princípio constitucional, tem sido subsumida a outras concepções de gestão da educação.

Municiadas por pesquisas desenvolvidas pelo INEP e pelo Laboratório Latinoamericano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE), Sofia Lerche Vieira, atualmente pesquisadora do CNPq e docente do Programa Professor Visitante Nacional Senior-CAPES na UNILAB (Redenção, Ceará), e Eloísa Maia Vidal, professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará e coordenadora adjunta da Universidade Aberta do Brasil na UECE, retratam o perfil e a formação dos gestores escolares no Brasil. Com base em dados atualizados, experiência em pesquisa educacional e à luz da legislação, as autoras situam o debate sobre os diretores de escola no âmbito das políticas de formação, atualizando cientificamente o debate sobre o tema.

Encerra este Dossiê o texto do pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-Uninove), professor Miguel Henrique Russo, especialista de longa data no campo da administração escolar. O caminho percorrido pelo estudioso é o escrutínio crítico dos conceitos que, a partir da vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, constituem fundamentos do campo teórico em que se movem as práticas escolares, nomeadamente: gestão democrática, descentralização, autonomia e projeto político-pedagógico. A principal constatação do autor – mais que isso, uma certa “impaciência” crítica – diz respeito ao não rebatimento desses conceitos na vida prática das escolas, bastando verificar a fragilidade que, de um modo geral, se observa nos seus projetos político-pedagógicos, que deveriam fecundar as relações e a cultura pedagógica no interior das unidades escolares.

Para compor com o mesmo tema, a seção Entrevista pautou o entrevistado dessa edição, Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho, professor titular da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Instituto de Artes-SP), sobre: os limites e possibilidades do exercício da gestão democrática na escola pública básica brasileira; o papel dos colegiados no processo de democratização da escola; a concepção de autonomia da escolas nas dimensões administrativa, jurídica, financeira e pedagógica, considerando as condições internas e externas que impactam os sistemas de ensino; os princípios e ações que têm sido adotados pelas

escolas para ampliar e fortalecer a participação dos profissionais de educação, da família e da comunidade local; o papel político-pedagógico da equipe gestora (diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico), dos professores e funcionários da escola, entre outras indagações referentes às diversas demandas que têm sido atribuídas à escola contemporânea. O professor trata dos temas em termos claros e precisos, pontuando uma trajetória que conjuga a experiência em pesquisa, gestão e formulação no âmbito das políticas de educação.

Para a seção Artigos, a professora doutora Maria Elisa Caputo Ferreira, docente da Universidade Federal de Juiz de Fora, em parceria com a doutoranda pela FE-USP e docente na Universidade do Estado de Minas Gerais, Daniela Fantoni de Lima Alexandrino, mais a professora da mesma universidade e Mestre em Educação pela Universidade Federal de São João Del Rei, Cintia Lucia de Lima, trazem os resultados de uma pesquisa sobre a vivência corporal de crianças de 6 a 12 anos inseridas nas séries iniciais do ensino fundamental, destacando referências teóricas da Psicologia e da Fenomenologia que evidenciam a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças na perspectiva da movimentação, da brincadeira, da gestualização e dos sentimentos.

Na sequência, a doutora Carmem Lúcia de Oliveira Cabral e a doutoranda Reijane Maria de Freitas Soares, ambas docentes na Universidade Federal do Piauí, indagam: Que significação a formação continuada traz para a prática educativa do professor que atua na escola de tempo integral? A partir dessa questão, concluem que os efeitos da formação continuada na prática educativa só terão de fato visibilidade a partir da superação de uma formação fragmentada e aligeirada que se constrói no eixo de um tempo e espaço escolar também limitado e restrito.

A mestrandia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e professora de Língua Portuguesa na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul, Gabrielle Perotto de Souza da Rosa, realiza uma análise de cinco livros didáticos da 8ª série do Ensino Fundamental e dois livros didáticos do Ensino Médio a fim de verificar se os autores incluem informações de natureza etimológica quando tratam do ensino dos processos de formação de palavras com radicais eruditos.

Retornando à discussão sobre a formação de professores, Fernanda Antônia Barbosa da Mota, doutora em educação e professora na Universidade Federal do Piauí, problematiza a formação e a prática de ensino dos professores de Filosofia da Educação, buscando conceituar a prática de ensino de Filosofia da Educação como desterritorialização, com fundamento nas ideias de Deleuze e Guattari.

A professora doutora Mônica Magalhães Cavalcante e o doutorando José Olavo da Silva Garantizado Júnior, ambos da Universidade Federal do Ceará (UFC), discutem a noção de coesão e coerência textual com base em teóricos da linguística. Os autores afirmam que a coesão não está relacionada apenas ao que é da natureza interna ao texto (que, em outras pesquisas, seriam atribuídos somente à coesão e à “coerência” semântica), mas também a fatores de natureza pragmática, cognitiva e sociointeracional.

A seção Artigos se conclui com o trabalho de um trabalho de investigação coletiva que envolveu as professoras Maria das Graças Vieira, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e Fernanda Matos de Moura Almeida, das Faculdades Doctum, cidade de Iúna, Espírito Santo, ao lado das pedagogas Alice Aparecida Souza Moraes, Ana Paula Nepomuceno Henriques, Andréia Justo de Lemos, Karina Henriques de Amorim e Patrícia Storck da Cruz Martins. No texto, as autoras expõem os resultados de uma pesquisa – realizada em uma escola daquela cidade – que verificou como os educadores utilizam as atividades lúdicas na Educação Infantil.

Esta edição é finalizada com duas resenhas elaboradas por mestrandas do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho – PROGEPE, ambas coordenadoras pedagógicas da rede municipal de ensino de São Paulo: Angélica de Almeida Merli disserta sobre *A descoberta da língua escrita*, livro de Élie Bajard, educador francês que, na condição de consultor do Ministério da Educação brasileiro, criou o Programa Pró-Leitura; e Natália Cardia Santos escreve sobre a nova edição da publicação nomeada *Revisitando Paulo Freire – sentidos na educação*, organizada pelas pesquisadoras portuguesas Eunice Macedo, Lurdes Vasconcelos, Manuela Evans, Manuela Lacerda e Margarida Vaz Pinto.

A conclusão de mais uma edição deste periódico científico e sua inclusão em novas bases de dados vão conformando uma tradição de proposição e difusão do debate científico sobre o pensamento pedagógico e as práticas educacionais, com especial atenção às questões afeitas à escola básica. Esperamos que, com tal diretiva, a revista amplie as perspectivas do debate educacional entre a comunidade de pesquisadores, gestores, professores e demais profissionais da educação.

Eduardo Santos e Roberta Stangherlim
Editores

dialogia
logia
logia

ENTREVISTA

/ INTERVIEW



Gestão democrática na Escola Básica

ENTREVISTA
com o Prof. Dr.
João Cardoso Palma Filho

Graduado em História Natural pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1968), em Pedagogia pelo Centro Universitário Faculdades Integradas de Osasco (1977) e em Direito pela Universidade de São Paulo (1982). Mestre em Ciências Sociais pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (1972) e em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1989). Doutor em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996). Livre-Docente pelo Instituto de Artes da UNESP. É professor titular da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, no campus do Instituto de Artes (IAU-SP), no qual é titular da Disciplina “Sociedade, Estado e Educação” (graduação) e docente-pesquisador do Programa de Pós-Graduação, responsável pelas disciplinas de Metodologia da Pesquisa para Ciências Humanas e de Políticas Curriculares para Educação Básica no Campo das Artes: Currículo e Formação de Professores. Membro da Comissão de Avaliação do SINAES do Ministério da Educação e da Comissão Especial do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Membro Titular da Cadeira nº 32 da Academia Paulista de Educação. Vice-Presidente do Conselho Estadual de Educação (2012-2014). Secretário Adjunto de Educação do Estado de São Paulo (2011/2013). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores (ensino fundamental), política educacional (contexto legislação educacional) e arte/educação.

Dialogia: Tendo em vista que as instituições escolares estão orientadas pelo princípio da gestão democrática da educação, conforme art. 206 da Constituição Federal de 1988 e inciso VIII do art. 3 da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, o que inclui a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes, pergunta-se:

Que análise você faz, nos dias atuais, sobre os limites e possibilidades do exercício da gestão democrática na escola pública básica brasileira?

JCPF: O principal obstáculo reside na tradição centralizadora na figura do Diretor da Escola e pouca participação dos Conselhos de Escola. As possibilidades para se conseguir um começo de gestão democrática localizam-se na necessidade de dar maior autonomia às escolas, com ampliação da participação de pais e estudantes nos mesmos. Importante também fortalecer os grêmios estudantis.

Como você conceituaria a autonomia da unidade escolar, nas dimensões administrativa, jurídica, financeira e pedagógica, considerando as condições internas e externas que impactam os sistemas de ensino?

JCPF: As escolas não estão aparelhadas, dada a falta de pessoal especializado para atuar na área jurídica e financeira. Quanto às questões de natureza administrativa, os gestores têm competência técnica para tal, todavia, devido à centralização excessiva da Pasta da Educação no nível central e intermediário, pouco sobra para os gestores decidirem. Quase sempre tudo vem na forma de Resoluções publicadas no Diário Oficial do Estado. Quanto ao exercício da autonomia pedagógica, cada vez mais é reduzido o espaço de atuação da escola, uma vez que quase tudo vem pronto na forma de “pacotes pedagógicos” originados nos órgãos centrais e, atualmente, até em empresas privadas.

Na sua avaliação, quais princípios e ações têm sido adotados pelas escolas para ampliar e fortalecer a participação dos profissionais de educação, da família e da comunidade local, na perspectiva da gestão democrática?

JCPF. Não há uma política estabelecida para tal. Na rede estadual que melhor conheço, há ações isoladas e um bom programa, no caso estou me referindo à Escola da Família. Algumas escolas usam de modo competente a atuação das Associações de Pais e Mestres e, em outras situações, o Conselho de Escola.

Como você compreende o papel político-pedagógico da equipe gestora (diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico), dos professores e funcionários da escola? Adicionalmente, eleições diretas, entre os membros da equipe pedagógica escolar, para escolha de seus gestores, seria uma opção pedagógica política e administrativamente eficaz?

JCPF. Do meu ponto de vista o papel político-pedagógico da equipe gestora reside em criar condições para que professores e funcionários possam livremente participar das principais decisões que se relacionam com a Proposta Pedagógica da Escola, bem como com as condições necessárias para o desenvolvimento do referido projeto. Com base em experiências que conheço não considero um bom caminho a escolha da equipe gestora por eleições diretas.

Tendo em vista as inúmeras funções que se confere à escola básica pública contemporaneamente e que estão para além de suas atribuições específicas de formação (campanhas de saúde pública, vestibulares, distribuição de merenda etc.), quicá de seu orçamento, entende que a escola consegue cumprir tais funções sem prejuízo da função ensino?

JCPF. A escola, com a estrutura que tem atualmente, não consegue dar conta de modo eficiente do conjunto de funções relacionadas na pergunta. Entendo também que o principal papel da escola é fortalecer o processo de acesso dos estudantes ao conhecimento científico, geralmente gerado fora da escola. Nesse sentido, a escola atua como mediadora. Para tanto, precisa contar com infraestrutura adequada e profissionais competentes e comprometidos com o aprendizado de crianças e adolescentes sob sua responsabilidade.

Pensando as inúmeras dificuldades para o exercício das funções docentes e de gestão (carreira docente, trabalho em mais de um escola para completar salário, encargos burocráticos, atenção à família e ao

estudante que apresente eventuais problemas de aprendizagem, ausência de infraestrutura para as atividades de ensino, condições de formação inicial e continuada etc.) na escola pública, entende que a escola conseguirá cumprir o papel formador que lhe é atribuído contemporaneamente?

JCPF. Atualmente, não está cumprindo. Para que isso ocorra é necessário que professores e gestores tenham tempo integral e uma única escola. Há casos de professores e mesmo de gestores trabalhando em até três escolas. É preciso respeitar a Lei do Piso que estabelece no máximo uma jornada de 2/3 em sala de aula, reservando o restante da carga horária semanal para as demais atividades de natureza pedagógica (preparo de aulas, orientação individualizada para os estudantes, participação em reuniões pedagógicas e também administrativas etc.), pois é necessário romper com a dicotomia entre o administrativo e o pedagógico, entre outras atividades essenciais para o bom desenvolvimento do projeto pedagógico no interior da cada unidade escolar.

Parece que, nos dias de hoje, as mudanças na cultura social se dão a passo acelerado, o que traz impactos nas práticas escolares e na conformação da cultura da escola. Quais estratégias seriam mais adequadas para que a escola as consiga acompanhar, ainda que numa visada crítica?

JCPF. Primeiro, uma constatação: a escola, pelos entraves já apontados nas questões anteriores, não está conseguindo acompanhar o ritmo das mudanças que se dão principalmente no campo das comunicações sociais, onde o virtual cada vez mais se transforma no real. Uma estratégia que considero válida para superar a realidade presente relaciona-se com a necessidade de propiciar tempo e oportunidades aos atores sociais que compõem a escola de formação contínua, uma vez que mesmo nos cursos de graduação, ou seja, de formação inicial, os futuros docentes e gestores não têm a chance de se atualizarem com as mudanças. É preciso também que as escolas tenham infraestrutura adequada para o uso de diferentes mídias interativas com as quais os estudantes já estão bem familiarizados e professores e gestores, muitas vezes, não.

E os professores, estão aptos e têm as condições necessárias para aproximar, dialogicamente, essas culturas – a social e a escolar.

JCPF. Como disse na questão anterior e em outras, não estão. Há que se considerar também que o ritmo de entrada de inovações na educação é mais lento do que em outras áreas sociais.

Como vê o papel dos cursos da formação continuada – mestrados e doutorados incluídos – no aprofundamento e qualificação da gestão democrática da escola básica pública?

JCPF. Os cursos de formação continuada em nível de mestrado, principalmente os profissionalizantes, e doutorados são essenciais para aprofundar o conhecimento que docentes e gestores trazem da formação inicial, bem como são um importante instrumento de atualização profissional, que devem ser permanentes, e não acessados de forma esporádica e descontínua como vem acontecendo. É fundamental ter uma política de formação permanente, com foco na educação escolar. Em resumo e ao cabo das questões respondidas: Urge realizar uma verdadeira revolução no campo educacional, que só acontecerá se tivermos uma política educacional preocupada em mudar profundamente o estado de coisas que perdura no campo educacional e que provocando um verdadeiro desencanto por parte dos estudantes, principalmente os adolescentes, com a educação escolar.

DOSSIÊ
TEMÁTICO: Gestão
Democrática e
Educação Básica

*/ THEMATIC DOSSIER:
Democratic management and
elementary education*

Configuração educativa em Portugal, em globalização e europeização: Que riscos para a democratização?

Educational settings in Portugal, within globalization and Europeanization: What risks to democratization?

Eunice Macedo

Doutorada em Ciências da Educação. Investigadora integrada do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Membro da equipa do Projeto *Reducing Early School Leaving in the EU* (RESL.eu) e da direção do Instituto Paulo Freire de Portugal. Coordenadora do Projeto *Construindo Pilares do Projeto Europeu com Educação, Cultura e Cidadania* (CoPPECC).
eunice@fpce.up.pt

Helena C. Araújo

Professora Catedrática na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Diretora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da mesma instituição e da Revista Científica *Educação, Sociedade e Culturas*, do mesmo Centro.
hagaraujo@mail.telepac.pt

Resumo: A configuração educativa, em Portugal, articula-se com a reconfiguração social, política, económica e cultural global, incluindo a produção política europeia. A estas subjazem concepções de educação cada vez mais associadas à quantificação de resultados escolares e à atribuição de qualificações úteis ao mercado de trabalho, bem com uma organização escolar crescentemente hierarquizada e menos democrática que exclui grande número de crianças e jovens, particularmente as dos grupos mais desfavorecidos. Este texto contextualiza o fenómeno educativo português na globalização e europeização e analisa transformações na organização do sistema educativo e da escola, que parecem poder pôr em risco uma efetiva democratização.

Palavras-chave: Configuração Educativa. Democratização. Europeização. Globalização.

Abstract: In Portugal, the educational setting is linked to the global social, political, economic and cultural reconfiguration, including the European policy production. The underlying conceptions of education are increasingly associated with the quantification of educational outcomes and the allocation of qualifications seen as useful to the labor market, together with an increasingly hierarchical and less democratic school organization that excludes large numbers of children and young people, particularly those of the most disadvantaged groups. This text contextualizes the Portuguese educational phenomenon within globalization and Europeanization. It moves to analyze transformations in the organization of the educational system and in schools that seem to be able to jeopardize an effective democratization.

Key words: Democratization. Educational Setting. Europeanization. Globalization.

Introdução

Contribuindo para modelar as políticas educativas nacionais, globalização e europeização têm impactos visíveis no papel do Estado na governação educativa e na produção de políticas de educação que, alterando a vida, expectativas e exigências das escolas, afetam as crianças e jovens que as frequentam. Esses impactos na governação educativa ocorrem ao nível das dimensões estruturais e institucionais, da tomada de decisão e da distribuição social da educação, sendo as formas e ramificações desses processos muito variadas (COULBY, ZAMBETA, 2004; OLSEN, CODD, O'NEILL, 2004; ROBERTSON *et al.* 2002). Por exemplo, a evolução tecnológica, de par com outras dinâmicas associadas à globalização, transformou o tipo de 'competências' e de conhecimentos requeridos na economia pós-industrial e promovidos na escola (BROWN, LAUDER, GREEN, 2001). Também a 'crise europeia' de base económica e com consequências a todos os níveis acentuou as tensões entre a preocupação com a inclusão social e a qualidade da educação e a produção de trabalhadores úteis a um mercado de trabalho elitista, seletivo e volatilizado.

Europeização e globalização são instâncias distintas, ao mesmo nível, com relações de potencial compromisso ou conflito. Podendo a globalização ser vista como entidade abstrata na qual ganha forma uma economia e instituições de governação globais, a natureza e as relações entre espaços, sujeitos e coordenação de governação requerem questionamento (DALE, 2009a). Se isso permite evidenciar a complexidade de processos e relações que se cruzam no campo educativo, possibilita também perceber potenciais dificuldades de adequação e intervenção dos Estados – e, neste particular, do Estado português – nesses processos mais amplos, bem como ajuda a compreender a instabilização do sistema educativo e das vidas de crianças e jovens que se movimentam no seu interior.

Em globalização e europeização, organismos internacionais como Banco Mundial, OCDE, UNESCO e Conselho da Europa intervêm de forma preponderante na educação. A União Europeia constitui, em si, uma estrutura supranacional de regulação por meio do controlo e coordenação das políticas educativas, da definição de regras e sistemas de financiamento, e ainda no âmbito de programas de cooperação, investigação e desenvolvimento, cujo discurso se dirige à construção de percursos de democratização a vários níveis. Embora haja análises que identi-

ficam resistência por parte dos Estados (ALEXIADOU, 2005), a investigação sobre o impacto europeu nas políticas educativas dos Estados obriga a reconhecer a influência crescente da União Europeia nas políticas educativas por toda a Europa. Tal influência pode ser vista num quadro de mediação pelos Estados membros e não membros, e por atores não governamentais no interior desses Estados, o que pode induzir a implementação, obstrução ou adesão mais ou menos retórica às políticas educativas europeias. (RADAELLI, 2003)

A governação europeia através da ‘comparabilidade’ constitui “um dos modos de governação mais poderosos que estão a ser administrados no espaço europeu” (NÓVOA, 2002, p. 44; NÓVOA; DEJONG-LAMBERT, 2003). É pela ‘comparabilidade’ e pela promoção da convergência em torno de paradigmas políticos similares que os Estados são assimilados a esse espaço de educação. Tal dinâmica é veiculada na construção, pelas instituições europeias, de uma ‘nova’ linguagem e de um ‘novo’ método que prefiguram o discurso acerca da ‘aprendizagem ao longo da vida’, da ‘dimensão europeia da educação’ etc., modelando os modos de pensar a educação e as políticas educativas. (ANTUNES, 2008)

Faltando a esses processos de governação ‘dialogicidade’, entendida como processo horizontal de comunicação entre-partes-interessadas, pode admitir-se a hibridiz das interações de instâncias de âmbito supranacional, nacional e subnacional com o Estado, na introdução de modalidades de governação/regulação da educação (BARROSO, 2006b), em torno dum conjunto de coordenadas que articulam i) a tomada de decisões sobre educação em fóruns supranacionais; ii) a produção por organizações internacionais, de modelos, orientações e programas que vão corporizar uma “agenda globalmente estruturada para a educação” (DALE, 2001; DALE, 2005; ANTUNES, 2008) e iii) o envolvimento das populações e da opinião pública nas questões educativas por força de ações públicas e coletivas. (ANTUNES, 2008)

De forma crescente nas últimas décadas, o papel do Estado na definição, acompanhamento e execução política e na ação pública surge, assim, de par com a obrigação de partilhar esse papel com outras entidades e atores tradicionalmente mais distanciados da educação, que hoje a interpelam, tomando parte dos processos de reconfiguração política, económica, social e cultural. Conflituam-se e comprometem-se vontades distintas e lógicas particulares, num período de forte escrutínio social sobre o trabalho das escolas, de docentes e de jovens, com impactos nas suas vidas.

1 Desafios à democratização

Como as políticas europeias não constituem pré-requisito e a sua interpretação e implementação são definidas pelos Estados, ao nível nacional, as articulações entre a construção do espaço europeu e de políticas europeias de educação com as políticas de educação dos Estados podem não ser mutuamente exclusivas ou de dependência (dos Estados face à Europa), mas de complementaridade entre entidades distintas, em termos da sua abrangência, do seu mandato e capacidade de governação, que por vezes se sobrepõem. (DALE, 2009b)

Podendo este enquadramento político dar uma ilusão de autonomia dos Estados, existe um conjunto de instrumentos que direcionam e delimitam as opções políticas disponíveis. A monitorização ao nível supranacional por meio de processos de ‘comparabilidade’, assentes em indicadores de desempenho que regulam a ação dos Estados, como referimos acima; a determinação dos modos de avaliação e do cumprimento dos objetivos e a consequente incidência nos resultados, que têm legitimado o uso de tabelas de escalonamento como os *rankings* das escolas, são também exemplo. Induzindo à ‘competitividade’ inter-Estados poderão também conduzir à competitividade intra-Estado, entre regiões, entre escolas e entre as crianças e jovens que as frequentam, no quadro de uma relação de caráter desigual, face à disparidade de dimensões endógenas e exógenas que afetam a produção de resultados.

Nesse enquadramento europeu e global, a democratização social confronta-se com dois desafios particulares. Em termos do *topos* político, a reformulação da democracia, para além do Estado, não teria que acarretar a sua fragilização, pois a definição de marcadores democráticos como ‘transparência’ e ‘prestação de contas’ poderia ser assegurada no âmbito global, através de estruturas intermédias de comunicabilidade. Já ao nível do *logos* político, formas de ativismo transfronteiras, por uma sociedade civil emergente, poderiam dar corpo à assunção de preocupações globais e à valorização de processos institucionais de deliberação tendentes ao empoderamento e emancipação individuais, no coletivo. (YOUNG, 2002)

Então, no quadro duma governação em múltipla escala (BARROSO, 2006a; GORDON, STACK, 2007; ENJOLRAS, 2008), a democratização da educação em termos do *topos* político supõe a definição de marcadores democráticos de âmbito global, num contexto de mediação e de comunicabilidade entre-entidades-

interessadas, enquanto ao nível do *logos* político, que concerne à participação, supõe a construção de processos institucionais de tomada de decisão, a todos os níveis do sistema educativo. Se tivermos também em conta que nem sempre a ação política é desenvolvida de par com a cidadania (TAMBAKAKI, 2009), para confrontar esta tendência a intervenção em educação teria que ser mais centrada em processos dialógicos entre-partes-interessadas na construção da ordem social, cujo potencial transformador fosse solidificado pela incorporação e cruzamento dos diferentes interesses. Esse processo permitiria cruzar o *topos* e o *logos* políticos, como parte duma democratização comunicativa, assente na construção e amplificação da ‘cidadania educacional’ de crianças e jovens, uma forma de cidadania, centrada na participação, na realização de si e no reconhecimento ‘na’ e ‘pela’ escola (MACEDO, 2011), que a corrente estruturação do sistema parece pôr em risco.

2 Situação da educação em Portugal: impactos da UE e o peso da economia

Como referimos, a reestruturação do Estado ocorre num contexto de globalização e europeização, de reestruturação do capitalismo, de constituição da 3^a revolução técnico-científica e de expansão mundial do mercado. A essa reestruturação não ficam alheios processos de disseminação política e cultural hegemónica, em que ocorrem dinâmicas de “gerencialismo” (BARROSO, 2003; LIMA, 2002) ou “managerialismo” (AMARAL *et al.*, 2003; SANTIAGO *et al.*, 2004), com uma orientação predominantemente neoliberal, obrigando a uma reconfiguração da concepção de Estado e das políticas públicas que põe em causa o modelo de Estado Social, particularmente ineficaz no tempo atual da denominada ‘crise’.

A economia impõe a reestruturação do Estado para que se alcancem as finalidades do mercado, sendo as instituições públicas organizadas na lógica da reorganização industrial pós-fordista, na busca incessante de eficiência e eficácia, flexibilização, redução de custos, competência e produtividade. Essa reestruturação apoiar-se-ia num modelo de nova gestão pública que inclui o realinhar de muitas das relações do estado com as suas formas organizacionais, com as pessoas cidadãs e a economia. Atualmente, esta economia empurra para as margens da produção os trabalhadores menos qualificados e não consegue acolher os jovens

licenciados. Estes contam-se entre os mais penalizados como desempregados ou em situação laboral de profunda precariedade. No entanto, é ainda o mito da relação (pobre) entre educação e mercado de trabalho que alimenta cada vez mais fortemente o discurso europeu e dos países membros da União Europeia, em torno na busca das qualificações necessárias às demandas do mercado globalizado.

No setor educativo, a reestruturação do Estado acarreta preocupações também expressas nos *media*², por sindicatos de professores e docentes não associados, que argumentam que, em nome da descentralização e da autonomia, mantém-se inalterada a orgânica ministerial e centralizam-se as decisões que estruturam e dominam o andamento global do sistema. Essa linha de reflexão, que replica argumentos do contexto inglês dos anos 80 do século passado, enfatiza que a utilização desse modelo se apoia em duas ordens de razões, aparentemente conflituais: descentralização e centralização. A primeira é associada a uma noção de ‘autonomia’ atribuída e a segunda, à produção de normas e regulamentos de controlo da ação das escolas. Nessa medida, a reforma do ‘sistema’, com o pretexto de racionalizar e reorganizar o aparelho de Estado, reforça o seu poder na concepção central das políticas reduzindo as periferias – as escolas – a executoras locais mais ou menos eficientes e eficazes, cujos produtos finais são ‘avaliados’ de forma indevida pelos sistemas de avaliação em grande escala. (STOLEROFF; PEREIRA, 2009)

Em Portugal, as medidas desenvolvidas no quadro da reconfiguração do Estado e da reforma educativa parecem situar-se na tensão entre ‘absorção’ e ‘transformação’. No primeiro caso, situa-se a produção de mudanças superficiais que, promovendo a acomodação aos requisitos políticos europeus e incidindo nas periferias, não correspondem a alteração efetiva das crenças, estruturas e comportamento político (RADAELLI, 2003). Nos anos mais recentes, vão antes adquirindo contornos de maior conservadorismo e assentando mais fortemente na naturalização das desigualdades sociais. No segundo caso, da transformação, indiciar-se-ia a busca de mudança da lógica desse comportamento político (ibid.). O acesso mais alargado à educação e a atribuição (embora limitada) de subsídios para garantia de prosseguimento de percursos escolares até ao nível universitário, poderiam sintomatizar uma preocupação efetiva com a melhoria do sistema educativo como um todo e com a amplificação das cidadanias de crianças e jovens, processo que ocorreu de forma mais marcada entre os anos 2005-2010.

É importante referir que as medidas de reforma educativa, no quadro da reestruturação do Estado, foram estabelecidas, particularmente, a partir do ano 2005, sendo que a preocupação mais forte com a equidade e a promoção de igualdade foi dando lugar à preocupação com a eficácia, a qualificação e a seleção. Podem referir-se políticas curriculares assentes na definição e controlo nacional de currículos, no controlo sobre os materiais didáticos e a nomeação de diretores, alterando as modalidades de gestão e de administração escolar. É também importante a ênfase nas políticas de avaliação das escolas e agrupamentos de escolas pela Inspeção Geral da Educação (IGE), supondo autoavaliação, avaliação interna, avaliação das chefias e avaliação de desempenho docente; as políticas de formação, certificação, contratação e avaliação de docentes e “não-docentes”; a intensificação, regulação e burocratização do trabalho docente e das escolas com consequências nos processos de aprendizagem e modos de estar na escola das pessoas jovens escolarizadas.

É também de acentuar a crescente incidência na avaliação sumativa dos resultados escolares de crianças e jovens no quadro da nova organização e gestão curricular³ que reforça o “paradigma da educação contábil” (LIMA, 2002)⁴ pela introdução de exames intermédios e pela forte ponderação de exames finais nacionais que, não atendendo às especificidades e diferenças individuais e de grupo, podem empurrar para as margens da cidadania um número significativo de jovens. Essas medidas vêm na linha da divulgação pública dos resultados escolares (2001) e do fornecimento aos *media* (desde 2002) dos resultados escolares para produção de *rankings* das escolas, interpretados erroneamente como forma de avaliação das mesmas. (MACEDO, 2011)

Outro aspeto crucial cujas intenções e potenciais efeitos foram bastante questionados por poderem tender a recentralizar poderes e configurar o funcionamento da escola pública, pondo em causa princípios democráticos, foi a introdução do Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão, em que se inserem algumas das medidas referidas. Esse regime foi justificado pelo Estado como direcionado para abertura das escolas às comunidades, reforço da participação das famílias e representantes comunitários no Conselho Geral, como órgão de direção estratégica, e reforço da liderança das escolas. Poderia indiciar uma flexibilização inovadora na aplicação das normas nacionais do currículo e potenciar uma aplicação menos restritiva na organização escolar, não fora a produção sucessiva de decretos, regulamentos e recomendações, que introduziram

maior pressão sobre as escolas e o trabalho docente e jovem. A apresentação de resultados é fortemente induzida, muitas vezes em detrimento dos processos de escolarização, que carecem de condições de realização. Nos anos mais recentes, a dita autonomia tem assumido contornos ainda mais complexos pela indução de maior responsabilidade orgânica sobre os municípios sem que esta corresponda a efetiva participação dos órgãos locais na tomada de decisão. (Decreto-Lei n.º 144/2008, alterado pela Lei n.º 3-B/2010)

Face às referidas alterações, já em meados dos anos 2000 diversos trabalhos anteviam a tendência de homogeneização e uniformização da educação. Estas continuam patentes na construção de um currículo europeizado, que se torna visível tanto no incremento das literacias que estruturam os ensinamentos básico e secundário quanto na produção e legitimação de identidades técnicas na escola, e na avaliação e responsabilização docente mais pela produção de resultados contabilizáveis do que pela dimensão pessoal e humana da gestão das aprendizagens (PACHECO, 2006), cujos “produtos” a médio e a longo prazo, pela sua natureza não contabilizável, tendem a ser invisibilizados.

Se essa tensão se acentuava já desde meados dos anos 2000, é hoje ainda mais marcada face à deriva para a direita da política governamental atual. Algumas medidas governamentais, particularmente desde 2011, num esforço nacional para acompanhar as orientações europeias, podem servir à manutenção e alargamento das desigualdades sociais, acentuando a reprodução intergeracional dessas desigualdades. Podem incluir-se nas medidas mais recentes, por exemplo, a introdução do ensino vocacional precoce para jovens a partir dos 13 anos, com dois ou três anos de repetência, sob alegação de dar resposta aos novos públicos e interesses e capacidades presentes na escola. De forma preocupante, essas medidas podem, efetivamente, dirigir os jovens, antecipadamente, para vias escolares desprestigiadas e para saídas profissionais de ‘baixo’ valor (ABRANTES, 2009), responsabilizando-os pelo seu insucesso e não questionando nem a organização nem a estrutura educativa. Por exemplo, a pretexto de garantir a continuidade entre ciclos de escolaridade, o anúncio pelo Ministério da Educação, no início do ano 2013, de criação de 67 mega agrupamentos de escolas, alguns deles com mais de 3 mil alunos, foi gerador de forte controvérsia no mundo da educação. As vozes mais críticas, por exemplo a de alguns sindicatos de professores, rejeitaram essa opção que tem inerente direções escolares mais distanciadas das realidades das escolas, de docentes, funcionários/as, jovens e famílias, e o conseqüente impedi-

mento a uma gestão de proximidade e à construção de laços de cumplicidade, articulados com o conhecimento e acompanhamento das necessidades locais, de indivíduos e de grupos.

3 Linhas conclusivas

São inegáveis as tensões entre processos de reforma educativa nacional preocupados com a ‘prestação de contas’, face às orientações europeias e à introdução de pressões na periferia do sistema. Estes induzem a proliferação de narrativas que enfatizam o poder estrutural, reduzindo o espaço para equacionar os interesses de diversos atores e entidades que dão expressão ao sistema educativo. Nesse quadro, é importante ter também em conta a necessidade e possibilidade de encontrar formas de vencer uma certa inércia que parece ter-se instalado nas periferias do sistema educativo, de par com formas de corporativismo docente, que a gestão democrática das escolas não conseguiu colmatar. Admite-se e entende-se como desejável a possibilidade de exercício nas periferias de formas de autonomia ligadas à introdução de dinâmicas de efetiva mudança no interior do sistema⁵ como o desenvolvimento de estratégias de trabalho cooperativo e de efetivo espaço de liderança a um nível intermédio. Podendo apenas emergir num contexto de democratização e de desburocratização, essas formas de organização do sistema e do trabalho educativo poderiam conduzir e corporizar a apropriação das medidas mais centrais do Estado. Isso implicaria uma perspetiva de exercício de cidadania em contexto escolar, de interação criativa, nos interstícios do papel regulador do Estado, com potencial também para ampliar os espaços de exercício de cidadania dos/as atores nas suas periferias – lideranças das escolas, docentes, pessoas jovens e outros elementos das comunidades escolares.

No interior da complexidade da ordem social, se algumas oportunidades são abertas às pessoas jovens, a que gerações anteriores não tiveram acesso, por exemplo a possibilidade de acesso a níveis mais elevados de educação, a falta de espaços de realização de cidadania, inerente à hierarquização e des-democratização do espaço escolar, constitui um problema grave e de difícil resolução, pois pode despoletar novos mecanismos de exclusão e induz à construção de dependência.

Notas

- 1 Notoriamente, o PISA – *Programme for International Student Assessment* [Programa Internacional para Avaliação dos Alunos]; o TIMMS – *Trends in Mathematics and Science Studies* [Tendências na Matemática e na Estudo das Ciências]; e o PIRLS – *Progress in International Reading Literacy Study* [Progresso no Estudo Internacional da Literacia na Leitura].
- 2 Referência a jornais portugueses ligados à educação como *A Página da Educação*, de Lisboa.
- 3 Decreto-Lei 74/2004, de 26 de Março.
- 4 O “paradigma da *educação contábil*”, conceito introduzido por Licínio Lima, inclui “privatização”, “desregulação”, “mercado educacional”, “políticas de livre escolha”, “avaliação institucional”, controlo “de qualidade” e “aferição da eficácia e da eficiência nas organizações educativas”. Tal paradigma valoriza “sobretudo as dimensões mensuráveis, comparativas e avaliativas da educação” (LIMA, 1997, p. 43), discriminando “a *educação que conta* – aquela que é orientada segundo objetivos precisos e que dessa forma se torna *contável* através da ação de instâncias de *contadoria* e dos respetivos agentes e processos *contadores*”; da “educação que *não conta*, ou *conta menos*” (LIMA, 2002, p. 106). O recrudescimento da avaliação institucional, docente e não docente e estudantil emerge como meio de controlo “político e administrativo, científico e pedagógico” no quadro desta orientação política para a “mensuração dos resultados (desvalorizando os processos e os resultados mais difíceis de contabilizar), [que] favorece a padronização (em prejuízo da diversidade)” (LIMA, 1997, p. 53). Os *rankings* das escolas podem ser vistos como instrumento dessa contabilização (MACEDO, 2011).
- 5 Esta foi a questão indutora do projecto SEARA, Sucesso Educativo e Autonomia Relativa Alargada, coordenado por Luíza Cortesão e financiado pela FCT, que se centrou na compreensão por docentes das suas possibilidades de exercício de autonomia. Os dados empíricos ilustraram uma tendência marcante nas perspetivas docentes de acantonamento ao papel de executores sem poder de decisão, um papel fortemente regulado e cuja autonomia relativa é fortemente limitada pela atual organização e estruturação escolar. Para mais detalhes, consulte-se Cortesão et. al. (2011), publicação resultante deste projeto.

Referências

ABRANTES, Pedro. Perder-se e encontrar-se à entrada da escola: transições e desigualdades na educação básica, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 60, 2009, pp. 33-52

ALEXIADOU, Nafsika. Europeanization and education policy. In COULBY, David; ZAMBETA, Evie (Eds.). *World Yearbook of education 2005: Globalization and Nationalism in education*. London: Falmer Routledge, 2005, pp. 106-121.

AMARAL, Alberto; MAGALHÃES, António; SANTIAGO, Rui.. The rise of academic managerialism in Portugal. In AMARAL, Alberto; MEEK, Lynn; LARSEN, Marheim (Eds.). *The higher education managerial revolution?* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003, pp. 131-153.

ANTUNES, Fátima. *A nova ordem educacional: espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida*. Coimbra: Almedina, 2008.

BARROSO, João. Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação & Sociedade*, 24(82), 2003, pp. 63-92.

_____. Introdução: a investigação sobre a regulação das políticas públicas de educação em Portugal. In BARROSO, João (Org.), *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores* (pp. 9-39). Lisboa: Educa, 2006a.

_____. O Estado e a educação: A regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In BARROSO, João (Org.), *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa, 2006b, pp. 43-70.

BROWN, Phillip; GREEN, Andy; LAUDER, Hugh. *High skills, globalization, competitiveness, and skill formation*. Oxford & New York: Oxford University Press, 2001.

CORTESÃO, Luiza (Coord.); MACEDO, Eunice; NUNES, Rosa; MADEIRA, Rosa; CÉSAR, Filipa. *Discutindo autonomia com professores: a indisciplina como contra-argumento*. Porto: Livpsic, 2011.

COULBY, David; ZAMBETA, Evie. Trends in globalization. In COULBY, David; ZAMBETA, Evie. (Eds.). *World yearbook of education 2005: Globalization and nationalism in education*. London & New York: Routledge, 2005, pp. 1-17.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando “uma agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação, Sociedade & Culturas*, 16, 2001, pp. 133-169.

_____. Globalisation, knowledge economy and comparative education, *Comparative Education*, 41(2), 2005, pp. 117-149.

_____. Contexts, constraints and resources in the development of european education space and European education policy. In DALE, Roger; ROBERTSON, Susan (Eds.), *Globalisation and europeanisation in education*. Oxford (UK): Symposium Books, 2009a, pp. 23-43.

_____. Studying globalisation and europeanisation in education: Lisbon, the Open Method of Coordination and beyond. In DALE, Roger; ROBERTSON, Susan (Eds.), *Globalisation and europeanisation in education*. Oxford (UK): Symposium Books, 2009b, pp. 121-141.

ENJOLRAS, Bernard. Two hypotheses about the emergence of a post-national european model of citizenship. *Citizenship Studies*, 12(5), 2008, pp. 495-505. <http://www.informaworld.com>. Acesso em 13.Ago.2010.

GORDON, Andrew; STACK, Trevor. Citizenship beyond the state: Thinking with early modern citizenship in the contemporary world, *Citizenship Studies*, 11(2), 2007, pp. 117-133. Acesso em 22.Jul.2009. <http://dx.doi.org/10.1080/13621020701262438>

LIMA, Licínio. O paradigma da educação contábil: Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, 4, 1997, pp. 43-59. Acesso 14.Mar.14. <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n04/n04a05.pdf>

LIMA, Licínio. O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior. In LIMA, Licínio; AFONSO, Almerindo. *Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Afrontamento, 2002, pp. 91-110.

MACEDO, Eunice. Os rankings por outro lado. . . possibilidades de cidadania jovem na tensão da mudança educativa e social. Porto: FPCEUP, 2011.

NÓVOA, António. Ways of thinking about education in Europe. In António NÓVOA & Martin Lawn (Eds.), *Fabricating Europe: The formation of an education space*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2002, pp. 131-155.

NÓVOA, António; DeJONG-LAMBERT, William. Educating Europe: An analysis of EU educational policies. In David PHILLIPS & Hubert ERTL (Eds.). *Implementing European Union education & training policy: a comparative study of issues in four member states*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003, pp. 41-72.

OLSEN, Mark; CODD, John; O'NEILL, Anne-Marie. *Education policy: Globalization, citizenship and democracy*. Thousand Oaks, London: Sage, 2004.

PACHECO, José A. Uma perspectiva actual sobre a investigação em estudos curriculares. *Perspectiva*, 24(1), 2006, pp. 247-272.

RADAELLI, Claudio. The europeanization of public policy. In FEATHERSTONE, Kevin; RADAELLI, Claudio (Eds.). *The politics of europeanization*. Oxford: Oxford University Press, 2003, pp. 27-56.

ROBERTSON, Susan; BONAL, Xavier; DALE, Roger. GAT and the education service industry: The politics of scale and global reterritorialisation, *Comparative Education Review*, 43(3), 2002, pp. 472-495. Acesso em 4.Out.2009. <http://dx.doi.org/10.1086/343122>

SANTIAGO, Rui; CORREIA, Fernanda; TAVARES, Orlanda; PIMENTA, Carlos. *Um olhar sobre os rankings*. Coimbra/Matosinhos: CIPES/FUP, 2004.

STOLEROFF, Allan; PEREIRA, Irina. A reforma da carreira docente e a conflitualidade profissional: análise da mobilização dos professores e de discursos sindicais. In ABRANTES, Pedro. (Coord.). *Actas do Encontro SocEd2009. Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, 2009, pp. 164-187.

TAMBAKAKI, Paulina. From citizenship to human rights: The stakes for democracy, *Citizenship Studies*, 13(1), 2009, pp. 3-15. Acesso em 22.Fev.2010. <http://www.informaworld.com>

YOUNG, Iris. *Inclusion and democracy*. Oxford: University Press, 2002.

recebido em 20 maio 2014 / aprovado em 30 maio 2014

Para referenciar este texto:

MACEDO, E. ARAÚJO, H. C. Configuração educativa em Portugal, em globalização e europeização: Que riscos para a democratização? *Dialogia*, São Paulo, n. 19, p. 23-34, jan./jun. 2014.

Gestão democrática da educação: por entre concepções e tendências

Democratic management education: concepts and trends in between

Maria Dilnéia Espíndola Fernandes

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Professora e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/UFMS).
mdilneia@uol.com.br

Andréia Vicência Vitor Alves

Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/UFMS) e Professora da
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).
andreiapepe@hotmail.com

Andressa Gomes de Rezende Alves

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).
Andressa_rezend@hotmail.com

Resumo: O trabalho apresenta a gestão democrática do ensino enquanto princípio constitucional e sua delegação às unidades federativas pela Lei 9.394/1996. A partir da revisão da literatura, desvelam-se diferentes concepções de gestão de educação, o que demonstra que esse é um campo em disputa, principalmente a partir dos anos de 1990, quando ganham centralidade modelos gestonários distintos em relação aos princípios da gestão democrática. Conclui-se que, no contexto de modernização do Estado brasileiro, a gestão democrática do ensino enquanto princípio constitucional tem convivido de forma subsumida a outras concepções de gestão da educação.

Palavras-chave: Educação Básica. Gestão Democrática da Educação. Gestão Educacional. Política Educacional.

Abstract: The paper presents the democratic management of education as a constitutional principle and his delegation federal units by Law 9.394/1996. From the literature review, unveil the different conceptions of management education that demonstrates that this is a field in dispute, especially since the 1990s, when they win centrality of different management models of democratic management education. We conclude that, in the context of modernization of the brazilian state, the democratic management of education as a constitutional principle has lived subsumed to other models of management education form.

Key words: Basic Education. Democratic Management of Education. Educational Management. Educational Policy.

Introdução

A gestão democrática da educação é concebida como um percurso para a edificação de uma escola pública de qualidade e como espaço de cidadania, e tem como imperativo o alargamento das relações democráticas. Há, contudo, distintas formas de concebê-la e praticá-la, de modo que o tema continua a suscitar pesquisas, reflexões, debates e disputas na área educacional.

Diante disso, este trabalho se inicia com uma revisão bibliográfica com vistas a desvelar as principais contribuições da área à temática da gestão democrática da educação. Assim, ela é abordada a partir de um constructo teórico que, indubitavelmente, ao tempo que influenciou o texto do artigo 212 da Constituição Federal de 1988, que instituiu como princípio do ensino tal concepção, também o reafirma todo o tempo, no sentido de demarcar a concepção e em busca de garantir sua legitimidade. Destaca-se também a delegação que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9.394/1996 (BRASIL, 2001) estabeleceu de o princípio da gestão democrática do ensino ser regulamentado no âmbito de cada unidade da federação, o que trouxe implicações importantes para sua normatização e suas práticas.

De fato, a concepção de gestão democrática do ensino a partir do início dos anos de 1990, passou a conviver com diferentes constructos sobre gestão, anunciando que esse é um campo em disputa. Assim, no contexto da reforma administrativa do Estado brasileiro do início dos anos de 1990 ganharam centralidade, na política educacional de gestão de sistemas de ensino e de unidades escolares, diferentes concepções de gestão da educação, quando a gestão democrática do ensino foi subsumida a novos constructos gestionários em curso.

A gestão democrática da educação na literatura educacional recente

De acordo com a produção recente na área da educação, a gestão democrática da educação pode ser definida como um processo de caráter político-pedagógico e administrativo no qual se dá participação efetiva da sociedade em todos os níveis de decisão e execução da atividade educativa, com real poder de interferência e manifestação dos anseios societários.

Para Dourado (1998), a gestão democrática da educação pode ser entendida como processo de aprendizado e de luta política que vai além da prática educativa, ao possibilitar a criação de canais de participação e de aprendizado do jogo político democrático e, assim, o repensar das estruturas de poder autoritário presentes nas relações sociais e as práticas educativas nelas engendradas. Segundo Cury (1997, 2000, 2002), a gestão democrática supõe gerir pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo, por meio da arte de interrogar, na busca de respostas que possam auxiliar no governo da educação. Essa gestão, afirma Cury (2002, p. 173), “[...] é, ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência.”

Assim como Cury (2002), Paro (1997; 1999; 2001) apresenta a participação como elemento central da concepção de gestão democrática. De acordo com esse autor, a participação nas decisões e na elaboração de propósitos educativos deve dar-se de acordo com os anseios das populações escolar e do entorno, de forma que convivam com a escola e saibam o que realmente nela acontece, desse modo podendo reivindicar ao Estado melhorias em sua efetividade. Para Spósito (1999), a gestão democrática da educação enfatiza a gestão educacional como essencialmente popular, que respeita as diversas visões de mundo e constrói o consenso das decisões coletivamente, por meio do diálogo. Diante disso, essa autora também enfatiza o fato de que a gestão democrática possibilita uma ambiência favorável à aprendizagem e estimuladora do querer aprender.

Conforme Neves (2002), a gestão democrática da educação é concebida como o ato de gerir a educação de acordo com os interesses dos cidadãos, de forma que sejam respeitados seus direitos e a eles se proporcione uma educação de qualidade, com oportunidade e condição de produzir conhecimento. Freitas (2003) afirma que a gestão democrática da educação configura-se como processo de cunho político-pedagógico e administrativo que, necessariamente, persegue a emancipação dos envolvidos no próprio processo e tem a transformação da realidade como seu imperativo. Ressalta, porém, que emancipação e transformação derivam da própria concepção de democracia em que se baseia a gestão democrática da educação.

Os autores mencionados apontam como elemento central da gestão democrática da educação a participação e a democratização do ensino. Dessa forma, participação constitui mecanismo que concorre para a formação crítica dos cidadãos que estão no entorno da escola, possibilitando a transformação do

espaço escolar em lugar de cidadania e o crescimento dos indivíduos como cidadãos e da sociedade enquanto espaço democrático. Ainda segundo esses autores, a gestão democrática se caracteriza pela oferta com qualidade de educação pública, descentralização do poder nas instituições de ensino, transparência pública, participação direta e indireta da população em todos os âmbitos da educação, legalidade, impessoalidade, moralidade, eficiência, federalismo cooperativo e cidadania crítica, política e social. Para esses autores, quando democrática, a gestão propicia: liberdade de expressão; igualdade de presença e de direitos; liderança por meio de órgãos colegiados; eleição de dirigentes; trabalho coletivo, articulado e interativo; inclusão social, autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial; cooperação. Cury (2002) e Paro (2001) ainda mencionam, como indicativos da gestão democrática: escola como lugar de ensino/aprendizagem; orçamento participativo; recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino; valorização do magistério; relação de respeito entre governantes e governados e aos pontos de vista diferentes; socialização dos conhecimentos; parceria dos sujeitos na relação de conhecimento existente na transmissão pedagógica; alcance de relação adequada entre o número de alunos e professor, a carga horária e as condições materiais de existência do estabelecimento de ensino.

Os autores mencionados, contudo, também argumentam que a gestão democrática da educação se depara com contradições engendradas nos processos de formação econômicos, políticos, culturais e sociais.

Entre tais contradições encontra-se a cultura e a gestão autoritárias instaladas tradicionalmente no país e na escola que se expressam em práticas hierárquicas, burocráticas e patrimonialistas que são inibidoras de relações pedagógicas baseadas na emancipação humana. O princípio e a prática da gestão democrática da educação se veem, assim, diante da limitação de sua aplicação ao ensino público e de diretrizes gerais para a constituição e gestão dos diferentes sistemas de ensino que, ao delegarem sua operacionalização para regulamentações no âmbito de cada unidade federativa, protelam sua aplicabilidade¹.

Ademais, a gestão democrática se vê diante do caráter antipopular das políticas e reformas educacionais no contexto de restrição do Estado ao financiamento das políticas sociais, quando a descentralização se apresenta como desconcentração da execução de políticas educacionais para as unidades federadas e quando há submissão a diretrizes e modelos externos e de privatizações de espaços educativos

que resultam na redução da gestão democrática a mera retórica, e, dessa forma, da opacidade conceitual da gestão democrática na política educacional e nas práticas dos sistemas de ensino.

Gestão da educação: um campo em disputa

Diante do exposto, embora a gestão democrática da educação seja um princípio constitucional a ser materializado nas escolas, tal constructo de gestão se constitui num processo complexo e que não possui uma única concepção, assim como não há uma única concepção de gestão, de democracia e de participação. (FREITAS, 2007)

Segundo Freitas (2003), observa-se, tanto na produção educacional quanto na política/gestão educacional, forte adjetivação do termo gestão. Sem as devidas distinções e à sombra do princípio constitucional de gestão democrática, deu-se lugar para modelos de gestão adjetivados como democráticos, compartilhados, gerenciais, estratégicos, qualidade total, entre outros. Observa a autora que a expressão gestão democrática tem sido utilizada para denominar processos diversos ou a simples existência de práticas e estratégias de inspiração democrática nas quais o conceito se torna obscuro. Geralmente tem sido concebida como a conjunção de eleição de diretores, qualquer forma de participação dos pais na escola, existência de conselhos e autonomia operacional das unidades escolares.

De forma que a literatura aponta que as condições necessárias no âmbito da escola para a efetivação da gestão democrática se dariam em torno da flexibilidade e da liberdade de expressão e criação; da organização coletiva na escola e da liderança colegiada e democrática; da autonomia de gestão administrativa e pedagógica na elaboração de projetos pedagógicos de acordo com os interesses da população e como princípio de cooperação; das relações pedagógicas baseadas no compromisso com a emancipação e do aporte de recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino.

Com efeito, para a gestão compartilhada na escola deveria ser possibilitada a distribuição da autoridade em seus diversos setores, repartindo tarefas, proporcionando relações democráticas no seu interior e, assim, a descentralização do poder. E mais: na instituição escolar, o trabalho precisaria ser

realizado com uma metodologia que ressalta o exercício da autoridade do gestor e a dimensão compartilhada da mesma, articulando a participação de todos, o desempenho administrativo e pedagógico e o compromisso sociopolítico. Deveria conter, também, o aprimoramento contínuo do regime de colaboração e o distanciamento da personalidade individual de cada qual por parte do poder público em seu ordenamento jurídico. Ainda nessa concepção, o ensino deveria ser democrático, prazeroso, com a apropriação do querer aprender e do saber por parte do aluno, de forma que este aprenda pela escola e apesar dela, escola esta que deve ser voltada para a melhoria do bem-estar da sociedade e para formação do cidadão.

Nos anos de 1990 também se apresentou, enquanto concepção de gestão da educação, a perspectiva gerencial e/ou estratégica, decorrente da reforma administrativa do Estado brasileiro e, por isso mesmo, presente nas iniciativas da União com vistas à indução de processos descentralizadores de modernização da gestão de sistemas e de escolas. Exemplos de iniciativas dessa natureza podem ser conferidos com a implantação do Programa Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), financiado bilateralmente pelo governo federal e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (Bird) para as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do País. O Programa, implantado ainda nos anos de 1990, tomou como imperativo da gestão escolar o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), que seria:

[...] um processo gerencial de planejamento estratégico, coordenado pela liderança da escola e desenvolvido de maneira participativa pela comunidade escolar. O objetivo do PDE é aprimorar a gestão da escola para que se possa melhorar a qualidade do ensino que oferece e garantir maior eficiência e eficácia nos processos que desenvolve. Com o PDE a escola ganha autonomia para projetar o seu futuro, definir o que fazer e como fazer para melhorar a qualidade de seus serviços e garantir o melhor desempenho de seus alunos. (MARRA; BOFF; SOBRINHO, 1999, p. 8-9)

Os princípios, objetivos e finalidades desse Programa permaneceram na atualidade, mas agora para todo o País, por meio do Programa Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) implantado em 2007, que se sustentaria em:

[...] seis pilares: i) visão sistêmica da educação, ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilização e vi) mobilização social – que são desdobramentos consequentes de princípios e objetivos constitucionais, com a finalidade de expressar o enlace necessário entre educação, território e desenvolvimento, de um lado, e o enlace entre qualidade, equidade e potencialidade, de outro. O PDE busca, de uma perspectiva sistêmica, dar consequência, em regime de colaboração, às normas gerais da educação na articulação com o desenvolvimento socioeconômico que se realiza no território, ordenado segundo a lógica do arranjo educativo – local, regional ou nacional. Indo adiante, o PDE passa do conceito à ação. (BRASIL, 2007, p. 11-12)

Constitui parte integrante do PDE, e dele decorre, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), que

[...] auxilia a escola pública, pois trata-se de planejamento estratégico em que a escola investe em sua qualificação para oferecer mais qualidade de ensino ao estudante, aumentando a aprendizagem escolar. O PDE-Escola auxilia as equipes a trabalhar com os mesmos objetivos e em busca de resultados comuns, reconhecendo que os ambientes sociais estão em constante mudança. (BRASIL, 2004, p. 1)

De acordo com Castro (2007), a gestão gerencial institui-se como processo administrativo que adota diretrizes gerenciais e se baseia na busca de resultados e nos indicadores de desempenho para a promoção do sucesso escolar. Enfatiza a eficiência, a eficácia, a efetividade, a autonomia, a descentralização administrativa, a avaliação de desempenho e a produtividade, e visa o interesse público.

A autora aponta que esse modelo de gestão pressupõe alguns procedimentos democráticos, no intuito de assegurar o caráter democrático da administração pública. Admite a participação da comunidade escolar, mas como controladores e fiscalizadores das políticas públicas e como executores de tarefas previamente pensadas e planejadas. Ela considera como principais características desse modelo de gestão as seguintes: controle dos gestores e serviços públicos pela

demanda de melhor qualidade e eficiência; regulação da equidade; coordenação e provisão de informações públicas em nível central; modernização da gestão; decisões estratégicas de governo; burocratização; controle gerencial; ausência de compartilhamento do poder; avaliação de efetividade; princípios de gestão estratégica e de controle de qualidade; controle de resultados a partir de indicadores de desempenho estabelecidos. Ainda de acordo com a autora, também são característica dessa gestão: mecanismos e técnicas de mercado; flexibilidade; estruturas colegiadas; planejamento estratégico; racionalização; promoção da inovação e criatividade dos docentes; programas de emergência; controle social; desconcentração administrativa e de responsabilidades; separação entre formuladores e executores de políticas; responsabilização da comunidade escolar pelos resultados alcançados; controle sobre os professores e administradores; falta de responsabilização do Estado de parte de suas obrigações com os serviços sociais, e qualidade como prestação de bons serviços.

Também nos anos de 1990 ganhou espaço a perspectiva da qualidade total na educação, que, entre outros mecanismos,

[. . .] introduz elementos das teorias e técnicas da gerência empresarial e do culto da excelência nas escolas públicas. Isso enfatizando a questão da qualidade e a necessidade de atender localmente as demandas do cidadão-cliente. Assim, procura-se estabelecer um replanejamento institucional, inspirado tanto no neoliberalismo como nas práticas peculiares à gestão empresarial, segundo os pressupostos da qualidade total: privilegiamento da administração por projetos com objetivos previamente estabelecidos, baseados localmente e com traços competitivos. Nesse contexto, o gerencialismo, que é uma das marcas das reformas educativas em escala planetária, implica uma nova postura dos gestores que se tornam responsáveis pelo delineamento, pela normatização e pela instrumentalização da conduta da comunidade escolar na busca dos objetivos traçados. (AZEVEDO, 2002, p. 59)

Como se pode perceber, as concepções de gestão educacional democrática, compartilhada e/ou gerencial e da qualidade total possuem postulados convergentes e divergentes. Tal situação desvela um campo em disputa ainda em curso.

Nesse contexto, os conceitos que se apresentam em uma ou outra perspectiva ora se definem no mesmo campo semântico ora se apresentam como assimetrias. Assim, os objetivos e finalidades expressadas em uma ou outra concepção nem sempre postulam o mesmo significado e valorização.

Um exemplo pode ser apontado quando a gestão democrática da educação defende um ensino de qualidade com vistas à promoção do exercício crítico de cidadania e o espaço escolar enquanto campo de alargamento das relações democráticas. O constructo, tanto da gestão compartilhada quanto da gestão gerencial e da qualidade total da educação, pressupõe o privilégio da racionalidade em relações democráticas e participativas que, sobretudo, sejam geradoras de eficiência e produtividade na gestão do sistema.

Considerações finais

Este trabalho objetivou desvelar que, a partir de uma articulação entre democracia e educação, obteve-se um constructo teórico na área educacional, cuja literatura tem expressado a importância de transformar as relações educacionais com vistas à construção de uma cidadania democrática, participativa e com justiça social.

Tal constructo deve-se, em larga medida, ao combate ao Estado autoritário e a suas práticas patrimonialistas e burocráticas que se espraiam em todas as relações, inclusive a educacional. Pontua-se que esse arcabouço teórico-conceitual registrado na literatura tem influenciado a agenda e o curso da política educacional de gestão de sistemas e de unidades escolares, a maior dessas influências pode ser observada no texto da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que dispôs, entre outras medidas, a gestão democrática enquanto um princípio do ensino. O dispositivo constitucional originado em um contexto de concepção de um Estado de Direito democrático social, contudo, foi reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2001) como condição de delegar as unidades federativas sua normatização.

Pontua-se que nos anos de 1990 estabeleceu-se disputa por uma concepção de gestão da educação que tem se expressado até então e que ganhou centralidade em programas oriundos da União que buscam a modernização do Estado e dos processos de gestão educacional. Tal processo vem sendo implementado

adjetivando a gestão educacional ora como estratégica e/ou gerencial, ou ainda compartilhada, e apresentam postulados da qualidade total da educação. Por isso mesmo, o campo em disputa se desvela recheado de contradições e tensões, quando a gestão democrática do ensino, princípio constitucional, se subordina aos demais modelos em curso.

Esse panorama indica que a gestão democrática da educação ainda não se consolidou como um projeto que visa a emancipação social e evidencia que sua convivência com outras concepções de gestão põe a escola como campo de disputa no âmbito de uma complexa correlação de forças sociais.

Nota

- 1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 atribui à iniciativa de estados e municípios à decisão de importantes aspectos da gestão, como a própria escolha de dirigentes escolares, e aos sistemas de ensino a definição de princípios norteadores das normas da gestão democrática do ensino público, que dessa forma se dá sem validade nacional. E também determina uma formação diferenciada para o ocupante do cargo de dirigente, vinculando a formação dos dirigentes escolares na graduação ao curso de Pedagogia.

Referências

AZEVEDO, J. M. L. de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 49-71, set. 2002.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação, Cultura e Desporto. Coordenação de Publicações. *LDB & Lei do Fundef*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2001.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação. *PDE – como funciona*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=179>. Acesso em: 28 mar. 2014.

_____. Ministério da Educação. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília, DF: 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>>. Acesso em: 29 mar. 2014.

CASTRO, A. M. D. A. Gerencialismo e educação: estratégia de controle e regulação da gestão escolar. In: NETO, A. C.; CASTRO, A. M. D.; FRANÇA, M.; QUEIROZ, M. A. de (Org.). *Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Origem e trajetórias*. Brasília, DF: Líber Livro, 2007.p. 115-144.

CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação: experiências e desafios. *Revista brasileira de política e gestão da educação*, ANPAE, São Bernardo do Campo, v.18, n. 2, p.163-174, jul./dez. 2002.

_____. O Conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 1997.p. 199-206.

_____. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. da. (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.p. 43-60.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. C. (Org.). *Gestão democrática da educação:atuais tendências, novos desafios*.São Paulo: Cortez, 1998.p. 77-95.

FREITAS, D. N. T. de. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 99, p. 501-521, ago. 2007.

_____. Sistemas e escolas de educação básica: entre democratizar e compartilhar a gestão. In: SENNA, E. (Org.).*Trabalho, educação e política pública: estudos em educação*. Campo Grande: UFMS, 2003. p. 189-219.

MARRA, F.; BOFF, A.; SOBRINHO, J. A. *Plano de Desenvolvimento da Escola: conceito, estrutura e prática*. Brasília, DF: Fundescola – MEC/Bird, 1999. (Documentos,1).

NEVES, L. M. W. As massas trabalhadoras começam a participar do banquete, mas o cardápio é escolhido à sua revelia, ou democracia e educação escolar nos anos iniciais do século XXI. In: FAVERO, O.; SEMERARO, G. (Org.). *Democracia e construção do político no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2002.p. 163-174.

PARO, V. H. A administração escolar e qualidade de ensino: o que os pais ou responsáveis tem a ver com isso? In: BASTOS, J. B. (Org.). *Gestão democrática*. Rio de Janeiro: DP&A/ SEPE, 1999.p. 57-72.

_____. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 1997. p. 9-14.

_____. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: MINTO, C. A; OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. (Org.). *Gestão Financiamento e Direito à Educação:análise da LDB e da Constituição Federal*. São Paulo: Xamã, 2001.p. 79-88.

SPÓSITO, M. P. Educação, gestão democrática e participação popular. In: BASTOS, J. B. (Org.). *Gestão democrática*. Rio de Janeiro: DP&A/SEPE, 1999.p. 45-56.

recebido em 10 abr. 2014 / aprovado em 26 maio 2014

Para referenciar este texto:

FERNANDES, M. D. E.; ALVES, A. V. V.; ALVES, A. G. R. Gestão democrática da educação: por entre concepções e tendências. *Dialogia*, São Paulo, n. 19, p. 35-45, jan./jun. 2014.

Perfil e Formação de Gestores Escolares no Brasil

A profile of brazilian school managers

Sofia Lerche Vieira

Doutora em Filosofia e História da Educação pela PUC/SP. Pesquisadora do CNPq. Professora Titular da UFC e da UECE (aposentada). Docente do programa Professor Visitante Nacional Senior-CAPES junto à UNILAB. sofialerche@gmail.com

Eloísa Maia Vidal

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2000). Professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará e Coordenadora Adjunta da Universidade Aberta do Brasil, na mesma Instituição. eloisamvidal@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho discute e aprofunda questões relativas ao perfil e formação dos gestores escolares no Brasil, tomando por base informações disponíveis sobre esses profissionais da educação no *Questionário do Diretor da Prova Brasil 2011*, disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). As informações referem-se a uma amostra de 56.222 respondentes, perfazendo um total de 36,1% de representantes desses profissionais. Tais indicadores são discutidos à luz dos dispositivos legais acerca da matéria e de outras considerações que contribuem para situar a questão dos diretores no âmbito das políticas de formação. Os dados analisados são cotejados com pesquisa realizada pelo *Segundo Estudo Regional Comparativo y Explicativo* (SERCE) desenvolvido pelo Laboratório Latinoamericano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE) entre 2006 e 2009. Os dados evidenciam ser alto o percentual de educadores com formação de nível superior, em particular na área de Pedagogia. Também é bastante expressivo o quantitativo de gestores escolares com especialização e modalidades diversas de formação continuada. O perfil delineado aponta para a relevância de aprofundar estudos sobre o tema, especificamente em pesquisas de natureza quanti-qualitativa, com vistas a fornecer subsídios para o delineamento de políticas públicas mais articuladas com as demandas desses profissionais.

Palavras-chave: Diretores de Escola. Formação de Educadores. Gestão Educacional. Política Educacional.

Abstract: This paper discusses in depth issues about the profile and the training of Brazilian school principals, based on available information on these education professionals found in the *Questionário do Diretor da Prova Brasil 2011*, a questionnaire answered by principals of public schools in 2011, released by the *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)*, a national institute of studies and research that collects information about the school systems. The information refers to a sample of 56,222 respondents, totaling 36.1% of these professionals. Such indicators are discussed in the light of the legal provisions on the subject and other considerations that contribute to a deeper view about the professionals under training policies. The data analyzed are compared to those of a research conducted by the *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo* (SERCE) developed by the Latin American Laboratory for Assessment of the Quality of Education (

LLECE) between 2006 and 2009. The data reveals to be high the percentage of headmasters with undergraduate level degree specially in the area of pedagogy. It is also quite impressive the amount of school principals with graduate level and other forms of continuous education. The outlined profile points to the importance of further studies on the topic, specifically research of quantitative and qualitative nature, in order to provide input for the design of public policies able to face not only the demands of these professionals, but also the challenges concerning their central role on present education.

Key words: Educational Management. Educational Policy. Educators Training. Headmasters. School Principals.

Introdução

No mundo inteiro, o(a)s diretores(a)s de escola representam importante segmento dos profissionais de educação. As políticas educacionais de sistemas descentralizados e, em particular aquelas de *accountability* (PONT et al., 2008), têm evidenciado especial interesse em temas associados à liderança pedagógica de gestores escolares. Estudos realizados em contextos distintos e países diversos mostram que a direção é fator que representa uma diferença favorável na pedagogia escolar e facilita o cumprimento, por parte das escolas, das metas estabelecidas.

Já no início da década passada, ao apontar os *Dez fatores para uma educação de qualidade para todos no século XXI*, Cecília Braslavsky (2005) indicava “a capacidade de condução de diretores e inpetores” como um elemento central das políticas educacionais. Barber e Mourshed (2007, *apud* Weinstein; Gonzalo, 2012) afirmam que a liderança do diretor é o segundo fator intra-escolar mais relevante para a qualidade de uma escola e seu impacto aumenta justamente onde o contexto social é mais desfavorecido.

A literatura internacional, especialmente estudos realizados por Leithwood et al. (2006) e Robinson et al. (2009) apontam que bons diretores permitem melhorar os resultados de desempenho dos alunos por meio de sua influência junto aos professores, seja motivando-os e comprometendo-os seja criando melhores condições de trabalho e desempenho pedagógico (Leithwood et al., 2009). Outro argumento em favor da qualificação dos diretores é de natureza econômica e diz respeito a atuar sobre um segmento pequeno de pessoas e conseguir impactar um número bastante superior de docentes, que por sua vez têm uma atuação decisiva sobre os beneficiários finais do sistema educativo, os alunos. (WEINSTEIN; GONZALO, 2012, p. 57)

No entanto, no Brasil, poucos são os estudos sobre essa importante categoria de profissionais da educação. É possível que tal lacuna esteja associada à relativa indefinição sobre a matéria, no país, nas últimas décadas. É verdade que no passado seu perfil, funções e atribuições eram relativamente claros e sua formação era prevista em lei no âmbito da categoria dos chamados “especialistas da educação”. As mudanças e questionamentos associados à evolução do campo da administração escolar e a transição para o que se convencionou denominar “gestão escolar” parecem ter colocado em xeque tudo que diz respeito a esta figura, desde as exigências de qualificação para o exercício da função às modalidades de acesso ao cargo, sem esquecer seu papel e atribuições no âmbito escolar.

Este trabalho apresenta uma aproximação sobre o assunto, procurando problematizar alguns aspectos relativos ao perfil e à identidade do(a)s diretores(a)s de escola no Brasil. Para tanto, analisa informações disponíveis sobre os diretores de escola na base de dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mais especificamente o *Questionário do Diretor da Prova Brasil 2011*¹, respondido por um total de 56.222 representantes desse conjunto de profissionais. Tais indicadores são discutidos à luz dos dispositivos legais acerca da matéria e de outras considerações que contribuem para situar a questão dos diretores nas políticas de formação. Os dados analisados são contejados com pesquisa realizada pelo *Segundo Estudo Regional Comparativo y Explicativo* (SERCE) desenvolvido pelo Laboratório Latinoamericano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE, 2008) entre 2006 e 2009.

Dispositivos legais

As orientações sobre a formação de diretores/gestores estão previstas em lei. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61 – LDB) definia que os administradores escolares destinados ao ensino primário seriam formados no ensino normal (Art. 52) e que os institutos de educação ministrariam cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial (Art. 55). Como se vê, a legislação deixava clara uma preocupação com a formação

dos administradores escolares, embora ainda não houvesse previsão de que a mesma fosse de nível superior.

Os dispositivos da LDB de 1961 sobre a matéria foram revistos pela Lei nº 5540/68, que definiu a formação em nível superior de “especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares” (Art. 30). Esta orientação foi referendada pela Lei nº 5.692/71, que previa “a formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação [...] em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação” (Art. 33) e que a “admissão de professores e especialistas no ensino oficial de 1º e 2º graus [seria feita] por concurso público de provas e títulos” (Art. 34). É dos anos setenta do século XX, portanto, a exigência de nível superior para diretores(a)s de escola. A LDB de 1996 (Lei nº 9.394/96) praticamente manteve as orientações vigentes desde 1971, ao dispor que “a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.” (Art. 64)

As Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, estabelecidas na Resolução CNE/CP nº 1/2006, definiram um entendimento de que os profissionais formados em tais cursos estariam aptos ao exercício de funções de gestão. Ou seja, ainda que na prática poucos cursos de Pedagogia mantenham as habilitações, seus egressos podem exercer cargos na gestão, sejam estes de direção ou coordenação. Por outro lado, em grande parte dos estados e municípios, a experiência na docência é um requisito para o exercício desses cargos.

Decorridos dezoito anos de vigência da LDB, não há ainda plena sintonia entre suas orientações e a realidade dos sistemas de ensino. Como a análise dos dados permitirá perceber, na prática nem todos o(a)s diretores(a)s são formados em Pedagogia, tendo concluído outros cursos de graduação. A formação em nível de pós-graduação também é diversificada, assim como variadas são as formas de acesso ao cargo. Antes de proceder à análise dos dados sobre o(a)s diretores(a)s de escola no Brasil, é oportuno registrar duas iniciativas de formação continuada concebidas com o intuito de contribuir para preencher lacunas formativas desses profissionais.

Iniciativas de formação

Ao longo do período de implantação da LDB, as diversas instâncias de governo – federal, estaduais e municipais – têm procurado atender o que preconiza a base legal e também responder às necessidades de formação desses profissionais, que frequentemente demandam iniciativas que os instrumentalizem para o exercício da complexa tarefa de gerir estabelecimentos de ensino. Várias ações de formação continuada têm sido desenvolvidas desde então, seja de âmbito nacional², seja por iniciativa dos estados e municípios. Devido à natureza deste ensaio, aqui serão referidas duas dessas ações de abrangência nacional.

Um exemplo de curso de formação continuada que se destacou na primeira década dos anos 2000 foi o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão), iniciativa realizada por um conjunto de secretarias de educação vinculadas ao Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), voltado para a formação de gestores de escolas públicas estaduais e municipais em um expressivo número de estados da federação. Em sua versão original contou com apoio e cooperação da Fundação Ford, da Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) e da Fundação Roberto Marinho. Segundo consta do *site* do CONSED,

O público-alvo do Progestão é constituído da equipe de gestão escolar, envolvendo diretores escolares, vice-diretores, supervisores escolares, coordenadores de área, professores líderes, candidatos à função de dirigentes e outras lideranças, conforme critérios definidos em cada unidade da federação (Disponível em: <<http://www.consed.org.br/index.php/progestao>> Acesso em: 21 abr. 2014)

O curso do Progestão é organizado em 10 (dez) módulos estruturados em unidades didáticas, contendo cadernos de estudo e cadernos de atividades. Trata-se de uma iniciativa desenvolvida na modalidade Educação a Distância, na qual os cursistas desenvolvem estudos individuais com atividades virtuais (75%), estudos em equipe e encontros presenciais (25%)³.

Outra iniciativa de formação continuada desenvolvida na última década é o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, mais conhecido como Escola de Gestores. Concebido como experiência piloto em 2005, foi ampliado para todos os estados da federação em 2006, em trabalho desenvolvido em parceria por uma rede de trinta e uma universidades públicas. Segundo informações do Ministério da Educação, tal iniciativa

surgiu da necessidade de se construir processos de gestão escolar compatíveis com a proposta e a concepção da qualidade social da educação, baseada nos princípios da moderna administração pública e de modelos avançados de gerenciamento de instituições públicas de ensino, buscando assim, qualificar os gestores das escolas da educação básica pública, a partir do oferecimento de cursos de formação a distancia (Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comcontent&view=article&id=12337:escola-de-gestores-da-educacao-basica-apresentacao&catid=30:escola-de-gestores-da-educacao-basica&Itemid=693>> Acesso em: 21 abr. 2014)

A Escola de Gestores desenvolve as seguintes modalidades de cursos: Especialização em Gestão Escolar, Especialização em Coordenação Pedagógica e Aperfeiçoamento em Gestão Escolar⁴. Embora não tenha sido possível localizar uma avaliação nacional do Programa, seja a de iniciativa do Ministério da Educação seja a de instituições ou grupos de pesquisa, foram identificados estudos desenvolvidos sobre a experiência nos estados da Paraíba (GOUVEIA, 2012), Paraná (SOUZA, 2011; TEIXEIRA, 2011), Pernambuco (GOMES, SANTOS, MELO, 2009) e Rio de Janeiro (BRASIL, 2010).

Como não há informações sobre o quantitativo de gestor(a)s que passaram por esses dois programas, é impossível avaliar seu impacto sobre o trabalho por ele(a)s desenvolvido nas escolas. Na análise dos dados será possível examinar alguns números sobre os processos de formação continuada, porém, sem associá-los a iniciativas específicas. Isto posto, é oportuno passar a uma caracterização do(a)s gestor(a)s a partir da amostra de escolas públicas estudada.

Elementos de um perfil

No país, segundo dados do Censo Escolar 2011 (INEP, 2013), existem 193.047 estabelecimentos de ensino que ofertam educação básica, sendo 155.713 (80,7%) públicos (estaduais e municipais). As escolas públicas estão distribuídas em 26 estados, 5.565 municípios e Distrito Federal (IBGE, 2013). Não existe base de dados disponível sobre a existência de gestores (diretores) escolares para o universo de escolas; conforme referido no início do texto, a base de dados mais atual e com informações mais relevantes encontra-se no Questionário do Diretor aplicado no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) Prova Brasil 2011, constando de 56.222 (36,1%) respondentes, exclusivamente de escolas públicas, e disponibilizada pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para pesquisadores interessados no tema.

Das escolas pesquisadas, 61,8% pertencem às redes municipais e 38,2% são estabelecimentos de ensino estaduais, sendo que a grande maioria encontra-se nas localidades urbanas (82,5%) e as demais nas localidades rurais (17,5%). Ou seja, o perfil que se procurou traçar a partir de algumas questões presentes no Questionário, aponta tendências sobre diretores escolares que atuam nas localidades urbanas e em unidades prioritariamente municipais.

O Gráfico 1 apresenta dados relativo ao gênero dos diretores. A análise dos dados revela que esta é uma categoria eminentemente feminina. Como em outras áreas de atuação dos profissionais da educação, também na direção escolar há mais mulheres do que homens, situação comum em toda a América Latina, onde, com pequenas diferenças entre os países, “de cada tres diretores de escolas primárias, dois são mulheres” (MURILLO, 2012, p. 21).

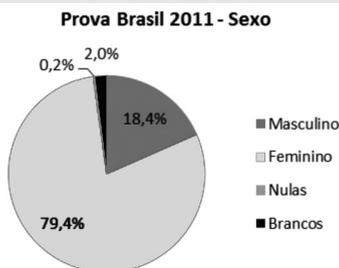


Gráfico 1: Diretores, Prova Brasil 2011 – Sexo

No caso brasileiro, da amostra analisada temos que 79,4% dos cargos de direção de escola são ocupados por pessoas do sexo feminino e apenas 18,4% por homens, isto é, mais de 3/4 dos diretores escolares são mulheres. O percentual de respostas nulas ou brancas ao instrumento é de apenas 2%, portanto, pouco significativo.

A que se pode atribuir a natureza eminentemente feminina dessa função? Duas possibilidades poderiam explicar tal fenômeno: a primeira, de forte conotação cultural, estaria associada ao fato de esta profissão ter se construído fortemente imbricada com a docência para crianças, que de uma maneira geral, no Brasil, tem sido uma atividade desenvolvida por mulheres (DERMATINI, 1993; LOURO, 1997; NARVAES; OLIVEIRA, 1999, WERLE, 2005; DRABACH; FREITAS, 2012). A segunda poderia estar mais relacionada às atribuições da profissão, o que distanciaria o sexo masculino dela.

De todo modo, é possível afirmar que quanto maior o nível de oferta de escolaridade, maior presença masculina em cargos de direção. É o que revela pesquisa realizada pela Fundação Victor Civita (FVC), conduzida pelo Instituto Paulo Montenegro, a partir de uma amostra de 400 gestores escolares em 14 capitais brasileiras (FVC, 2009). O Gráfico 2 mostra as faixas etárias em que se situam as pessoas que ocupam o cargo de direção escolar. Pelo que dizem os números, esta é uma atribuição exercida por profissionais que se encontram entre o meio e o final de sua carreira. Considerando os dados, a faixa de 40 a 49 anos é aquela com maior contingente de diretores e onde estão 38,1% deles(as). O segundo maior intervalo corresponde à faixa de 30 a 39 e abriga 22,9% do(a)s gestor(a)s. Juntas, as duas faixas correspondem a 61% dessa população.

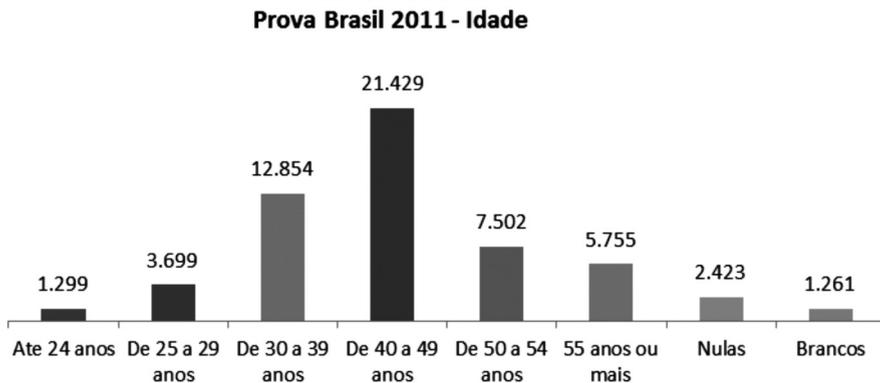


Gráfico 2: Diretores, Prova Brasil 2011 - Idade

As duas faixas com maior incidência depois dessas é a de diretores(a)s mais velho(a)s, com 13,3% na faixa de 50 a 54 anos e 10,2% na faixa de 55 anos ou mais, o que corresponde a 23,5%. Como se vê, são pouco(a)s o(a)s profissionais abaixo de 30 anos nessa condição, que são justamente aquele(a)s com cerca de 10 anos de atividades. Os dados a respeito da faixa etária do(a)s diretores(a)s escolares da amostra de escolas examinada está em sintonia com o estudo anteriormente mencionado realizado pela FVC em 2009, assim como os resultados apresentados pelo estudo do SERCE (LLECE, 2008), que informa que a média de idade dos diretores da América Latina é de 44,8 anos e do Brasil é 42,2 anos.

Formação Inicial e Continuada

Do ponto de vista da formação inicial, a maioria desses profissionais possui o superior completo em Pedagogia (39,4%) e outra licenciatura (35,1%), como mostra o Gráfico 3. Enquanto o primeiro atende ao que prevê a LDB, que orienta sobre a formação em nível superior por meio de cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, ainda existem gestores escolares que não atendem o perfil expresso. Esses, via de regra, são professores que possuem licenciatura específica e que migraram para a gestão escolar.

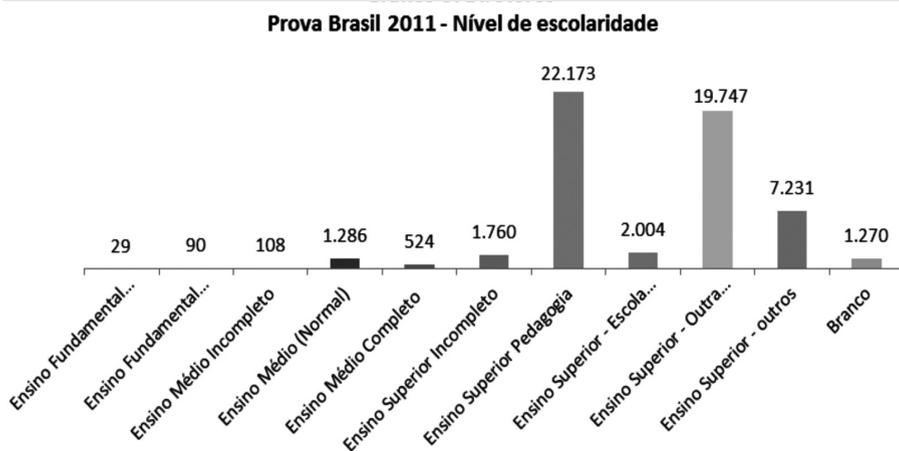


Gráfico 3: Diretores, Prova Brasil 2011 - Nível de escolaridade

Os dados de formação inicial da amostra analisada são confirmados pelo estudo do SERCE (LLECE, 2008), que informa ser 43,1% a média dos diretores com nível universitário nos países latino-americanos, embora os dados de cada país estejam associados à base legal que orienta a atuação desses profissionais (MURILLO, 2012). O Brasil situa-se acima da média, no entanto, do ponto de vista normativo, apenas os 39,4% licenciados em Pedagogia atenderiam a exigência legal, a não ser que procurassem realizar cursos de pós-graduação na área de gestão escolar, que é o que veremos a seguir.

Quando se trata de formação de pós-graduação, os dados apresentados no Gráfico 4 mostram que 66,7% afirma possuir curso de especialização, 1,8% tem mestrado e 0,2%, doutorado. Chama a atenção que 23,3% ainda não fizeram cursos de pós-graduação, valor significativamente superior à média dos diretores de escolas primárias (20,1%) dos países latino-americanos que cumpriram esse nível de formação. Essa situação favorável ao Brasil está associada não só a exigências legais, mas a compensações financeiras decorrentes do nível e titulação alcançada. O caso emblemático é o expressivo percentual de diretores com nível de pós-graduação *lato sensu* (especialização), uma vez que os planos de cargos e carreiras preveem acréscimos salariais mais representativos para esse nível do que, por exemplo, para mestrado e doutorado, proporcionalmente.

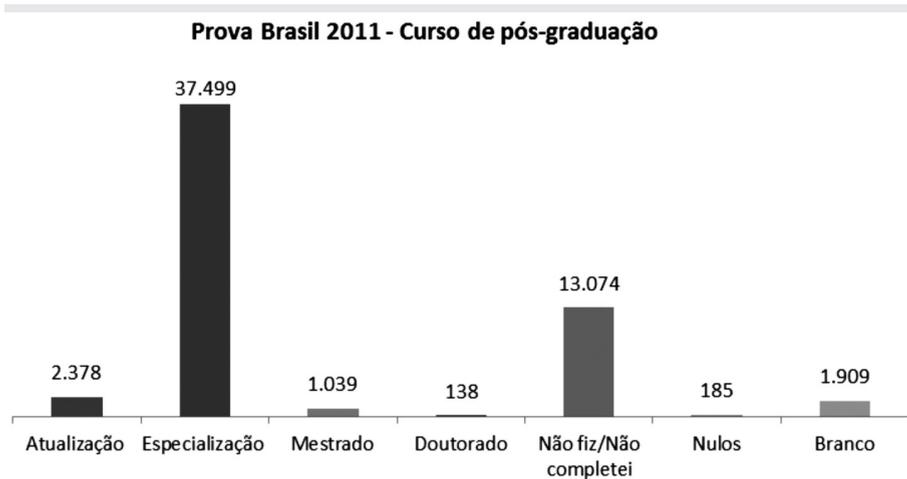


Gráfico 4: Diretores, Prova Brasil 2011 - Curso de pós-graduação

A existência de baixos percentuais de diretores com mestrado e doutorado pode estar relacionada a algumas hipóteses, entre elas a dificuldade de acesso a universidades que ofertam esses serviços ou a própria dificuldade da maioria dos profissionais da educação para conciliar estudo e trabalho, considerando que a maioria dos cursos ofertados é de natureza acadêmica e demandam formação em pesquisa nem sempre compatível com o perfil do(a)s diretores(a)s. Outra explicação pode ser atribuída ao fato de que nem sempre os Planos de Cargo e Carreira de estados e municípios priorizam este tipo de titulação, tornando a procura pouco atrativa para profissionais da educação básica.

O Gráfico 5 apresenta dados relativos às áreas temáticas dos cursos de pós-graduação realizados pelos diretores e mostra que 33,6% informaram que foi em educação com ênfase em gestão; 26,7% afirmaram ter sido em educação com ênfase na área pedagógica.

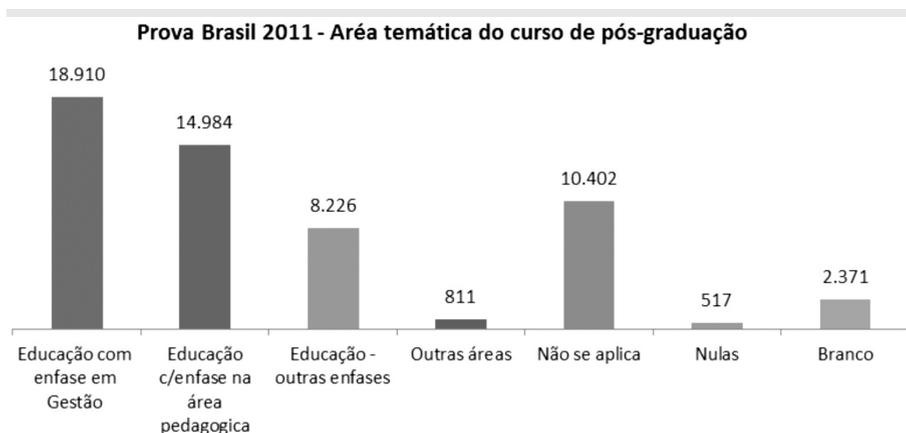


Gráfico 5: Diretores, Prova Brasil 2011 - Área temática do curso de pós-graduação

Embora não existam informações sobre o significado de atividades de formação continuada, seja do ponto de vista da natureza das mesmas ou de sua duração, não deixa de surpreender o alto percentual de diretores que participam dessas iniciativas (88,1%), como mostra o Gráfico 6.

Do mesmo modo, o estudo realizado pelo SERCE (LLECE, 2008) revela que “dois de cada três diretores de escolas primárias na América Latina, recebem cursos de formação continuada” (MURILLO, 2012, p. 26). Neste estudo, dados

Participação em atividade de formação continuada nos últimos 2 anos

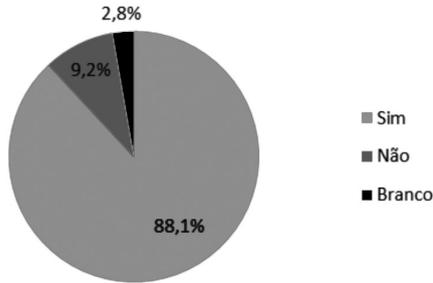


Gráfico 6: Diretores, Prova Brasil 2011 - Participação em atividade de formação continuada nos últimos 2 anos

do Brasil informam que 51,7% dos diretores não tinham participado deste tipo de curso à época da pesquisa, situação bastante diferente da registrada em 2011, referente aos dois anos anteriores (2010 e 2009). A mudança de cenário pode estar associada às iniciativas de formação continuada dirigidas para os diretores desenvolvidas pelos governos (federal, estaduais e municipais), com vistas a melhoria dos resultados diagnosticados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007.

Salário

Embora a análise esteja prejudicada pelo alto percentual de respostas nulas e/ou brancas, que corresponde a 35,7%, dos respondentes, 16,7% afirmaram ter seu salário situado entre 5 e 7 salários mínimos⁵, seguido por 11,5% que ficam na faixa de 7 a 10. Há que se destacar também que 11,8% dos diretores afirmaram receber até 3 salários mínimos, como mostra o Gráfico 7.

Trabalho

A maioria (70,3%) tem dedicação exclusiva no trabalho como diretor, enquanto 20,4% afirmaram exercer outras atividades na área de educação e 6,3% desenvolvem atividades laborais fora da área de educação, conforme dados

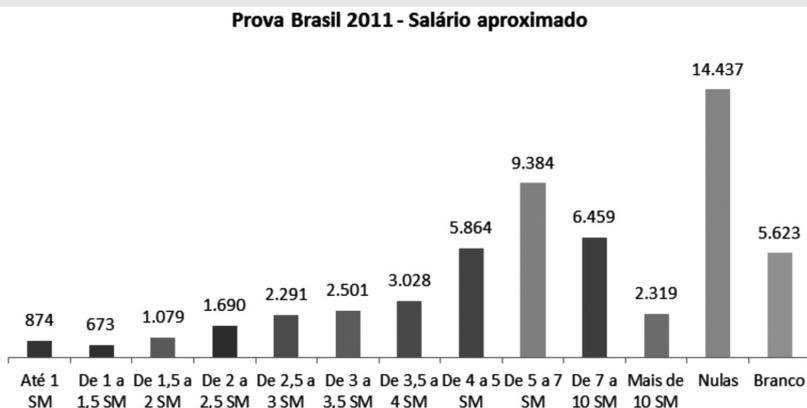


Gráfico 7: Diretores, Prova Brasil 2011 - Salário aproximado

apresentados no Gráfico 8. Esses dados são muito similares ao obtidos no estudo do SERCE (LLECE, 2008), já que a média dos países latino-americanos é de 26,2% de diretores que possuem outra atividade laboral além da escola.

Prova Brasil 2011 - Exercício da direção e outra atividades

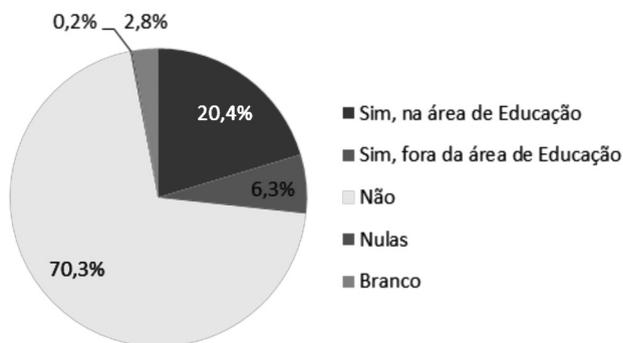


Gráfico 8: Diretores, Prova Brasil 2011 - Exercício da direção e outras atividades

As informações sobre a carga horária de trabalho na escola são apresentadas no Gráfico 9 e mostram que a grande maioria dos diretores atua em regime de dedicação exclusiva, com 65,5% afirmando que trabalha até 40 horas semanais e 25,7%, mais de 40 horas por semana na escola.

No caso do estudo do SERCE (LLECE, 2008), 34,7% dos diretores afirmam dedicar entre 30-40 horas à escola, seguido por 23,8% que dedicam entre 21-30

Carga horária de trabalho na escola

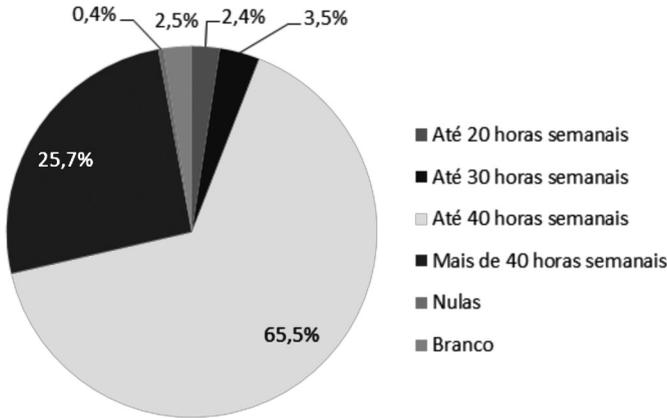


Gráfico 9: Diretores, Prova Brasil 2011 - Carga horária de trabalho na escola

horas e 21,5% que trabalham de 41-50 horas na escola. Os dados brasileiros do estudo do SERCE mostram que 54,2% trabalham entre 31-40 horas e 13,9% informaram trabalhar entre 41-50 horas, valor bastante inferior ao observado na pesquisa da Prova Brasil 2011. Mais uma vez, o crescimento da carga horaria de trabalho na escola pode estar associado à cobrança que vem sendo feita para a melhoria dos resultados do Ideb a partir de 2007.

Tempo de exercício da função x tempo de trabalho em educação

Os Gráficos 10 e 11 apresentam dados acerca do tempo de exercício da função de direção e o tempo de trabalho em educação. Enquanto o primeiro mostra que o tempo de exercício na função de direção se concentra no período de 2 a menos de 5 anos, com 29,3%, com razoável equilíbrio entre as demais faixas de tempo, o segundo mostra que 49,8% dos diretores já trabalham em educação há 20 anos ou mais, seguido de 19,5% que trabalham de 15 a menos anos e 17,4% de 10 a menos de 15 anos. Isto é, enquanto 86,5% dos diretores tem mais de 10 anos de trabalho em educação, 52,1% possuem menos de 5 anos de direção, evidenciando o exercício de outras atividades profissionais na

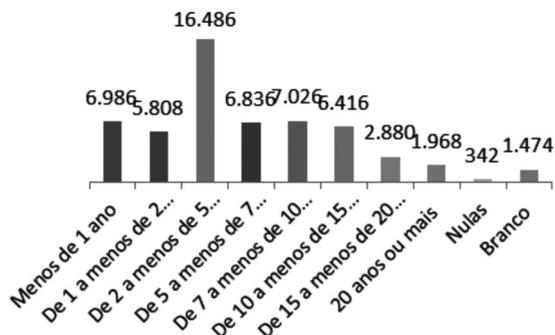
Tempo de exercício da função

Gráfico 10: Diretores, Prova Brasil 2011 - Tempo de exercício da função

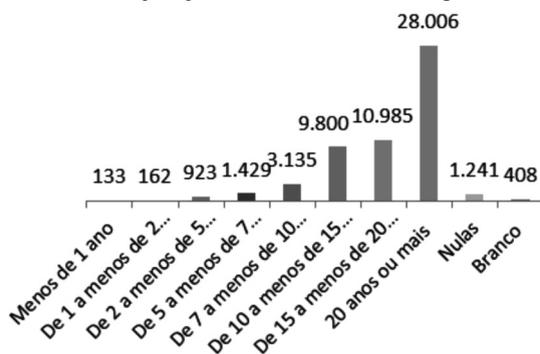
- Tempo que trabalha em educação

Gráfico 11: Diretores, Prova Brasil 2011 - Tempo que trabalha em educação

área educacional em momentos anteriores, muito provavelmente, a docência. O fato de existir 12,4% dos diretores com menos de 1 ano na função, revela que existe um contingente de profissionais iniciando a carreira e necessitando de formação.

Chama atenção ainda o processo de ocupação do cargo de direção apresentados no Gráfico 12. Os processos de seleção, eleição e seleção combinada com eleição totalizam 42,8% da amostra, distribuindo-se entre 9,7%, 19,9% e 13,2%, respectivamente. No sentido contrário, 45,9% dos diretores chegam ao cargo por algum tipo de indicação, sendo 11,4% por indicação de técnicos, 21,7% por indicação de políticos e 12,8% por outros tipos de indicação.

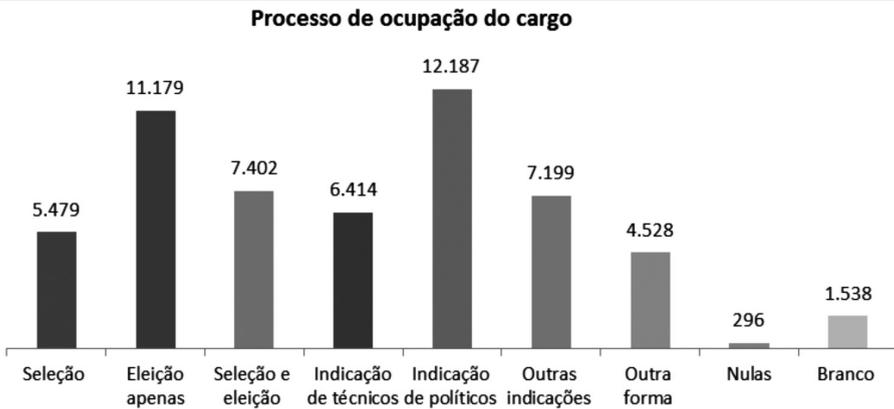


Gráfico 12: Diretores, Prova Brasil 2011 - Processo de ocupação do cargo

Considerações a aprofundar

Os dados apresentados apresentam algumas indicações interessantes para refletir sobre o perfil e a formação de gestores escolares no Brasil. Como síntese, pode-se afirmar que:

- A maioria é do sexo feminino (79,5%) e com idade acima de 40 anos (61,6%);
- A maioria possui formação de nível superior, com diploma em Pedagogia (39,4%) ou Licenciatura (35,1%);
- Tem havido preocupação em realizar cursos de pós-graduação, sendo que 66,7% já cursaram pós-graduação em nível de Especialização, 1,8% tem Mestrado e 0,2% Doutorado, embora 23,3% ainda não possuam pós-graduação;
- Predomina a pós-graduação *lato sensu* (especialização) de formação com ênfase nas áreas de gestão escolar (33,6%) e pedagógica (26,7%);
- A maioria (88,1%) realizou algum tipo de formação continuada nos últimos 2 anos;
- Em termos de remuneração, 11,8% dos diretores ganham até 3 salários mínimos, 20,5% de 3 a 5, 16,7% de 5 a 7 e 11,5% de 7 a 10 SM.
- A maioria (70,3%) não acumula a direção com outra atividade;

- 65,5% têm carga de até 40 horas semanais na escola e 25,7% de mais de 40 horas;
- Os processos de seleção ao cargo dividem-se em duas grandes categorias – seleção e/ou eleição (seleção, 9,7%; eleição, 19,9% e seleção mais eleição, 13,2%, totalizando 42,8%) e indicação (técnica, 11,4%; política, 21,7%, ou outra forma de indicação, 12,8%, totalizando 45,9%). A distribuição entre uma e outra categoria é relativamente homogênea.

Sendo esses os dados, cabe a pergunta: o que fazer a partir de tais informações? Em primeiro lugar, é oportuno observar que o perfil dos diretores(a) s/gestores(a)s de escola é de uma categoria profissionalizada, sobressaindo-se o expressivo número de pessoas com graduação e pós-graduação. Verifica-se também que é significativo o contingente preparado para o exercício das funções, uma vez que é especializado em gestão. Esses dados positivos do perfil, todavia, são obscurecidos por duas características preocupantes – a primeira delas associa-se ao fato do curto tempo de experiência na direção da escola onde atuam; a segunda, e não menos importante, reside no fato de que é maior o quantitativo de profissionais indicados para o cargo do que selecionados ou eleitos. Considerando que o princípio da gestão democrática remonta à Constituição de 1988, surpreende o fato de que existam mais diretores indicados politicamente do que escolhidos por eleição.

Feitas essas primeiras aproximações, merece registro a necessidade de maior aprofundamento sobre as questões levantadas e a recomendação de que o Censo Escolar incorpore essas informações, acrescentando outras que permitam melhor delinear o perfil dos gestores escolares de toda a educação básica, de modo a rever processos formativos existentes e conceber novos.

Notas

- 1 Não existe base de dados disponível sobre a existência de gestores (diretores) escolares para o universo de escolas; a base de dados mais atual e com informações mais relevantes foi encontrada nesse *Questionário* e disponibilizado pelo INEP para as pesquisadoras.
- 2 Para uma reflexão sobre as iniciativas nacionais de formação de gestores escolares, conferir a dissertação de Ada P. G. F. Vieira: *Formação dos gestores escolares no contexto das políticas de avaliação da aprendizagem*. Fortaleza, 2011, p. 80 - 109.

- 3 Para maiores informações, conferir: <http://www.consed.org.br/index.php/progestao>
- 4 Ver, a propósito, o portal do MEC, link: Escola de Gestores.
- 5 O Salário Mínimo brasileiro corresponde a aproximadamente U\$ 300,00.

Referências

BARBER, M.; MOURSHED, M. *How the world's best-performing schools come out on top*. London: McKinsey and Company, 2007.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 16 fev. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 23 mar. 2014.

BRASLAVSKY, Cecilia. *Dez fatores para uma educação de qualidade para todos no século XXI*. São Paulo: Moderna, 2005.

BRAZIL, Christina Holmes. *O Programa Nacional Escola de Gestores em foco: um estudo de caso sobre culturas, políticas e práticas de inclusão em educação*. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Dissertação de Mestrado, 2010.

CNE. *Resolução CNE/CP nº 1, DE 15 de Maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 23 abr. 2014.

CNE. *Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia REEXAMINADO PELO PARECER CNE/CP nº 3/2006. PARECER HOMOLOGADO(*) Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 15/5/2006. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf> Acesso em: 23 abr. 2014.

CNE. *Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006*. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf> Acesso em: 23 abr. 2014.

DERMATINI, Zeila de B. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/892.pdf>> Acesso em: 21 abr. 2014.

DRABACH, Nadia Pedrotti; FREITAS, Suellen Raquel de. Diretores das escolas públicas brasileiras: quem são esses sujeitos? *IX ANPEd Sul*. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1328/134>

FUNDAÇÃO Victor Civita. *Perfil dos diretores de escola da rede pública*. IBOPE, ago. 2009. Disponível em: http://www.fvc.org.br/pdf/Apresentacao_Diretores.pdf> Acesso em: 21 abr. 2014.

GOMES, Alfredo Macedo; SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; Melo, Darci Barbosa Lira de. Escola de gestores: política de formação em gestão escolar. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. v. 25, n. 2, p. 263-281, mai./ago, 2009.

LEITHWOOD, K., DAY, C., SAMMONS, P. HARRIS, A. y HOPKINS, D. Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning. National College for School Leadership. *Research Report nº 800*. University of Nottingham, 2006.

LLECE – Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. *Primer Reporte SERCE* (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo). Santiago de Chile: OREALC/UNESCO. 2008.

LOURO, Guacira. “Gênero e Magistério: identidade, história, representação”. In: CATANI, Denice et alli (orgs.). *Docência, Memória e Gênero*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

MURILLO, F. Javier. La dirección escolar em Chile: una visión en el contexto de América Latina. In WEINSTEIN, José y MUÑOZ, Gonzalo. *Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas em Educación (CEPPE). 2012. p. 19 – 40.

NASCIMENTO, Lindalva Gouveia. A prática discursiva das contribuições da Escola de Gestores para a gestão democrática. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2012. http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2704

NARVAES, Andréa Becker & OLIVEIRA, Vânia Fortes de. *Magistério: profissão feminina*. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/Formacao_De_Professores/Trabalho/02_04_04_MAGISTERIO_PROFISSAO_FEMININA.pdf> Acesso em: 21 abr. 2014.

ROBINSON, V., HOHEPA, M. y LLOYD, C. *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Best evidence synthesis iteration [BES]. New Zealand Ministry of Education. 2009.

PONT, B. NUSCHE, D. y MOORMAN, H. *Improving school leadership*. Volume 1: Policy and practice. Paris: OECD. 2008.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. “O Programa Escola de Gestores e a formação de diretores no estado do Paraná”. *25º Simpósio Brasileiro e Política e Administração da Educação e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação*. São Paulo, 2011. <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0065.pdf>

TEIXEIRA, Marilza Aparecida Pereira. Formação para diretor escolar da educação básica: o programa nacional Escola de Gestores no Estado do Paraná. *Dissertação de mestrado*. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011. http://www.pppe.ufpr.br/teses/M11_Marilza%20Aparecida%20Pereira%20Teixeira.pdf

VIEIRA, Ada Pimentel Gomes Fernandes. Formação dos gestores escolares no contexto das políticas de avaliação da aprendizagem. Fortaleza, Universidade Estadual do Ceará. *Dissertação de Mestrado*, 2011.

WEINSTEIN, José y MUÑOZ, Gonzalo. Cuando las atribuciones no bastan: liderazgo directivo y gestión pública ou privada de escuelas em Chile. In WEINSTEIN, José y MUÑOZ, Gonzalo. *Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas em Educación (CEPPE). 2012. p. 55-79.

WERLE, Flavia Correa Obino. Práticas de gestão e feminização do magistério. *Cadernos de Pesquisa*. v. 35, n. 126, p. 609-634, set./dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a05n126.pdf>> Acesso em 21 abr. 2014.

recebido em 27 abr. 2014 / aprovado em 12 maio 2014

Para referenciar este texto:

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Perfil e Formação de Gestores Escolares no Brasil. *Dialogia*, São Paulo, n. 19, p. 47-66, jan./jun. 2014.

Gestão democrática, autonomia e projeto político-pedagógico: pressupostos da qualidade da educação

Democratic school management, autonomy and pedagogical project: foundations for quality of education

Miguel Henrique Russo

Professor-pesquisador do PPGE – UNINOVE.

mhrusso@uninove.br

Resumo: O texto recupera e discute alguns conceitos que fundamentam o processo de trabalho na escola e cuja ocorrência, na sua prática cotidiana, é pressuposto para a produção de uma educação de qualidade que atenda às necessidades das camadas trabalhadoras e populares. São objeto desta reflexão a gestão democrática, a descentralização, a autonomia e o projeto político-pedagógico da escola. O objetivo do texto é apresentar aqueles conceitos desenvolvendo uma reflexão sobre seus fundamentos, limites e possibilidades de contribuir para a qualidade da educação escolar. Numa perspectiva crítica, identificam-se as dificuldades para sua consecução, as carências estruturais e contextuais dos recursos escolares, em geral, e os insatisfatórios resultados destes na transformação da estrutura e do funcionamento das redes e unidades escolares com vistas a sua democratização e na busca da qualidade da educação.

Palavras-chave: Autonomia da Escola. Descentralização da Educação. Gestão Escolar Democrática. Projeto Político-Pedagógico.

Abstract: The article discusses concepts on school management that serve as the foundation for the production of a quality education that serve the necessities of the working classes. The discussion centers around the concepts of democratic school management, decentralization, autonomy, and pedagogical project. The objective here is to present both the potential and limitations these concepts have in the improvement of schooling. The article identifies as obstacles to their success, existing structural and curricular shortcomings of schools, as well as the unsatisfactory results of these concepts in the transformation of the structure and management of schools in favor of their democratization and improvement in quality of education.

Key words: Democratic School Management. Education Decentralization. Pedagogical Project. School Autonomy.

Introdução

Gestão democrática, descentralização, autonomia e projeto político-pedagógico da escola são conceitos que já estiveram, e ainda estão, no centro das reflexões acadêmicas, na pauta das discussões políticas e nos planos governamentais de educação. Sua objetivação no âmbito da prática escolar constitui desafio a todos os agentes do processo educativo. Por conta disso tudo, necessitam ser permanentemente retomados para uma avaliação crítica dos resultados que têm produzido na prática escolar e para melhorar a compreensão do sentido que têm assumido no campo das políticas educacionais.

Aqueles termos se tornaram ideias-força no processo de redemocratização do país e inspiraram as reivindicações por uma educação de qualidade e acessível às camadas populares, em sua maioria fora da escola ou com acesso a uma educação pública de qualidade questionável. Foram, ainda, utilizados para indicar alternativas de superação do centralismo do poder na organização da educação; para recuperar o papel da escola como espaço de produção de ideias e experiências pedagógicas; para desideologizar o ensino concebido pela tecnoburocracia, no contexto do autoritarismo, como instrumento de inculcação e dominação. Com esses sentidos, tais termos foram incorporados às discussões políticas, integraram os princípios constitucionais para a educação nacional e se consolidaram como ideias centrais na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal nº 9.394/96. Desde então, gestão democrática, descentralização, autonomia e projeto político-pedagógico, entendidos como fatores determinantes da democratização da educação e da escola, têm sido objeto de políticas públicas de educação, nas três esferas de governo.

Recuperamos, neste texto, algumas ideias e sentidos desenvolvidos sobre aqueles temas, registramos planos e ações que visaram transformá-los em realidade e discutimos os resultados conseguidos.

Natureza e especificidade da Administração Escolar

Alguns autores vêm tentando identificar a especificidade da Administração Escolar pela via da diferenciação do seu objeto de trabalho em relação ao objeto de trabalho das organizações destinadas à transformação de matérias-primas

materiais. Assim, são frequentes, dentre os exemplos utilizados para qualificar a questão, o de que “a escola trabalha com gente e não com pregos e parafusos”, exigindo, portanto, que se leve em conta as complexas dimensões da natureza humana, especialmente suas características afetivas e emocionais.

Bem, sem desconsiderar a importância de tais características do objeto de trabalho da escola, parece que, como já demonstrou Paro (1986), a especificidade da administração escolar, enquanto prática social, não decorre exclusivamente delas.

Em primeiro lugar, sem nos aprofundarmos, face às limitações deste texto introdutório, é preciso entender a verdadeira natureza da administração. Ela é uma mediação entre os recursos (meios) de que dispõem os homens para a realização dos fins (teleologia) determinados para os seus processos de trabalho e os resultados (produtos) desse processo. Nesse sentido, poderíamos dizer que administração é sinônimo de organização do trabalho.

Ora, se a administração é, no fundo, somente a utilização de uma característica tipicamente humana, que é o uso da racionalidade com vistas ao emprego econômico dos recursos e do tempo, ela não possui objetivos próprios e nem, tampouco, especificidades. Essas são características presentes no objeto da administração, ou melhor, das organizações administradas. Assim, será sempre necessário que o administrador tenha em consideração, no ato de administrar, as características do processo de trabalho típico daquela organização.

É em decorrência da natureza de mediação da administração que podemos dizer que a administração escolar apresenta uma especificidade e que ela tem origem na especificidade do processo de produção pedagógico escolar. Desse modo, face à complexidade de tal processo, requer-se do administrador escolar um aprofundado conhecimento sobre ele. Em resumo, requer-se do administrador escolar que ele conheça o processo educativo (pedagógico) para entender suas necessidades e leva-las em conta na tomada de decisões e na implementação das ações dela decorrentes.

A administração burocrática, ou a organização burocrática do trabalho, modelo dominante nas organizações em geral e nas organizações escolares, tem-se revelado disfuncional em face da natureza do processo de produção pedagógico escolar. Daí decorre o desafio para que se construa uma teoria da administração escolar que tenha como fundamento aquela especificidade.

A partir dessa constatação e tomando como pressupostos os fins da educação e a natureza do processo de produção pedagógico escolar desenvolve-se um esforço de construção de uma teoria da administração escolar que está em curso há pelo menos duas décadas. Esse esforço está materializado nos estudos e pesquisas que têm a empiria (prática real) como ponto de partida e o processo de constituição do gênero humano (histórico-social) como perspectiva teleológica e ponto de chegada. Tal perspectiva de estudo e pesquisa é recente na educação e vem substituindo, progressivamente, as perspectivas idealistas que marcaram a história da pedagogia. Ainda que venha crescendo o número de estudos nessa perspectiva, ele ainda não é dominante em face da força que têm as visões idealistas na educação. Como toda mudança paradigmática, ela é processual, isto é, depende de tempo para que novos adeptos adiram aos seus fundamentos e com isso se crie uma massa crítica que coloque em cheque a visão dominante até se tornar hegemônica. Este movimento ainda carece de uma melhor sistematização dos seus avanços, de modo a se apresentar como teoria em construção. Essa rápida discussão, aqui somente esquematizada, apenas registra o movimento que se dá na esfera da pesquisa e da reflexão no campo da administração escolar.

Gestão escolar democrática e qualidade da educação

A qualidade do produto da educação é indissociável da qualidade do processo de sua produção, isto é, a formação de sujeitos portadores da herança cultural da humanidade (históricos), com inserção social crítica, somente pode dar-se em uma escola em que o projeto político-pedagógico resulte da construção coletiva, com participação democrática de todos os interessados. Somente uma gestão democrática, que realize a co-gestão, pode garantir que os interesses e necessidades dos usuários da escola pública sejam atendidos. Portanto, ela é condição necessária para se produzir uma educação de qualidade.

Parece não haver dissenso, no plano do discurso, de que a gestão escolar necessita ser democrática para que a educação produza resultados que realizem suas funções institucionais e atendam aos interesses e necessidades das camadas majoritárias da sociedade. Entretanto, se o que estamos aqui pontuando parece ser tão evidente e trivial, por que se revela algo difícil de realizar na prática das redes e unidades escolares? Parece ser mais do que simples utopia, parece ser alguma coisa

impossível mesmo, quando se olha para as dificuldades de uma prática escolar democrática. Todos os instrumentos legais (Constituição Federal de 1988, LDB de 1996...) estabelecem condições para a democratização da educação e da escola como instrumento de democratização do conhecimento (saber), e o discurso dos governantes e as políticas educacionais têm revelado essa intencionalidade, mas a prática escolar se mostra resistente às práticas democráticas.

Há algo que nos causa estranhamento nessa aparente “impossibilidade”, provoca nossa curiosidade e se transforma em desafio para sua compreensão. Parece claro e evidente que esse desafio somente poderá ser desvelado por meio de pesquisas que o tenham como objeto e muitas das já realizadas dão pistas das suas causas político-ideológicas, posto que não há impedimentos, no plano da materialidade, para que a gestão democrática se realize plenamente nas escolas. Ora, o acima discutido nos conduz à inevitável conclusão: se a qualidade da educação depende, dentre outros recursos aqui não tratados, de condições processuais favoráveis (participação da comunidade, co-gestão, gestão democrática) e estas não ocorrem na maioria das escolas públicas, não se atingirá um patamar de qualidade do ensino oferecido naquelas escolas.

Há, portanto, que, antes de se cobrar e atribuir responsabilidade aos trabalhadores da escola, oferecer as condições de trabalho e salariais necessárias para que esses atores da educação possam se apropriar dos instrumentos que realizarão aquelas exigências da qualidade do ensino.

Descentralização e autonomia

A questão da descentralização na educação tem sua discussão frequentemente embaçada pela falta de clareza sobre a origem e natureza das propostas em debate, o que nos leva a questionar: qual é, de fato, o objetivo último que se pretende alcançar com a descentralização na educação?

Há, nesse campo, forte e dominante tendência de não se identificar a origem político-ideológica das concepções que fundamentam as propostas em jogo e que são, muitas vezes, conflitantes. Dentre as estratégias de que se utilizam as forças conservadoras para manter o *status quo* está a incorporação das ideias formuladas pelas correntes políticas progressistas, ressignificando-as segundo sua doutrina, segundo seus interesses, com vistas a neutralizar os impactos que podem

provocar nos movimentos que aspiram transformações sociais de maior extensão e profundidade. Foi este o caso das políticas de descentralização realizadas pelos governos de inspiração neoliberal: travestir propostas formuladas com o objetivo de ampliar o poder popular em propostas para transferir à sociedade encargos de financiamento dos serviços consagrados como dever do Estado.

No campo da Educação, as políticas de municipalização do ensino e de autonomia da escola são exemplos de que se operou aquela inversão. Ambas são reivindicações históricas dos educadores, que vislumbravam nelas formas de facilitar a aproximação da escola com a sociedade e, com isso, a possibilidade de sua democratização, pondo a educação a serviço dos interesses e necessidades das camadas trabalhadoras.

A questão da autonomia das escolas não tem merecido análise adequada quanto à forma como vem sendo pretendida e quanto a sua possibilidade real de sucesso. As escolas devem assumir conscientemente as consequências decorrentes da autonomia, utilizando-a para a construção de um projeto político-pedagógico singular, que reflita as condições concretas de seu contexto mediato e imediato e que consiga dar à educação o sentido de uma prática social que beneficie as camadas populares da sociedade.

A descentralização do Estado, como se vem realizando, reflete as imposições do modelo neoliberal e da conjuntura de transição e crise por que passou o modelo de bem-estar social. É assim que a autonomia das escolas, palavra de ordem na esfera educacional do governo, apresenta-se como uma outorga e uma imposição, e não como conquista resultante de um processo de conscientização e luta das escolas. Reside aí, talvez, uma das causas da dificuldade de efetivação da autonomia da escola. Há mesmo algumas evidências de que as escolas públicas não pleiteiam sua autonomia. Afinal, se isto ocorrer, haverá um custo que nem sempre as escolas querem ou têm condições de assumir. Faltam-lhes as condições básicas estruturais para fazer frente às demandas que sua organização e funcionamento requerem. A dependência que se estabelece das escolas com o aparelho burocrático das secretarias de educação é a situação que melhor atende tanto às primeiras, que por essa razão não assumem sua condição de produtora de um projeto pedagógico autônomo e próprio, quanto ao Estado, que assim continua impondo à educação o projeto que interessa às camadas dominantes.

A centralização do poder pelo Estado é, no Brasil, uma herança colonial que produziu o distanciamento entre o centro de poder, planejador e criador das

propostas educacionais, e as escolas, vistas como executoras dos planos concebidos no âmbito daquele. Mesmo que tal pretensão não tenha se consumado integralmente, dada a imperfeição do real, ela produziu o quadro atual de imobilismo que se observa em significativa parcela de escolas públicas. Daí resulta a falta de condições objetivas para que as escolas assumam a autonomia que lhes está sendo outorgada. Em face das análises comparativas entre o desempenho das escolas públicas e o das escolas privadas, alguns autores (TEDESCO, 1991; MELLO; SILVA, 1991) defendem a descentralização e a autonomia das escolas públicas em relação ao aparelho burocrático do Estado, para que elas adotem procedimentos de organização e gestão próprios do setor privado e, assim, introduzam uma dinâmica que eles acreditam mais adequada para promover a dinamização do sistema escolar. Segundo tais autores, essa mudança requer um novo padrão de gestão da educação. Esta perspectiva pode ser vista de maneira transparente nas políticas por meio das quais se produziram as reformas educacionais na década de 1990, tanto na esfera federal quanto na estadual, e que se mantêm desde então.

Como se infere, a defesa da descentralização da educação e da autonomia da escola tem, naqueles autores, uma intencionalidade economicista, já que objetivam a desoneração do Estado com os custos da educação e introduzem a lógica do mercado na administração pública. São inúmeros os exemplos de políticas educacionais que caminham nessa direção (dinheiro direto na escola; parcerias escola-empresa; educação continuada de gestores fundamentada na administração empresarial/gerencial).

Ora, a autonomia da escola pressupõe autonomia dos seus profissionais, especialmente dos docentes, para produzir um projeto escolar que atenda aos interesses da sociedade em geral e às necessidades de seus usuários, ou seja, da comunidade local.

Projeto Político-Pedagógico – PPP

A literatura pedagógica revela que a ideia de a escola construir seu projeto político-pedagógico decorre da crítica ao modelo burocrático que produziu, particularmente nas últimas décadas, um progressivo esvaziamento da escola como local de reflexão e produção de ideias.

A visão tecnicista, que separa a concepção da execução, expropriou dos professores aquilo que faz deles educadores: a autonomia para conduzir seu trabalho com independência intelectual. A centralização em órgãos supostamente técnico-pedagógicos da produção dos guias curriculares e dos subsídios para o ensino de disciplinas, independentemente da qualidade destes, produziu a dicotomização do processo. Os professores nunca se comprometeram com os guias e com os subsídios, ou porque não o conheciam, ou porque não estavam suficientemente preparados para entender suas propostas, muitas vezes progressistas e cientificamente fundamentadas, que contrariavam suas práticas conservadoras. O que importa registrar, até aqui, é que o resultado desse modelo contribuiu para produzir o estado atual da escola e do ensino e, especialmente, contribuiu para a desqualificação dos docentes.

Os mesmos equívocos foram cometidos com os Parâmetros e Diretrizes Curriculares do MEC; com os denominados “sistemas pedagógicos” produzidos por entidades privadas e adquiridos e adotados por redes municipais de ensino; e com alguns programas de redes estaduais, cujo paradigma é o currículo oficial da rede escolar do Estado de São Paulo, que é comum a todas as suas unidades e realizado com apoio de material didático produzido centralizadamente e de adoção obrigatória. Concebidos autoritariamente, não têm o “cheiro do chão da escola”, isto é, aquilo que deveria ser tomado como ponto de partida chega pronto à escola, como ponto de chegada. Servirão apenas para estabelecer os critérios genéricos a partir dos quais se elaboram as provas da avaliação que o governo vem realizando (SAEB, SARESP, ENEM etc). O que, aliás, não poderia ser chamado de avaliação porque não é resultado de um processo e porque se utiliza de critérios que não são os da escola concreta. Trata-se, portanto, de medição.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade escolar se apresenta como o instrumento capaz de catalisar o movimento que, ao mesmo tempo em que se opõe ao centralismo e à visão tecnocrática na educação, pode criar condições de motivação para a participação dos professores e demais agentes do processo escolar na construção coletiva de uma proposta autônoma e singular para sua escola concreta, que lhes é próxima e conhecida. O PPP representa, então, a manifestação daquilo que a comunidade define como sendo a escola que melhor atende às suas necessidades formativas; que contempla o contexto específico da comunidade, sem deixar de levar em consideração a sociedade; que atende aos interesses imediatos e mediatos dos seus usuários; que oferece uma formação

humana compatível com os ideais da convivência pacífica, da justiça social e do bem-estar coletivo e individual.

Na medida em que a transformação da escola é um processo que pode seguir em diversas direções, o projeto tem a função de estabelecer uma diretriz que vai orientar os planos e as ações individuais e coletivas. Daí ter ele de contemplar uma reflexão e uma opção da escola sobre os valores que serão adotados no estabelecimento das finalidades da educação a ser oferecida aos alunos. A definição de valores e fins que nortearão o trabalho da escola é fundamental, porém não completa o projeto. Não só porque ele não se esgota na concepção, ou seja, não pode limitar-se à criação de um objeto ideal, mas, sobretudo, porque engloba etapas cruciais de operacionalização daqueles valores e fins. O PPP tem sua expressão nos planos de ação específicos (escolar, curricular, de disciplina, de gestão etc.) e na execução destes, vale dizer, na prática cotidiana concreta da escola, manifestação máxima dos verdadeiros valores que fundam o projeto. É na prática concreta que se revela a síntese que a escola realiza entre os valores por ela proclamados e os determinantes estruturais e conjunturais que limitam e interferem em sua atuação.

A realidade dinâmica da sociedade e de suas instituições, dentre elas a escola, ajuda-nos a entender que não pode haver PPP acabado e definitivo. O que nele pode ser mais permanente são os valores e finalidades que propõem para o trabalho da escola, porque estes expressam concepções de mundo, sociedade, homem, educação e escola que têm seus pressupostos teórico-filosóficos assentados nas vertentes consagradas do pensamento filosófico e sociológico, conseqüentemente, de caráter mais permanente, ainda que não imutáveis.

Na dimensão operacional, sua riqueza está no processo de reflexão que institui no interior da escola e que propicia a oportunidade de uma revisão de todos os valores e princípios hoje cristalizados com a prática burocratizada, e pela possibilidade que cria para que os educadores sejam protagonistas no processo de concepção e desenvolvimento da educação. A parte operacional do projeto, isto é, os planos específicos de cada dimensão escolar, pela sua própria natureza, têm de respeitar as condições do processo prático de transformação do objeto real, a escola que temos, no objeto ideal, a escola projetada. Nesse processo entram em jogo todos os elementos práticos da realidade que se comportam como propulsores ou como restritivos para a transformação. Como esses elementos mudam de uma para outra escola, a conseqüência é que, mesmo que duas escolas optem pelos

mesmos valores e fins educacionais, ainda assim a operacionalização será diferente, ou seja, não haverá dois projetos político-pedagógicos iguais.

Alguns autores ajudam-nos a entender o sentido do projeto escolar na perspectiva emancipadora. Para Veiga (1995, p. 14), “A principal possibilidade de construção do projeto-político pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva.” Em texto que discute questões da organização do trabalho na escola, Pimenta destaca o projeto político-pedagógico como um dos princípios norteadores para uma nova organização que promova a concretização das finalidades da educação, ou seja, “colocar os avanços da civilização a serviço da humanização da sociedade” (PIMENTA, 1993, p. 79). Para fazer frente aos desafios que a problemática da civilização traz para a escola, essa mesma autora crê que o projeto político-pedagógico seja fundamental. Sobre isso, afirma que “o projeto político-pedagógico resulta da construção coletiva dos atores da Educação Escolar. Ele é a tradução que a Escola faz de suas finalidades, a partir das necessidades que lhe são colocadas, com o pessoal – professores/alunos/equipe pedagógica/pais – e com os recursos de que dispõe.” (*id.ib.*). Severino (1992) é outro autor que vê no projeto educacional a solução para superar a fragmentação observada na prática escolar. Para ele, a escola é o lugar do projeto educacional, entendido “como o conjunto articulado de propostas e planos de ação em função de finalidades baseadas em valores previamente explicitados e assumidos. Ou, dito de outro modo, propostas e planos fundados numa intencionalidade, ou seja, são os objetivos que norteiam a organização estrutural e funcional do trabalho da Escola.” (PIMENTA, 1992, p. 85-86)

Os autores citados, ainda que reconhecendo a autonomia relativa da escola em relação ao aparelho burocrático do Estado, defendem a autonomia para que a escola produza coletiva e democraticamente seu projeto educativo, e que este contemple os interesses e necessidades das camadas majoritárias da sociedade.

Considerações finais

Quando, no discurso acadêmico, se enfatiza a indispensável democratização da escola e da sua gestão, para que a educação alcance suas finalidades pedagó-

gicas e sociais, é preciso refletir sobre qual o significado que essa assertiva tem no âmbito da realidade escolar. Parece haver, sobre o tema e a necessidade de democratização da escola, um consenso entre as vertentes pedagógicas dominantes; entretanto, a prática escolar revela que ali predomina o imaginário dos agentes, a dimensão subjetiva, sobre a dimensão objetiva.

Durante a realização de pesquisas de campo que desenvolvemos sobre a organização e a gestão da escola pública (cf. RUSSO, 1995) em nenhuma oportunidade, dentre as muitas observações de reuniões de professores, de Conselho de Escola, de Associação de Pais e Mestres, de Grêmio Estudantil etc., se discutiu ou mencionou qualquer aspecto da democratização da escola e de sua gestão. Democratização da escola parece ser uma expressão que não foi incorporada ao vocabulário escolar, permanecendo como uma preocupação e uma temática acadêmica.

A produção do PPP na escola tem constituído um procedimento burocrático, portanto, esvaziado dos sentidos que poderia assumir na escola, principalmente o de ser o elemento catalisador da reflexão coletiva sobre temáticas que contribuiriam para a construção de uma escola democrática e de qualidade social para todos os seus usuários.

A descentralização, como vem sendo proposta e executada, não contribui para o aumento da autonomia, da democracia, da cidadania. Há forte evidência de que a descentralização na educação atualmente em curso não passa de um artifício retórico com a intenção de clara falsificação demagógica das suas motivações reais. Não podemos esquecer que em nome da democracia já se produziu muito autoritarismo. O uso de ideias progressistas com uma lógica conservadora é prática comum no modelo neoliberal. É forma de legitimação do pensamento único e de mascaramento das questões políticas reduzidas a problemas técnicos e que, presumivelmente, podem ser resolvidos por uma minoria de especialistas que dispõem de competência para tanto, enquanto aos executores, a maioria, cabe acatar aquelas. Com outras denominações, já vimos esse filme antes!

Finalmente, é necessário ponderar que não há como a escola exercer qualquer autonomia se se mantém toda a estrutura e organização burocrática do aparelho de Estado. O que se descentraliza é o supérfluo, o detalhe. Mantêm-se centralizadas as competências para as decisões políticas. Nesse contexto, impõem-se os interesses centralizados, as políticas são definidas fora da escola e as formas da gestão participativa são mecanismos de cooptação.

Referências

- BRASIL. *Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- MELLO, G. N. de; SILVA, R. N. A gestão e a autonomia da escola nas novas propostas de políticas educativas para a América Latina. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 12, n. 5, p. 45-60, 1991.
- PARO, Vitor H. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
- PIMENTA, S. G. Questões sobre a organização do trabalho na escola. *Idéias*, São Paulo, n. 16, p. 69-77, 1993.
- RUSSO, Miguel H. (1995). *Teoria e prática da administração escolar: confluências e divergências*. São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. (Tese de doutorado)
- SEVERINO, A. J. O diretor e o cotidiano na escola. *Idéias*, São Paulo, n. 12, p. 78-89, 1992.
- TEDESCO, J. C. Alguns aspectos da privatização educativa na América Latina. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 12, n. 5, p. 23-44, 1991.
- VEIGA, I. P. A. (Org.). *Projeto político-pedagógico: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1995.

recebido em 25 maio 2014 / aprovado em 1º jun. 2014

Para referenciar este texto:

RUSSO, M. H. Gestão democrática, autonomia e projeto político-pedagógico: pressupostos da qualidade da educação. *Dialogia*, São Paulo, n. 19, p. 67-78, jan./jun. 2014.

dialogia

ARTIGOS
/ ARTICLES

A infância perdida: o corpo vivido pede passagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental

The lost childhood: the lived body seeking passage in the early grades of elementary school

Daniela Fantoni de Lima Alexandrino

Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo. Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais.
dani_efi2002@yahoo.com.br

Cintia Lucia de Lima

Mestre em Educação pela Universidade Federal de São João Del Rei. Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais.
cintidlima@yahoo.com.br

Maria Elisa Caputo Ferreira

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora.
maria.elisa@ufjf.edu.br

Resumo: Esta pesquisa teve como objetivo refletir sobre a vivência corporal nas séries iniciais do Ensino Fundamental, tema que não se encontra entre as preocupações de governo e mesmo de nossa sociedade. Para tanto, optamos por um estudo bibliográfico que tem como principal objeto crianças de 6 a 12 anos inseridas nas séries iniciais do ensino fundamental. Fala-se muito sobre as instituições, a infraestrutura, a organização do processo de aprendizagem, mas pouco da vivência corporal. Sabemos que as crianças nessa faixa etária necessitam de grande movimentação, precisam brincar e gestualizar seus sentimentos, pois é assim que a aprendizagem acontece. Para tanto, cabe (re)pensar a forma como nosso sistema educacional é estruturado e trazer de volta o corpo vivido. Corpo este considerado como o lugar em que as experiências, as subjetividades, as emoções e o aprender vão emergir, influenciando assim como o futuro adulto vai se comportar no mundo. Enfim, devemos resgatar o conceito de infância que vai se tecer e se alimentar do corpo vivido pela criança.

Palavras-chave: Corpo Vivido. Criança. Ensino Fundamental.

Abstract: This research aimed to reflect about the living body in the early grades of elementary school. We observed that the biggest concern of our government, and why not say of our society, it is the systematization of our teaching. For this, we chose a bibliographical study whose main object children 6 to 12 years entered in the early grades of elementary school. There is much talk in the institutions, infrastructure, organization of the learning, but little is said of the living body. We know that children in this age group require much movement, need to play, to show with gestures your feelings, because that is how the learning happens. To this end, we (re)think the way our education is structured and bring back the living body. This body, regarded as the place where the experiences, subjectivities, emotions and learning will emerge, thus influencing how the future will behave in an adult world. Finally, we must rescue the concept of childhood that will weave through the food and the child lived body.

Key words: Children. Elementary School. Lived Body.

Introdução

Vivemos em uma sociedade que, por conta do sistema vigente, não nos permite vivenciar nosso corpo como um instrumento de subjetividade e de cultura. Com nossas crianças não é diferente. Assim, buscando refletir sobre a vivência corporal de nossas crianças na escola, debatemos três assuntos principais: a organização do Ensino Fundamental, as características das crianças de 6 a 12 anos e, por fim, o corpo vivido sob diversos olhares.

Dessa forma, abordamos, em um primeiro momento, a organização do Ensino Fundamental, com o intuito de mostrar que o governo buscou a aprovação no Congresso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e do Plano Nacional de Educação (PNE), para regulamentar, sistematizar e padronizar o ensino nacional. A ideia seria muito boa se privilegiasse o que nossos infantes realmente necessitam. LDB e PNE priorizam e estabelecem normas em relação à organização das instituições, a infraestrutura das escolas, os processos formativos, as obrigações de nossas escolas e de nossos alunos, enfim, normatizam e disciplinam a educação escolar como um todo.

No tópico 2, intitulado “As características de crianças de 6 a 12 anos: Como devem aprender?”, avaliamos, contudo, que a realidade educacional não condiz com as necessidades infantis e que nossas crianças têm necessidades muito maiores que as citadas na legislação. São seres humanos em fase de crescimento que, segundo Le Boulch (2001), Piaget (1976) e Papalia et al. (2008) devem vivenciar e experienciar essa fase por completo por meio de seus corpos. Elas começam a aceitar regras e compreendê-las, apresentam maior atenção e concentração, interesse por números, letras, palavras e seus significados, o corpo e os papéis sociais começam a ter importância. A faixa etária contemplada nesta pesquisa (6 a 12 anos) tem como característica fundamental a vontade de aprender e apreender coisas novas, e essa aprendizagem se dá prioritariamente pela vivência corporal.

Por último, em “O corpo vivido sob diversos olhares”, discutimos as diversas abordagens do corpo vivido e procuramos demonstrar que o corpo, para nós, é entendido como um símbolo social que influencia e é influenciado pela cultura em que vivemos. Por conseguinte, o corpo vivido é um corpo que sente, que vive, que experimenta, que se movimenta, que se subjetiva e interage no mundo e com o mundo pelas suas experiências corporais e vivências sociais (COMIN; AMORIM, 2008). Esse corpo vivido deve estar presente no cotidiano da infância. Segundo

Piaget (1976), nessa fase da vida a criança vai aprimorando, pelo movimento corporal, as experiências subjetivas de seu corpo e vai enriquecendo e ampliando as habilidades motoras e cognitivas. Desse modo, é importante que ela passe pelo período da vivência corporal, que entenda e sinta o corpo vivido. Por intermédio desse corpo vivido ela corre, brinca, entende e (re)conhece seu corpo como seu instrumento de inserção no mundo. Para isso, precisamos despertar para uma educação menos tecnicista e mais humanista, que visa, de fato, ao desenvolvimento integral de nossas crianças, proporcionando a elas a maior gama de movimentos possíveis.

Enfim, resgatar o corpo vivido nas escolas do século XXI, mais precisamente, nas escolas de Ensino Fundamental, é mais que uma preocupação, é uma necessidade que urge para também resgatar a infância de nossas crianças.

1 A organização do Ensino Fundamental

Para entendermos a atual situação da Educação Básica no Brasil, resolvemos discutir esse tema sob a ótica governamental. Para tanto, explicaremos o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB).

De acordo com a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), o Ensino Fundamental é obrigatório e gratuito. O artigo 208 preconiza a garantia de sua oferta, até mesmo para todos aqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria. É essencial na formação do cidadão, pois, de acordo com a LDB (BRASIL, 1996), em seu artigo 32, o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo constitui meio para o desenvolvimento da capacidade de aprender e de se relacionar no meio político e social. É prioridade oferecê-lo a toda a população brasileira.

Nos cinco primeiros anos de vigência do Plano, o Ensino Fundamental deverá atingir a sua universalização, sob a responsabilidade do Poder Público, levando em consideração a indissociabilidade entre acesso, permanência e qualidade da educação escolar. O direito ao Ensino Fundamental não se refere apenas à matrícula, mas ao ensino de qualidade, até a sua conclusão.

Além de estabelecer normas para o Ensino Fundamental, a LDB atenta também para o projeto político-pedagógico, para o currículo escolar e para o

espaço físico. Desse modo, preconiza-se a melhoria da infraestrutura das escolas, enfatizando inclusive as condições para a utilização das tecnologias educacionais.

Diante do que foi exposto, seguem abaixo alguns exemplos das diretrizes:

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola (BRASIL, 1988).

Observamos, portanto, que não é preocupação do governo e de nossa sociedade a vivência corporal na Educação Básica, mais precisamente nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se muito da organização, das instituições e do processo de aprendizagem da criança, levando em consideração somente o aspecto cognitivo e esquecendo que a aprendizagem se dá, nessa faixa etária, primordialmente por meio do corpo e de suas experiências, como veremos adiante.

2 As características de crianças de 6 a 12 anos: Como devem aprender?

Essa parte busca explicar as características das crianças de 6 a 12 anos (terceira infância) para que possamos compreender se as necessidades/preocupações educacionais mostradas no item anterior correspondem ao comportamento/necessidades de nossos infantes.

2.1 Terceira infância

Essa fase, também chamada de Estágio Operatório Concreto por Piaget (1976), compreende a faixa etária de, aproximadamente, seis a doze anos. Nesse estágio a criança desenvolve a habilidade de aplicar o pensamento lógico a problemas concretos e a linguagem se mostra socializada, favorecendo as relações individuais. As suas explicações para os problemas se tornam gradativamente compatíveis com a realidade (PAPALIA et al., 2008). De acordo com Fonseca (1989), nessa faixa etária as crianças ainda não têm o poder de ultrapassar os limites da prática, o que só começará a acontecer com o ingresso na adolescência. Elas começam a usar a lógica indutiva, ou seja, já conseguem observar que acrescentar algo em alguma coisa a transforma em mais. No estágio operacional concreto, possuem um pensamento que ainda é restrito às operações concretas, portanto, são capazes de conservar quantidades, ordenar, classificar objetos e coisas reais, mas não podem raciocinar sobre abstrações. (PIAGET, 1976; LE BOULCH, 2001)

Os anos da terceira infância também são chamados de anos escolares, pois a escola é a experiência central durante esse período de desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial. A seguir, alguns exemplos:

- nessa fase, desenvolvem mais competência em todos os campos;
- o ingresso na fase escolar é uma mistura de curiosidade e ansiedade;
- o desenvolvimento motor permite participação mais ampla das crianças em atividades motoras e, conseqüentemente, na vida social;
- a preocupação com a imagem corporal começa a ser importante nessa fase;
- as crianças são mais capazes de compreender e interpretar as comunicações dos outros, tanto orais quanto escritas, e são mais capazes de se fazerem entender;
- o declínio do egocentrismo e o crescimento das habilidades cognitivas permitem que as crianças em idade escolar interajam de modo mais significativo com os amigos;
- devido à pressão para ter êxito e responsabilidades familiares, as crianças estão tendo uma infância mais curta e estressante.

Enfim, percebemos que as crianças na faixa etária escolhida para esta pesquisa (6 a 12 anos) necessitam de uma grande movimentação, aprendem pelos

gestos, pelas brincadeiras, pelos jogos. É imprescindível que a educação priorize o corpo em movimento, o corpo vivido, para que a criança aprenda, apreenda e compreenda.

3 O corpo vivido sob diversos olhares

Neste tópico falaremos sobre o corpo vivido de acordo com três grandes visões: o olhar médico, o olhar fenomenológico e o olhar comportamental, para que possamos estabelecer de que corpo estamos falando neste trabalho.

3.1 O olhar médico

Vivemos na era da pós-modernidade, na qual a globalização assumiu o importante papel de mola do crescimento social e humano (HALL, 2005). Esta mola impulsiona o surgimento de incertezas e atua para que ocorra uma mudança constante da visão sobre o mundo, ou seja, contribui para a crise de paradigmas vigentes (MARCONDES, 1994).

Hall (2005) afirma que, a partir da crise de paradigmas, nasce a crise de identidade cultural, dado que, ao contrário de todos os sujeitos já existentes, ainda não temos uma identidade fixa. O sujeito moderno ou pós-moderno é um sujeito complexo, não mais cartesiano, que surge para romper com a verdade absoluta da ciência exata (MARCONDES, 1994). Por falar em ciência, a crise de paradigmas do mundo contemporâneo também abalou profundamente os pilares desse discurso até então considerado intocável (PRIGOGINE, 1996). Sabemos que o “EU não é passivo” (GIDDENS, 2002, p. 34) e que o sujeito interage tanto com a sociedade quanto com o meio ambiente (MORIN, 1996), e dessa interação nasceram as dúvidas e os questionamentos sobre a ciência como verdade absoluta. Por muitos anos negou-se o sujeito social, privilegiando apenas o sujeito biológico. (MORIN, 1996)

Atualmente, já se reconhece o sujeito biológico como um sujeito social, porém, a ciência ainda está com dificuldades de admitir a existência e importância desse sujeito. Prigogine (1996) até questiona: Será “o fim da Ciência?”. Acredita-se que é o fim da Ciência tradicional e singular, e o começo de uma Nova Ciência,

que aceita o sujeito sociológico, histórico, filosófico, enfim, o sujeito social global. A Ciência, assim como nós, sujeitos, e a sociedade devem entender essa crise de paradigmas como algo positivo, buscando compreender e respeitar a subjetividade e complexidade do novo mundo, deixando de lado o olhar reducionista sobre o corpo que continua enraizado.

Esse olhar médico percebeu e por vezes ainda percebe o corpo de modo fragmentado, focalizando partes isoladas da anatomia. Como a medicina nos fornece modelos ideais e normativos do corpo, a fragmentação é apresentada como uma propriedade essencial do corpo vivido, o que, a nosso ver, não satisfaz a experiência subjetiva do corpo, a não ser na dor. Perante esse processo inabalável de fragmentação com vistas à capitalização das partes corporais e da objetivação do corpo, não vemos qual seja a vantagem ética e estética da insistência na fragmentação da nossa cultura contemporânea, especialmente da fragmentação corporal.

Será que existe alguma forma de resistência no corpo despedaçado? Ou esses discursos podem contribuir com a ideologia dominante de mercantilização, desprezo e desejo de superação do corpo, fornecendo-lhes o modelo de corpo adequado a essas práticas? (ORTEGA, 2005)

O cadáver, como modelo paradigmático da biomedicina, constitui um modelo reducionista do corpo, no qual a ligação com a experiência corporal é suspensa, dissolvendo a unidade orgânica em partes isoladas, músculos, órgãos e tecidos (ORTEGA, 2005). Mas essa experiência não coincide com a experiência própria do corpo, que é sempre apreendido como uma totalidade, como um processo vivo em constante mudança, no qual diferentes partes e órgãos sofrem formas diversas de presença e ausência. Uma experiência que pode ser caracterizada como uma “anatomia fenomenológica do corpo vivido”, usando o termo de Drew Leder (1990). Além do mais, apenas quando o corpo é olhado de forma passiva, ao adotarmos o ponto de vista do espectador, ele aparece como desmembrado e fragmentado, como o cadáver ou o corpo-imagem.

Assim, segundo Ortega (2005), as sensações correspondem a um observador inativo desligado de seu corpo e refugiado no seu ponto de vista descorporificado. Na condição de observador inativo, as diferentes sensações corporais são apreendidas como objetos, localizadas e sentidas, não “no” corpo, mas “pela” parte do corpo que as possui. Portanto, o corpo vivido sob o olhar médico é visto como um objeto passível de cortes e recortes, um mero instrumento carnal que não se subjetiva e nem carrega consigo marcas e vivências socioculturais.

3.2 O olhar fenomenológico

O corpo vivido sob o olhar fenomenológico é concebido como o elemento de interação do EU com o mundo. O corpo como linguagem, ou seja, como expressão de si mesmo e como comunicação com o mundo, é instrumento de sentido, constituindo-se um universo de significados. A experiência do corpo no mundo está ligada à sua história, às suas representações socioculturais e ao espaço ou ao ambiente em que ele está inserido. (ROVALETTI, 1998)

O corpo é o lugar dos encontros objetivos e subjetivos essencialmente vinculados ao ambiente em que ele habita, não um objeto a mais entre o resto dos objetos, mas um sujeito que transcende a si mesmo, rumo ao mundo, e em torno do qual os objetos que fazem parte dele se organizam segundo sua significação. O corpo vivido é um fenômeno biológico e ao mesmo tempo subjetivo, e sua primeira qualidade é estar presente no mundo, isto é, tem um lugar no mundo e nele interage.

[...] não tenho um corpo, mas sim, eu sou corpo; corpo que percebe e é simultaneamente percebido.

[...] é a partir do corpo próprio, do corpo vivido, que posso estar no mundo em relação com os outros e com as coisas. O corpo é a nossa ancoragem no mundo.

[...] é nosso meio geral de ter o mundo (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 35).

Dessa maneira, Polak (1997), concordando com as ideias de Merleau-Ponty, concebe o corpo como algo que percebe e é simultaneamente percebido no mundo, devendo ser compreendido não apenas como objeto carnal. Esse conceito de “corpo vivente” ou “corpo vivido” seria uma forma de estar no mundo em relação com os outros corpos e com as outras coisas. Leder (1984) também corrobora com o pensamento de Merleau-Ponty e conceitua o “corpo vivido” como a existência desse corpo e sua relação com o mundo, destacando a intencionalidade dirigida a este último, a partir da experiência. Esse autor amplia as definições de percepção e de sensação de Merleau-Ponty, que segundo ele contribuíram para romper com o dualismo cartesiano pregado pelo discurso médico e pelo positivismo.

O “corpo vivido”, então, constitui nosso “estar no mundo”, e é pela nossa capacidade de sentir e de nos mover que teríamos um primeiro contato com o mesmo. Tal

concepção teria sido esquecida pela Medicina, dificultando ver a dor, por exemplo, como prova da unicidade mente-corpo. O corpo vivido sob o olhar fenomenológico, sob essas noções, busca romper com o dualismo na práxis médica (COMIN; AMORIM, 2008). Esse rompimento com os dualismos a partir do conceito de “corpo vivido” se daria na medida em que a “reunificação das partes” se efetuaría, não isolando mais “corpo”, *self* e “contexto vivido”, e não dividindo o corpo em partes, fragmentos, pedaços e funções isoladas. Essa divisão seria responsável por uma “banalização do corpo”, ocultando a sua relação com o mundo experienciado, com o mundo vivido. O paradigma do corpo vivido ajudaria a reorientar os cuidados em saúde, porque o corpo não mais seria visto como um depositário passivo, um instrumento impessoal a ser negligenciado ou dado, mas sim como um grande centro das experiências próprias, gestos, sentimentos e expressões. (ORTEGA, 2005)

Desse modo, a nossa percepção da realidade cotidiana dependeria desse “corpo vivido”, que é um corpo que simultaneamente experiencia e cria o mundo. Desse ponto de vista fenomenológico, o mundo se tornaria corporificado, pois ele seria nossa “projeção” que nos faria ser o que somos; assim, segundo Campbell (2001, p.19), “eu sou corporificado, portanto, experencio que sou.” Por conseguinte, o corpo, enquanto símbolo social, indica que a forma como a pessoa sente seu corpo é temporariamente/espacialmente específica, e raramente há uma constante na forma como a pessoa reflete sobre seu corpo e como, alternadamente, ele é concebido (COMIN; AMORIM, 2008). Assim, podemos falar que o corpo vivido, sob o olhar fenomenológico, surgiu como uma possibilidade de superar os dualismos clássicos e de conceber um corpo completo. Um corpo que sente, que se subjetiva, que vive e interage no mundo de acordo com suas experiências corporais e suas vivências sociais.

3.2 O olhar comportamental

O corpo vivido segundo o olhar comportamental prega que a criança tem grande necessidade de movimentação e corresponde ao período sensorio-motor (crianças de 0 a 3 anos), preconizado por Jean Piaget (1976) e corroborado por Le Boulch (1988, 2001, 2007). De acordo com Piaget (1976), nesse período o infante através do movimento corporal, vai enriquecendo a experiência subjetiva de seu corpo e vai ampliando a experiência motora e cognitiva. Portanto, é extremamente importante que a criança

passa pela fase de vivência corporal. Por essa vivência corporal, ela corre, brinca, trabalha e conhece seu corpo. A criança precisa ter suas próprias experiências e não ser sempre guiada pelos adultos, pois é pela sua prática pessoal, pela sua exploração que se ajusta, domina, descobre e compreende o meio em que vive.

Apesar de Piaget refletir sobre a vivência corporal na faixa etária de 0 a 3 anos, é importante enfatizar que também a criança de até 12 anos, isto é, a que se encontra na terceira infância necessita dessa experiência corporal, da movimentação, dos gestos. É por meio de ambientes que permitam essa vivência corporal que o corpo passivo da criança se torna corpo ativo, corpo vivido e, assim, vai aos poucos se constituindo como sujeito cultural, apropriando-se do conhecimento histórico-social acumulado, ao mesmo tempo em que constrói seus instrumentos de pensamento e de ação no mundo (LEVIN, 1995, 1997). A construção da identidade corporal é, deste modo, ao mesmo tempo histórica e cultural e se constitui pela/na interação entre os corpos infantis em movimento e os corpos adultos “num processo de espelhamento e diferenciação dentro de um contexto de significações sociais, onde o corpo vivido enquanto suporte físico-afetivo-cultural tem papel fundamental” (DIAS, 1996, p. 15)

Enfim, neste texto, baseado em nossa pesquisa, após muito lermos sobre as várias nuances do corpo vivido, consideramos esse corpo sob o olhar fenomenológico e sob o olhar comportamental, uma vez que se complementam. Não é possível pensar em corpo vivido, principalmente em corpo infantil, sem discorrer sobre suas subjetividades e suas experiências, sobre seus movimentos e o modo como o mesmo se comporta no mundo.

Considerações finais, por enquanto. . .

Vimos, na primeira parte deste trabalho, como a Educação Básica se estrutura no Brasil de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Percebemos a preocupação do nosso Governo e, porque não falar, de nossa sociedade com a educação de nossas crianças. Essa preocupação se volta para a sistematização cada vez mais apurada da educação, quase que obrigando nossos infantes a pular etapas de seu crescimento e desenvolvimento.

Em relação a esse crescimento e desenvolvimento, as crianças que se encontram na segunda infância vivem em um mundo de imaginação e sentimento.

Há uma melhora significativa nas habilidades motoras de músculos maiores, que são aprimoradas no correr, no pular, no saltar... Também se aperfeiçoam nas tarefas motoras finas como desenhar, amarrar o cadarço e manusear um talher. As crianças na faixa etária que compreende a terceira infância descobrem uma série de regras ou estratégias para examinar e interagir com o mundo pelo brincar. Essa fase é marcada pelo início da cooperação e do raciocínio lógico, começa a haver uma separação dos gêneros (meninos ainda infantis e meninas pré-púberes) e a apresentação do corpo passa a ter importância.

Com todas as características descritas nesta pesquisa, fica claro que as crianças necessitam de brincar, de se movimentar, de entender e conceber o mundo por meio de seus corpos. Para tanto, o corpo vivido fenomenológico e comportamental, corpo este considerado como objeto sociocultural e objeto de interação pessoal com o mundo, deve estar presente também nas escolas.

O corpo vivido das crianças deve ser priorizado nas instituições de ensino como se prioriza o desenvolvimento cognitivo. O movimento, a experiência corporal, as vivências sociais são essenciais para que a criança aprenda, compreenda, se desenvolva e amadureça de maneira saudável.

Enfim, o conceito de infância se tece e se alimenta do corpo em desenvolvimento da criança, num jogo dialético com o movimento, com os gestos, com as vivências e experiências corporais. Devemos conceber os espaços escolares como espaços de vida, estimulando os educandos a se comportarem ativamente diante dos desafios da instituição, abandonando, na medida do possível, o aprender passivo, os condicionamentos e a dependência que lhes são típicos.

Referências

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB*. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. MEC. *Plano Nacional de Educação – PNE*. Brasília, DF, 2001.
- CAMPBELL, J. *Mito e Corpo*. São Paulo: Summus, 2001.
- COMIN, F. S.; AMORIM, S. A. Corporeidade: Uma Revisão Crítica Sobre a Literatura Científica. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 189-214, jun. 2008.
- DIAS, M. C. M. Corpo E Construção Do Conhecimento: Uma Reflexão Para A Educação Infantil. *Rev. paul. Educ. Fís.*, São Paulo, supl. 2, p. 13-15, 1996.

- FONSECA, V. da. *Desenvolvimento Humano*. São Paulo: Notícias, 1989.
- GIDDENS, A. *Identidade Modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- HALL, S. *A identidade cultural na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- LE BOULCH, J. *Educação Psicomotora*. São Paulo: Artmed, 1988.
- _____. *O Corpo na Escola no Século XXI*. São Paulo: Phorte, 2007.
- _____. *O Desenvolvimento Psicomotor*. São Paulo: Artmed, 2001.
- LEDER, D. Medicine and Paradigms of Embodiment. *Journal Medicine Philosophy*, v. 9, n. 1, p. 29-43, 1984.
- _____. *The Absent Body*. Chicago: The University of Chicago Press, 1990.
- LEVIN, E. *A Clínica Psicomotora: o corpo na linguagem*. Tradução Julieta Jerusalinsky. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. *A Infância em Cena: constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor*. Tradução Lúcia Endlich Orth e Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MARCONDES, D. A Crise de Paradigmas e o Surgimento da Modernidade. In: BRANDÃO, Z. (Org.). *A crise dos paradigmas e a Educação*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 16-29.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- MORIN, E. A noção de Sujeito. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). *Novos Paradigmas, Cultura e subjetividade*. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 45-58.
- ORTEGA, F. Corpo e Tecnologias de Visualização Médica: Entre a Fragmentação na Cultura do Espetáculo e a Fenomenologia do Corpo Vivido. *PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 237-257, 2005.
- PAPALIA, D. E. et al. *Desenvolvimento Humano*. São Paulo: Artmed, 2008.
- PIAGET, J. *Psicologia e Pedagogia*. Tradução Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.
- POLAK, Y. N. S. O corpo como mediador da relação homem/mundo. *Texto & Contexto em Enfermagem*, v. 6, n. 3, p. 29-43, 1997.
- PRIGOGINE, I. O fim da Ciência? In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). *Novos Paradigmas, Cultura e subjetividade*. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 25-44.
- ROVALETTI, L. *Corporalidad, la Problemática del Cuerpo en El Pensamiento Actual*. Buenos Aires: Lugar, 1998.

recebido em 15 set. 2013 / aprovado em 10 dez. 2013

Para referenciar este texto:

ALEXANDRINO, D. F. L.; LIMA, C. L.; FERREIRA, M. E. C. A infância perdida: o corpo vivido pede passagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental. *Dialogia*, São Paulo, n. 19, p. 81-92, jan./jun. 2014.

A formação continuada de professores da escola de tempo integral: concepções e a significação da prática educativa

Continuing formation teacher school of full time: concepts and meaning of education practice

Reijane Maria de Freitas Soares

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí e Professora Assistente da UFPI, Teresina, PI – Brasil
reijanemar@yahoo.com.br

Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Doutora em Educação. Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI – Brasil
carmensafira@bol.com.br

Resumo: Este estudo discute a formação continuada de professores da escola de tempo integral enfocando concepções e a significação da prática educativa, e parte do seguinte questionamento: Que significação a formação continuada traz para a prática educativa do professor que atua na escola de tempo integral? A partir dessa indagação, analisa a significação da formação continuada para a prática educativa do professor que atua na escola de tempo integral e, de forma específica aborda a caracterização dos efeitos dessa formação na prática educativa desse professor, bem como descreve as diferentes concepções teóricas que se manifestam no processo formativo de sua prática educativa e reflete sobre a dinâmica da formação continuada e dos dilemas na prática do professor nessa modalidade de ensino. Trata-se de um estudo bibliográfico fundamentado nas concepções teóricas de autores como: Kramer (1991); Freire (1996); Nóvoa (1992); Zabala (1998); Gauthier (1998); Tardif (2002); Gadotti (2009); Imbernón (2010); dentre outros. Finalizando este estudo conclui-se que os efeitos da formação continuada na prática educativa só terão de fato visibilidade a partir da superação de uma formação fragmentada e aligeirada que se constrói no eixo de um tempo e espaço escolar também limitado e restrito, que não permitem ao professor refletir sobre as diferentes dimensões, mas, sobretudo, a partir do desenvolvimento de práticas calcadas numa vertente paradigmática inovadora alicerçada em fundamentos teóricos metodológicos modernos e significativos para a construção de um ser humano integral, cidadão. Por fim, almeja-se que este trabalho se constitua como um instrumento de reflexão coletiva sobre o processo de formação continuada e prática educativa do professor que atua na escola de tempo integral.

Palavras-chave: Escola de tempo integral. Formação continuada. Prática Educativa.

Abstract: This research discusses the continuing formation of teachers at the school of full time and embarking on concepts and significance of educational practice, and part of the question: What meaning continuing formation brings to the educational

practice of teachers engaged in school of full time? From this question , analyzes the significance of continuing formation for the educational practice of teachers engaged on this training in educational practice that teacher , and describes the different theoretical conceptions that appear in the training of their educational practice and reflects on the dynamics of continuing formation and dilemmas in the practice of teacher education in this way. This is a bibliographic study based on the theoretical concepts of authors such as : Kramer (1991) , Freire (1996) ; Nóvoa (1992) ; Zabala (1998), Gauthier (1998) ; Tardif (2002) ; Gadotti (2009) ; Imbernon (2010) , and others. Concluding this research observed that the effects of continuing formation in educational practice will only be in effect visibility from overcoming a fragmented and superficial training that builds on the shaft of a long and narrow and limited school space , which does not allow the teacher reflect on the different dimensions , but especially from the development of practical sidewalks present an innovative paradigm rooted in modern and significant for the construction of a whole human being, citizen theoretical and methodological foundations. Finally, the aim is that this work constitutes as an instrument of collective reflection on the process of continuing formation and educational practice of teachers engaged in school of full time.

Key words: Continuing formation. Educational practice. School of full time.

Introdução

A discussão desenvolvida nesse estudo aborda como tema central a formação continuada do professor que atua na escola de tempo integral como condição fundamental para a (re) significação da sua prática educativa. Envolve, como questão de estudo, o seguinte problema: Que significação a formação continuada traz para a prática educativa do professor que atua na escola de tempo integral?

Com esse propósito, objetiva-se analisar a significação da formação continuada para a prática educativa do professor que atua na escola de tempo integral e, de forma mais específica, caracterizar os efeitos da formação continuada na prática educativa do professor da escola de tempo integral, bem como descrever a formação continuada do professor e as diferentes concepções teóricas da sua prática educativa e compreender a dinâmica da formação continuada e os dilemas na centralidade da realidade prática do professor. Trata-se de um estudo bibliográfico fundamentado na literatura de pesquisadores que investigam sobre o processo de formação continuada de professores, tais como: Kramer (1991); Freire (1996); Nóvoa (1992); Zabala (1998); Gauthier (1998); Tardif (2002); Gadotti (2009); Imbernon (2010); dentre outros.

Em síntese, como professora e pesquisadora no campo da educação, cogita-se, a partir desse estudo, desenvolver e provocar uma reflexão acerca da formação continuada de professores considerando-a como uma ferramenta importante na

(re) significação das práticas educativas em qualquer que seja o contexto, principalmente nas escolas de tempo integral. Deste modo, este trabalho se constitui enquanto instrumento para uma reflexão coletiva, entendida como necessária nas pesquisas nesta área da educação.

1 Os efeitos da formação continuada na prática educativa do professor da escola de tempo integral

A escola, que tem como objetivo preparar o aluno para a participação corresponsável, criativa, construtiva no exercício da cidadania, com vistas a garantir aos estudantes as condições para o desenvolvimento de suas potencialidades, através de uma metodologia de ensino voltada para a formação integral, exige do formador um contínuo processo de formação para dar conta de competências de grandes proporções e dimensões que na nossa compreensão não serão alcançadas apenas com conhecimentos adquiridos somente na formação inicial. Assim, a necessidade do processo de formação contínua, argumentada e defendida por Imbernón (2010), não deve ser postergado, a fim de comprometer seus próprios objetivos.

Ao analisar o contexto de uma escola de tempo integral passa-se a questionar o modo como o professor desenvolve seu trabalho, seu processo de formação continuada e alguns procedimentos metodológicos relativos à prática educativa, os saberes docentes, a articulação teoria e prática, o delineamento da trajetória profissional, enfim, indaga-se sobre aspectos que fazem parte do trabalho docente. Entretanto, esses e outros aspectos servem a um propósito ainda maior, para analisar a complexa tarefa de ensinar.

Sendo o professor um profissional do ensino e estando esse profissional envolvido com processos formativos, questiona-se: Como o professor da escola de tempo integral tem sido preparado para atuar nessa modalidade de ensino? A formação que o professor dispõe tem dado conta para responder as demandas pedagógicas que emergem do contexto escolar? Qual a importância da formação continuada para o desenvolvimento da prática educativa do professor da escola de tempo integral?

Ao analisar o contexto das escolas de tempo integral, constata-se que o processo de formação continuada se faz urgente e necessário para assegurar o

bom desempenho do professor e, por conseguinte, o êxito do projeto da escola de tempo integral, que pela sua própria filosofia e natureza requer uma ampla visão epistemológica de todos os profissionais nela envolvidos. Tal argumentação parte da compreensão de que os professores que atuam nestas escolas se encontram carentes de formação, acumulando aparentemente um grande déficit de conhecimentos que engloba do geral ao específico.

As escolas, na sua grande maioria, ao decidirem ampliar seu tempo letivo, justificam a decisão tomada como uma necessidade de poder desenvolver um projeto educativo que ultrapassa e amplia a perspectiva da formação cognitiva para uma formação mais ampla que agrega outras dimensões da vida, como a humana, ética, política, estética. Nesse eixo, torna-se difícil ou inviável a realização de um projeto em um curto período, comumente trabalhado no espaço de escola com caráter de tempo parcial.

De fato, a ampliação desse tempo escolar ocorre mediante a inserção de um leque de conteúdos que contemplam todas as dimensões citadas, mas, para dar sentido e vida ao projeto da escola, faz-se também necessária formação continuada do professor, para desenvolver esses conteúdos numa vertente paradigmática inovadora, alicerçados em fundamentos teóricos metodológicos modernos e significativos à construção de um ser humano integral, cidadão. Neste sentido, defende-se a existência de escolas de tempo integral que formem, humanizem e libertem efetivamente o ser humano. Acredita-se que, em menos de quatro horas fragmentadas e dispersas, a escola dificilmente concretizará um projeto ousado, de formação humana, muito menos sem uma prática contínua de formação de professores.

A partir das leituras tecidas sobre escolas de tempo integral e das vivências acumuladas em escolas que aderiram a essa modalidade de ensino, verificam-se inúmeras situações que podem ser consideradas conflituosas e dilemáticas, a exemplo da necessidade de formação dos professores que atuam nessas escolas; além disso, ocorrem nesses cenários, muitas dúvidas e inquietações dos professores quanto à própria proposta pedagógica que a escola deve desenvolver, o que implica a necessidade de esses docentes estarem preparados para lidar com a nova realidade escolar.

No geral, as escolas de tempo integral proclamam a concepção de educação integral como uma proposta de adesão que se vincula ao seu projeto pedagógico e, na maioria das vezes, na prática, as intenções educativas se confundem diante da

falta de compreensão desse projeto, compromisso político ou outras questões cotidianas e, assim, a realidade do tempo integral se desvirtua, apresentando outra realidade como se tivesse o mesmo sentido de tempo alongado, ampliado. Ou seja, a carga horária de cada componente curricular se expandiu, mas o professor continua a efetivar a formação do aluno apenas com abordagens conteudistas, alicerçadas nos moldes tradicionais.

Diante do que vem sendo observado, considera-se que as novas dinâmicas das escolas de tempo integral geram dilemas que podem se converter em desafios para o professor que atua nessas escolas. Dentre esses, o desafio de romper com os velhos ranços adquiridos nas práticas mecanicistas, verticalizadoras, para incorporar novas posturas didáticas embasadas em experiências e fundamentos teórico-práticos, iluminados pelo paradigma emergente, cuja concepção deverá orientá-los na realização de suas práticas educativas¹, as quais estejam em conformidade com a natureza e concepções da escola de tempo integral.

Como Behrens (2003), entende-se que a prática educativa deve ser focada no paradigma progressista, com o viés holístico, que propõe a realização das potencialidades de cada indivíduo para que ele possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando suas diversas dimensões (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física e biológica), princípios estes que implicam em efeitos positivos que são defendidos pela maioria das escolas adeptas do tempo integral. Para superar os dilemas e assumir os novos desafios emergentes da prática educativa, os professores da escola de tempo integral precisam desenvolver ações fundamentadas nas suas diversas dimensões e, assim, necessitam fortalecer seu processo de formação contínua, de tal forma que lhes possibilite realizar um projeto de educação que inclui a ideia de educar as crianças, jovens e adultos para atuarem numa sociedade plural, democrática, reflexiva, autônoma e ética.

Com essa postura, o professor poderá mudar o foco das velhas concepções e adotar novas propostas de trabalho, essenciais à edificação de uma prática educativa emergente configurada pela legitimidade do desenvolvimento da sua profissionalização, profissionalidade e profissionalismo².

Segundo Freire (1996), Gadotti (2009) e Padilha (2007), a escola deve caracterizar-se como um espaço acolhedor, atrativo, alegre, dinâmico e prazeroso para todos que nela convivem, em especial para o aluno que deve sentir-se feliz por desfrutar de oportunidades educativas interessantes, significativas e ricas para

sua formação integral e integrada. Nessa perspectiva, a escola deve deixar de ser um *locus* elitista, opressor e excludente, para ser uma manifestação de vida, embora tomada por complexidade que circunda toda sua rede de relações sociais que dificulta os canais de comunicação entre os sujeitos que nela se encontram inseridos.

A finalidade da escola é promover a formação integral dos alunos, o que nos remete à crítica sobre a ênfase atribuída apenas ao aspecto cognitivo (ZABALA, 1998; COLL, 1998). Para esses autores, é na instituição escolar, através das relações construídas a partir das experiências vividas, que se estabelecem os vínculos e as condições que definem as concepções pessoais sobre si e os demais. A partir dessa posição ideológica acerca da finalidade da educação escolarizada, é conclamada a necessidade de uma reflexão profunda e permanente sobre os efeitos da formação continuada na prática educativa dos professores da escola de tempo integral, tendo em vista a sua incidência na construção da condição de cidadania dos alunos e da sociedade em que vivem.

2 Formação continuada do professor e as diferentes concepções teóricas da sua prática educativa

Ao refletir sobre as mudanças ocorridas no mundo contemporâneo, verifica-se que os avanços decorrentes do processo de globalização, das inovações tecnológicas e comunicacionais têm condicionado novas exigências à escola e, por conseguinte, aos professores. Ao que se refere especialmente à formação docente, depara-se com frequentes críticas ao paradigma considerado clássico, que se ancora, conforme Pérez Gómez (1992), no eixo da racionalidade técnica, concepção gerada da corrente filosófica positivista.

No desenho traçado por esse modelo, o professor é considerado como um mero instrumento técnico que precisa munir-se de artefatos metodológicos para atuar capazmente, tomando decisões seguras e eficazes frente à realidade do dia a dia escolar. Para Tardif (2002), esse formato de concepção se define como um ato aplicacionista, reducionista, que rompe com a relação tridimensional “ensino, pesquisa e prática”, acarretando uma gama de situações problemáticas, nocivas à prática educativa do professor.

Dentre esses problemas está explícito o modo como o professor se relaciona com o conhecimento disciplinar, específico da sua área de formação acadêmica, que passa a ser considerado como um campo limitado e compartimentalizado, dissociado da realidade de trabalho. Ademais, a questão maior e agravante diz respeito à presença do modelo técnico e mecânico de formação profissional que se revela no abismo situado na relação teoria e prática, e na sintonia entre o ato de conhecer e o de fazer.

É nesse contexto descritivo que se delinea um novo paradigma de formação docente, centrado no pressuposto de que a qualificação docente deve articular teoria e prática, numa atitude de valorização do pensamento crítico-reflexivo, considerada por Nóvoa (1992) como elemento fundamental num processo de formação docente que pretende promover a emancipação do professor para atuar competentemente numa escola de tempo integral. Na concepção de Garcia (1992), essa perspectiva de formação se configura como um meio *continuum*, ou seja, um processo que se constrói e reconstrói na trajetória profissional, representando um processo de construção e consolidação de uma identidade pessoal e profissional do professor.

Diante das mudanças processadas no mundo e o surgimento de um novo paradigma educacional, na tentativa de superar as velhas e obsoletas práticas, considera-se fundamental e indispensável, numa escola de tempo integral, a construção de uma proposta pedagógica coerente com os princípios do paradigma inovador, que preze por um ambiente educativo cativante, que busque as condições essenciais de trabalho e, sobretudo, a efetivação do processo contínuo de formação dos professores.

Reafirma-se nosso olhar sobre o desenvolvimento da prática educativa do professor da escola de tempo integral, onde se encontra indicativos que sinalizam certa fragilidade da formação inicial desse profissional, que abrange das questões mais simples às mais gerais, como o próprio domínio dos conteúdos específicos. Supõe-se que essa fragilidade decorre dos modelos curriculares dos cursos de licenciaturas defasados, distanciados e desarticulados das demandas que emergem da prática e, muitas vezes, inadequados a uma proposta de formação que prepare profissionais docentes com uma nova visão de integralidade voltada especificamente para a formação de educadores numa dimensão holística.

Nas experiências de docência reconhece-se que existem muitas limitações, as quais se julga serem reflexos da base formativa do professor. Ao analisar essa

questão no geral, Tedesco (1998) considera que a formação inicial do professor se apresenta de forma insuficiente e aligeirada, não sendo capaz de suprir os desafios da formação docente diante do novo contexto que exige dos docentes uma gama de atividades, capacidades e habilidades (pensamento sistemático, criatividade, solidariedade, habilidade de resolver problemas, trabalhos em equipe, dentre outros) que não estavam presentes nos cursos de formação.

Muito embora as formações inadequadas sejam contestadas por um grande contingente de profissionais, ainda se constata o continuísmo de um modelo obsoleto. Nesse sentido, Pimenta (1999, p. 16) vem corroborar enfatizando que pesquisas relacionadas

[...] à formação inicial docente têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágio distanciadas da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade profissional.

O anúncio de todos esses aspectos deficitários no campo formativo nos faz crer numa necessidade urgente de as instituições de ensino superior repensarem os currículos dos cursos de licenciaturas de modo que favoreçam a preparação profissional de docentes que vá além do modelo caracterizado pela racionalidade técnica.

Numa ação paralela, os Sistemas Estaduais e Municipais de Educação devem buscar a ressignificação da formação dos professores que atuam nessa modalidade de tempo integral de forma contínua, como forma de superar a prática burocrática, mecanicista, verticalizadora e alienista que inviabiliza a realização de um projeto de escola de tempo integral que se firma numa proposta de formação humana construtiva, crítica, política, etc.

Abraça-se as ideias de Nóvoa (1992), Giroux (1997), Contreras (2002), Libâneo (2003), Pimenta (2002), Ghedin (2007), dentre outros, que afirmam ser necessário suplantarem os ranços da racionalidade técnica a partir de uma base reflexiva na formação docente e atuação profissional que prepare o professor para o enfrentamento das situações problemáticas oriundas da própria prática.

Nessa vertente, Gauthier (1998) explica que a perspectiva de formação do professor como profissional crítico reflexivo põe em relevo uma política de valo-

rização do desenvolvimento pessoal e profissional do professor em seu *locus* de trabalho. E, assim, reforça que os saberes que os professores produzem em serviço precisam ser valorizados, compartilhados e socializados. Para Tardif (2002), a prática docente se configura como o centro de produção de saberes inerentes ao ofício do professor, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício do professor. Em consonância a essas concepções, Nóvoa (1992) analisa as relações do professor com o saber-fazer e entende que cada professor constrói modos próprios de agir na profissão, intercruzando o campo pessoal e o profissional. Com isso, a formação de um profissional reflexivo exige inevitavelmente a superação de modelo formativo fundamentado nos princípios da racionalidade técnica, visto que essa perspectiva encontra-se centrada numa dimensão instrumental da ação docente e não se constitui como possibilitadora de posturas críticas e reflexivas diante da realidade emergencial da sala de aula.

Compreende-se ser preciso refletir e rever o processo formativo de professores da escola de tempo integral, tomando por base o contexto de trabalho que o situa, com o cuidado de não promover o distanciamento e deslocamento dessa formação da realidade do contexto inserido e, por conseguinte, não dissociar-se de uma reflexão crítica. Zeichener (1993) argumenta que, mediante o fluxo de situações problemáticas e ou conflituosas que fluem na educação e em especial da sala de aula, a reflexão crítica se revela como o trajeto viável para o professor formular sua linha de pensamento que não se enverede pelo senso comum.

Diante das supras abordagens torna-se perceptível que a docência não deve reduzir-se a uma atividade meramente técnica, mas sim deve trilhar numa perspectiva de prática intelectual e autônoma, baseada na compreensão da prática crítica reflexiva e na transformação contínua dessa prática. Nesse sentido, Pérez Gomez (1992) reforça que a transformação da prática dos professores se dá numa dimensão crítica. Portanto, o professor deve buscar sempre a reflexão sobre sua prática no campo individual e coletivo, concebendo-a como uma estratégia formativa.

Essa compreensão reflexiva também é aceita por Schön (1992), Nóvoa (1992), Perrenoud (2001), Pimenta (2002) dentre outros que afirmam ser a reflexão um meio de tornar os sujeitos mais críticos sobre as ações que realizam e assim como, mais capazes de ressignificarem seu modo de ser e agir profissional. Centrado nessa dinâmica pedagógica o docente estará mais preparado e fortalecido para

o desenvolvimento de uma prática educativa possível de formar integralmente o aluno como ser cidadão, isto que, deve se associar aos princípios educativos propostos no projeto de quaisquer escolas de tempo integral.

Ser professor em escola de tempo integral significa dispor de uma formação contínua que possibilite as transformações das práticas em sala de aula; muito embora essa transformação perpassa também por outras esferas: acadêmica, governamental, política, econômica e social. Compreende-se, pois, que o professor deve assumir um trabalho reflexivo e a reconstrução permanente de sua identidade pessoal e profissional, como educador da escola de tempo integral, para que, dessa forma, ele possa transformar o ensino obsoleto em uma ação educativa significativa e formadora plenamente.

(Re) endossa-se a tese de que ser professor numa visão emancipadora significa ser um especialista em educação que reúna competências, habilidades e domínio de conhecimentos teórico-práticos que permeiam todas as dimensões: técnica, política, humana, estética, ética, conforme ressalta Rios (2003). Para a autora, a competência abriga em seu interior uma pluralidade de propriedades didáticas, um conjunto de qualidades pedagógicas com caráter positivo, fincadas no bem comum, na realização dos direitos coletivos de uma sociedade educativa que necessita se apoiar nas dimensões anunciadas.

Na escola de tempo integral, a ação educativa do professor é redobrada por uma contingência de funções e responsabilidades que implica em mais exigências de diversas naturezas. Dentre essas, a necessidade da formação contínua torna-se indispensável para o docente qualificar-se e responder satisfatoriamente às demandas pedagógicas advindas frequentemente da prática educativa.

Dessa forma, para ser professor de escola de tempo integral faz necessária uma ampla formação docente que se volte para o domínio dos quatros pilares da educação: o saber conhecer, saber fazer, saber ser e saber conviver em sociedade, conforme propõe Delors (2000) numa proposta de educação ressignificada e humanizada. Tal formação não se resume ao processo inicial, de forma contrária perpassa toda a fase profissional que o professor se encontra em atividade.

Compartilha-se com Imbernón (2010) de que é preciso desenvolver e reivindicar dos professores e com eles novas competências profissionais, na base de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revisado, como na base de uma nova escolarização democrática da sociedade. Para, assim, poder não

somente transmitir, mas construir com os futuros cidadãos valores e modos de comportamento democráticos, igualitários e respeitosos.

Na atualidade, o professor é chamado a participar ativa e criticamente no processo de inovação e mudanças educacionais como um agente dinâmico, aberto às transformações culturais, sociais e curriculares. É, pois, nesse sentido que o trabalho do professor se constitui como uma atividade intelectual, não podendo, dessa forma, se configurar como técnico executor. Giroux (1997) reafirma que uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores.

Entende-se que essa capacidade de intelectual transformadora representa um atributo para o professor da escola de tempo integral compreender criticamente o funcionamento da própria realidade escolar e associar essa compreensão ao seu papel de educador, que convive com o grande desafio de educar uma geração de um novo milênio, curiosa, ousada, dotada de imensas possibilidades de informações³, tecnologia e inovação, que favorecem a aquisição de múltiplos saberes nas diversas áreas do conhecimento empírico e científico.

Conceber a escola como espaço de aprendizagem constitui outro aspecto interessante para o crescimento profissional docente. Significa entender que, na escola, o professor também constrói saberes e as competências para ensinar, mediante as experiências, trocas e relações com seus pares tornam-se cada vez mais necessárias.

Nesse sentido, Imbernón (2010), Garcia (1992), e Tardif (2002), consideram que os professores produzem saberes específicos no seu próprio ambiente de trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las, partilhá-las. Ademais, essa perspectiva de formação pode representar, conforme Nóvoa (1992), um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no âmbito do professorado e de uma nova cultura organizacional no contexto das escolas.

A instituição educativa pode contribuir para a formação de professores dispondo de condições concretas e favoráveis à qualificação de seus profissionais. No caso específico das escolas de tempo integral, acredita-se ser necessário e viável um processo de formação institucional, ou seja, que se realize em *lócus*, envolvendo todo o coletivo dos centros educativos com vistas ao fortalecimento da sua proposta pedagógica.

Para Imbernón (2010), a instituição educacional deve constituir-se como *locus* privilegiado de formação, foco do processo ação-reflexão-ação, unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria da prática educativa. O autor, ainda, ressalta que, para desenvolver a cultura colaborativa, as instituições educacionais deveriam assumir o risco da informação, reivindicar tempo e espaço para uma formação na instituição, visto que, os educadores necessitam participar conjuntamente de processos de inovação e formação ligados a projetos globais da instituição educacional, para assumir um maior protagonismo em seu trabalho.

Compartilha-se com a ideia do professor Imbernón de que a formação próxima das instituições educacionais ajuda no desenvolvimento pessoal dos professores e na sua autoestima. Dessa forma, favorece o estabelecimento de vínculos afetivos entre os profissionais da educação ajuda, outrossim, a coordenar suas emoções, a se motivar, a sentir o que o outro sente, isto que, poderá favorecer uma melhoria das relações entre os docentes e deles com seus pares e alunos.

Trabalhar a formação nessa perspectiva significa formar uma nova cultura de que a formação docente não se dá, exclusivamente, em cursos de licenciaturas ou promovidos por instituições educativas, mas, sim, em várias esferas. Por não ser um processo linear e descontextualizado, os conhecimentos teórico-práticos devem ser tecidos em redes formativas que vão além da instância acadêmica.

Diante dessa gama de vantagens proporcionada, o autor esclarece que a formação continuada de professores nesse estilo pode ajudar a romper com a cultura do individualismo, visto que a formação coletiva supõe uma atitude constante de diálogo, de debate, de consenso e a metodologia de trabalho e o clima afetivo são pilares do trabalho colaborativo. Embora o trabalho colaborativo não transcorra como tarefa fácil entre os professores, propicia espaços de produção do desenvolvimento de habilidades individuais e grupais de troca e de diálogo, facilitando o conhecimento, o compartilhamento de ideias, a ampliação e o alcance das metas de ensino.

Na realidade atual, a formação deve ser concebida como parte intrínseca da profissão, em que se assuma uma interiorização cotidiana dos processos formadores e com um maior controle autônomo da formação. O professor da escola de tempo integral que deseja entrelaçar suas ações pedagógicas com a vida de seus alunos, inevitavelmente, assume desafios de efetivar processos sistêmicos de relações de saberes, ou seja, processos participativos entre professores e distintos atores sociais, entre eles o próprio aluno.

Assim, para que o professor avance na direção desejada torna-se necessário repensar a prática educativa, formulando-a como espaço de mediação social, política com vistas à realização de um projeto de futuro consistente para as novas gerações. Nesse prisma, a formação do professor deve ser estruturada para a práxis, isto é, para processos de pesquisas capazes de aliar os desafios das salas de aula às reflexões e diálogos sociais, e vice-versa.

A partir de todas as concepções abordadas, compreende-se que o professor necessita de uma formação teórico-prática que o torne, além de reflexivo, um profissional questionador, investigador, para que, assim, o aluno também se torne semelhante. Pois, como afirma Freire (1996), o aluno aprende quando o professor aprende, ambos aprendem quando pesquisam. Diante desse pressuposto, a indagação, a busca e a pesquisa fazem parte da natureza da prática educativa.

3 A dinâmica da formação continuada e os dilemas na centralidade da realidade prática do professor

Sabe-se que a realidade do mundo atual se manifesta cada vez mais complexa e dinâmica, de tal forma que impõe ao professor de modo incisivo a questionar sobre o seu modo de ser e agir profissional, a sua condição de professor, analisando o domínio de seus conhecimentos. E, nesse movimento, deve-se buscar a pesquisa como aparato teórico metodológico essencial no cotidiano de sua prática educativa. Quanto mais se apropria de conhecimentos, mais se torna dependente de novos conhecimentos legitimados pela ciência, e esses conhecimentos a serem produzidos estão sempre sujeitos a críticas, refutações e defasagens imediatas.

Como Morin (2003), compreende-se que a pesquisa produz conhecimentos que naturalmente estão sujeitos ao risco do erro e da ilusão e, portanto, carecem de revisões conceituais. Assim como a pesquisa, a prática educativa do professor está sujeita a erros ou equívocos, isto remete o profissional à necessidade de rever constantemente seus conceitos de estudar e de pesquisar.

Alicerçada pela pesquisa, a formação do professor passa a alimentar os conhecimentos teórico-práticos possibilitando mais segurança e desenvoltura nas suas tomadas de decisão, intervenções pedagógicas, autonomia e capacidade para planejar, executar e avaliar a prática educativa. Isto implica também no desenvolvimento de uma prática dinâmica, significativa e signifiante que promove

amplas oportunidades ao aluno de construir um senso crítico, autonomia, capacidade para agir, decidir e viver como cidadão.

Contreras (2002) nos chama a atenção para o fato de que a prática educativa do professor precisa ser atualizada, contextualizada e analisada, considerando que a sociedade é plural, no sentido da pluralidade de saberes, mas também desigual no sentido de desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas. Por haver essa pluralidade de saberes, entendemos que a aquisição de conhecimentos por parte do professor constitui-se um processo inacabável, adaptável e experiencial, que requer sempre sua renovação numa dimensão inovadora, transformadora.

E, por ser um processo inacabável, exige investimentos de tempo, recursos financeiros, predisposição e interesse no sentido de assegurar a efetivação do processo formativo. Todo esse movimento ocasiona certa complexidade dado o envolvimento de questões que fogem à capacidade do professor em administrar: a exemplo, cita-se a disposição de recursos para custear os gastos da formação; a disposição e conciliação do tempo com outros compromissos; oportunidades de formação ofertadas; horários e espaços inadequados, sobrecarregando e intensificando o trabalho docente; baixa autoestima; desmotivação em relação à desvalorização profissional, etc.

As práticas dos professores são constantemente alvos de questionamentos e descrenças no contexto social, principalmente quando se discute a educação escolar como proposta de formação integral do sujeito. Nessa discussão, uma das críticas tecida refere-se à formação dos educadores que em determinados momentos e contextos demonstram certas fragilidades e defasagem de conteúdos através de práticas antiquadas, descontextualizadas. Isto reflete negativamente no meio profissional gerando um estado de conflito, incertezas, desconfortos, inseguranças, entre outras situações que naturalmente já surgem na sala de aula ou ambiente escolar de modo geral.

Esta realidade escolar se confirma com Schön (1992), ao esclarecer que os problemas oriundos do contexto educativo são marcados por incertezas, confusões, instabilidades, singularidades, assim como pelos conflitos de valores. E, em consequência desses conflitos, o professor necessariamente precisa refletir sobre seu fazer pedagógico, levando em conta três dimensões: o conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação. Nesse dinâmico processo, certamente, o professor passará por momentos formativos e amadurecimento do fazer pedagógico resultando na realização de práticas significativas.

Reconhece-se o fato de que a formação do professor se dá num vasto e complexo contexto, e que o *lócus* da sala de aula é marcado por situações singulares, complexas, incertas, envolvendo conflitos de valores, que exigem tomadas de decisões pautadas na reflexão e na criatividade. Todas essas situações justificam a mobilização de saberes heterogêneos e plurais que não podem ser construídos por manuais e catálogos pré-escritos distanciados da realidade escolar e executados por especialistas da educação em momentos estanques ou eventuais.

Com isso, reforça-se a importância da formação continuada em serviço, voltada para as necessidades que emergem da prática do educador e focada na proposta pedagógica da escola de tempo integral. A esse respeito, Imbernón (2010) defende a realização de formação continuada focada em situações problema que emergem das necessidades da escola contemplando os princípios de autonomia, criatividade, colaboração, diversidade, coletividade e a participação dos diversos sujeitos. Com essa concepção, o autor contesta a formação, com efeito, “*standard*”, uma estratégia de formação aplicada para o docente com a intenção de dar respostas a todos de forma igual mediante a solução de problemas genéricos.

Esse modelo de formação “*standard*” foge, pela lógica, terminantemente à proposta de uma escola de tempo integral que, por sua natureza, deve manifestar intensivamente a necessidade de refletir sobre a realidade da formação teórico-prática do professor como possibilidade de começar a ver as coisas de forma mais holística e de tentar mudar e construir uma nova perspectiva de ver o ensino conforme sua finalidade, a fim de promover a formação de seus alunos voltada para uma educação integral.

Para Moll (2009), o que se caracteriza como educação integral, mediante o legado dos pensadores que idealizaram as escolas de tempo integral e as mudanças dos contextos históricos, é o reconhecimento da necessidade de ampliar e qualificar o tempo escolar, superando o caráter parcial e limitado que as poucas horas diárias proporcionam, em estreita associação com o reconhecimento das múltiplas dimensões que caracterizam a formação dos seres humanos.

Gadotti (2009) analisa a concepção de educação integral e escola de tempo integral e entende que essas não se confundem. Para o autor, a primeira concepção se refere à formação ampla do ser humano em suas múltiplas dimensões; a segunda se configura como uma política assistencialista que visa prioritariamente atender necessidades básicas do aluno, ou seja, políticas sociais que descaracterizam a função da escola.

Ao analisar as experiências de escola de tempo integral, Kramer (1991) manifesta severas críticas e, assim, aponta como exemplo os maus êxitos dos CIACS em decorrência de poucas escolas construídas e desativação de escolas comuns; eliminação do terceiro e quarto turnos; inadequações dos locais de instalação; falta de participação dos gestores das escolas ou de seus professores e de consulta à comunidade na elaboração do projeto pedagógico; elevados índices de repetência; clientelismo e manipulação político-eleitoral; dentre outros.

As críticas destes autores partem do princípio de que a melhoria da qualidade de ensino não está condicionada à ampliação do tempo escolar, sobrecarregando alunos, professores e demais agentes que integram a escola. Respeitamos as concepções teóricas tecidas; contudo, considera-se que o tempo ampliado da escola sendo justificado pela ampliação da formação do ser humano, torna a escola de tempo integral aceitável e necessária, amenizando, assim, as críticas quanto ao seu funcionamento.

Muito embora o acesso ao conhecimento exija condições, meios, como estruturas físicas adequadas dos prédios escolares, outros aspectos são também relevantes, como a qualificação dos professores e a profissionalização efetiva do magistério, o que significa salários e condições de trabalho dignas para que o docente possa realizar a prática educativa efetivamente, ou seja, uma educação de qualidade. Contudo, para atingir esse nível de qualidade, o professor depende dessa qualificação. Isto significa uma necessidade inadiável que não deve ser postergada e, ao mesmo tempo, um desafio a ser superado.

No que concernem às políticas educacionais, o MEC/SEB (BRASIL, 2005, p. 20) admite que a superação desse desafio possa ocorrer por meio do processo de formação continuada, de tal forma que essa

[...] formação continuada seja pensada como articulada ou como momentos de um processo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e profissionalização do professor.

Pensar a formação continuada, nessa perspectiva, nos remete à compreensão de uma formação humana no eixo da educação integral que se desenvolve no fluxo da articulação de competências e autonomia do professor.

Concorda-se com Kramer (1991), quando afirma que a escola de tempo integral precisa ser, na sua essência e natureza pedagógica, no mínimo, fortalecida por uma política de formação dos profissionais que nela atuam e dotada de condições dignas de trabalho, pois não é estrangulando o seu tempo que se desdobra ou modifica o fazer pedagógico. E ainda, o que sustenta esse fazer não são os tijolos, os alicerces ou as paredes do prédio escolar, mas o ser, o fazer e o saber dos professores, que possibilitarão uma ação didática, pedagógica eficiente, voltada para práticas educativas significativas. Para Alves (2010, p. 95)

No âmbito das políticas, a ideia de qualificação docente pode assumir o modelo das competências e se fundamentar na formação contínua, como também, ainda se pautando no referido modelo, pode ser vista a partir de comportamentos esperados do professor na formação inicial.

Entende-se que essa nova dinâmica paradigmática impõe, de certa forma, inúmeros desafios que podem representar dilemas para o professor da escola de tempo integral no desenvolvimento da sua ação educativa.

Haja vista que, para muitos docentes, isto supostamente implica o desdobramento docente para assumir uma busca incansável da formação continuada visando à (re)significação de seus conhecimentos e a uma reflexão do seu ser e agir profissional de tal forma que ele possa romper com os velhos ranços adquiridos nas práticas mecanicistas, verticalizadoras. Todo esse movimento se constitui como tarefa imprescindível do professor que se propõe a incorporar novas posturas didáticas embasadas em experiências e fundamentos teórico-práticos iluminados pelo paradigma emergente, que vão orientá-los na realização de suas práticas educativas, as quais estejam em conformidade com a natureza e concepções da escola de tempo integral.

Na centralidade desses desafios, o professor dessa modalidade de ensino encontra-se muitas vezes submerso em um clima dilemático, mas que precisa ser superado pelo seu esforço intelectual e profissional no qual será fortalecido no seu processo de formação continuada. Bueno (2000) considera que os dilemas trazem efeitos significativos por provocarem embaraços no indivíduo frente às situações difíceis.

Para Caetano (1997), os dilemas são vivências subjetivas, conflitos interiores e práticos, ocorridos em contextos profissionais. Na concepção do autor, estes produzem efeitos significativos que ocasionam embaraços no indivíduo diante das situações difíceis. A atuação do professor constitui um campo de contradições, incertezas e conflitos, onde cada profissional se confronta diariamente com diversas: situações-problema alunos, organização escolar, comunidade escolar, sistema educativo centralizador e burocrático, defasagem de conhecimentos, carência formativa, condições de trabalho precárias e escassez de tempo para se qualificar.

Diante desse universo de situações conflituosas, o âmago dos dilemas consiste na dificuldade que o professor tem em tomar decisões, principalmente quando se refere ao investimento formativo que muitas vezes exige do professor abdicar de outras necessidades pessoais. Assim, os dilemas que os circundam geram inquietações, instigando-os para a resolução de conflitos quando nem sempre esse profissional encontra-se preparado para lidar com essas situações.

Nesse âmbito, os dilemas podem servir para a mudança de postura e para o desenvolvimento profissional dos docentes. Pois, ao vivenciar uma situação dilemática, o professor se confronta consigo mesmo e com seus pares no próprio campo de atuação, motivado pela busca de soluções e formação, favorecendo, assim, o fortalecimento de sua prática educativa.

Dentre esses inúmeros dilemas que o professor enfrenta na trajetória de sua prática educativa está a condição de tempo e financeira para investir na sua formação. Além de enfrentar essas dificuldades e a sobrecarga de trabalho que lhe sucumbe, o professor se depara com a falta concreta de incentivo para manter seu processo de atualização. Verifica-se, no dia a dia, que as oportunidades de formação continuada exigem do professor um esforço sobre-humano, que esgota sua capacidade de resistência e aproveitamento, devido ao horário inapropriado de funcionamento dos cursos; ou seja, a maioria deles funciona no final de semana, aos sábados, domingo ou feriados quando o professor já se encontra em pleno estado de esgotamento físico, mental e emocional. Esta realidade torna-se dilemática para o professor que, muitas vezes, não encontra outra opção a não ser se submeter às condições que lhes são impostas, mesmo revelando-se como atos de sacrifício.

Freitas (2002) ressalta que as reformas educativas atuais submetem os educadores a dois dilemas: reinventar a escola como local de trabalho e reinventar

a si mesmos como pessoas e profissionais. Isso é um indício da necessidade de os educadores não apenas colocarem em questão o reinventar de suas práticas sobre o processo de aprendizagem, mas também reinventar suas relações com a observação de sua postura em relação ao outro, razão pela qual faz-se necessário também a o professor da escola de tempo integral reconhecer que, na sua trajetória profissional, a formação continuada se constitui como ferramenta indispensável para a (re) significação de sua prática educativa. Concorde-se com Bussmann e Abbud (2002, p. 144) quando pontuam que

[...] o professor deve assumir-se cada vez mais como profissional que pensa, sabe, dialoga, ensina e aprende, não de forma fragmentada, mas na totalidade da práxis e deve manter-se vigilante para não ceder a artifícios que retiram o trabalho docente das competências profissionais básicas.

Como profissional do ensino, o professor precisa ser criativo e ao mesmo tempo autônomo; driblar as situações que desfavorecem sua ação educativa. Ademais, precisa estabelecer relações de parcerias com a comunidade escolar a fim de criar a cultura do trabalho coletivo, tendo como entendimento que o trabalho realizado em escolas de tempo integral focado na dimensão de uma educação integral constitui-se uma tarefa que envolve múltiplas funções desempenhadas por profissionais de áreas, saberes e culturas diferentes. Sendo assim, essa tarefa não deve ser pensada e realizada por cabeça e mãos de um único profissional. Acredita-se que o professor da atualidade já vem despertando sua consciência para a necessidade dessa nova concepção de formação profissional e, além disso, Sampaio (2010, p. 30-31) acrescenta que

Os educadores de todas as áreas do conhecimento começam a se conscientizar dos desafios e dificuldades que envolvem o processo educacional, o qual não se restringe apenas a ter o diploma da graduação, de mestre ou doutor, mas, também que os educadores tenham competências pedagógicas que lhes possa dar suporte para o desempenho de sua função, a fim de atingir os objetivos educacionais. [...] Diante do exposto, faz-se necessário que as instituições educacionais avancem no investimento no processo

de desenvolvimento humano e profissional dos docentes, para que possam se fortalecer, a fim de dar conta dos desafios da contemporaneidade, ampliando, assim, a compreensão da Educação como um fator de responsabilidade social.

Na verdade, a certificação representa uma condição básica para o professor exercer o magistério, mas por si só não garante ao docente o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais. Entende-se que, estas competências passam a ser construídas a partir de investimentos formativos no âmbito da formação inicial e continuada, mas que se revigoram e fortalecem no desenvolvimento da prática educativa do professor, no interagir com o sujeito que se encontra em processo de formação e, que, portanto, exige do formador conhecimento e capacidade para educar a natureza humana numa sintonia que conjugue a harmonia de uma ampla formação e realização pessoal. Neste prisma, faz sentido o professor compreender, no seu processo formativo, que

É imprescindível ao educador conscientizar-se de que a Educação é o conhecimento da vida mais profunda e da realidade externa, é a compreensão da natureza humana, é a direção dada a cada ser em busca da harmonia e de sua realização. (SAMPAIO, 2010, p. 33).

Com isso, torna-se evidente que a formação continuada proporciona ao professor as condições essenciais para o desenvolvimento de uma prática educativa sustentável, consciente e crítica. Traz elementos que articulam a finalidade social do trabalho com a construção de um ser humano mais humanizado, revestido por uma educação integral.

Considerações finais

Para a caracterização dos efeitos da formação continuada na prática educativa do professor da escola de tempo integral, torna-se necessária compreensão das diferentes concepções que norteiam a dinâmica dessa formação, mediante os dilemas que se dimensionam na centralidade da realidade prática do professor nesse processo. Sendo assim, ao considerar-se que a escola de tempo integral

e, sobretudo, o professor convive com dilemas que afetam sua ação educativa, compreendemos ser viável a efetivação de políticas de formação contínua para o docente, a ressignificação da organização do tempo e do espaço escolar, a construção de proposta curricular, a (re) definição da forma de gestão, o repensar da prática educativa do professor, dentre outros aspectos.

Para tanto, os efeitos da formação continuada na prática educativa só terão de fato visibilidade a partir da superação de uma formação fragmentada e aligeirada que se constrói também no eixo de um tempo e espaço escolar limitado e restrito, que não permite ao professor refletir sobre as diferentes dimensões que o remetam a desenvolver uma prática calcada numa vertente paradigmática inovadora alicerçada em fundamentos teórico-metodológicos modernos e significativos à construção de um ser humano integral, cidadão.

Nesta perspectiva, faz-se necessário que o professor se forme continuamente, a fim de que se aproprie da natureza do trabalho da escola de tempo integral de tal forma que possa desenvolver um projeto educativo, humanizador e libertador. Isto que implica no processo paradigmático de sua prática educativa.

Nessa vertente, defende-se a importância de o professor se manter constantemente atualizado, buscando novas estratégias para aprimorar sua prática educativa, articulando sempre a associação dos saberes teóricos com os saberes práticos e experienciais, num nível de coerência e significância. Consequentemente, o professor precisa pensar a articulação teoria e prática como algo que está estreitamente ligado ao processo de construção social através do exercício cotidiano de fazer educação, haja vista que neste cotidiano estão subjacentes os dilemas da prática educativa do professor da escola de tempo integral.

Neste âmbito, o professor precisa entender que, como a realidade escolar é contraditória e conflituosa, os dilemas se constituem como um dos cerne da sua prática educativa, interferindo decisivamente para o sucesso ou fracasso do processo ensino-aprendizagem do aluno atendido na educação de tempo integral. Sendo assim, devem ser trabalhados, a partir da sua formação continuada, como medida de superá-los e não torná-los obstáculos na efetivação da proposta das escolas de tempo integral.

Assim, sumariza-se que a formação continuada de professores da escola de tempo integral pode provocar efeitos significativos na prática educativa quando essa formação se delinear a partir de concepções teórico-práticas inovadoras, pois só assim, se constituirá em fonte geradora de conhecimentos para formar sujeitos

capazes de definir coletivamente sua trajetória sociocultural; seu perfil identitário, para que, assim, possa participar efetivamente da construção da sociedade em que vive.

Notas

- 1 Para Freire (1996), a prática educativa é libertadora, pois liberta professor e aluno, levando-os a buscar seu próprio conhecimento através da autonomia, que só acontece quando ambos obtêm consciência política e compreensão do mundo em que vivem. Na visão de Zabala (1998), a prática educativa se constitui como uma tarefa complexa que exige do professor a capacidade de diagnosticar o contexto de trabalho, tomar decisões, avaliar sua atuação e reconduzir suas ações sempre que necessário.
- 2 Para Libâneo (2003, p. 63), a profissionalização refere-se às condições que venham a garantir o exercício profissional de qualidade; a profissionalidade refere-se ao conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém, um professor, uma professora; enquanto o profissionalismo refere-se ao desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor, e também ao comportamento ético e político expresso nas atividades relacionadas à prática profissional.
- 3 Para definir o que é uma informação, Morin (2003, p. 41-42) argumenta que a “[...] informação é um fato que, ou põe um termo em dúvida, ou traz algo novo, isto é, uma surpresa. [...] A informação pode ser não somente forte, mas rica. A informação rica traz o novo, isto é, o inesperado. A informação dispõe de uma energia potencial que pode ser imensa tanto para a ação como o pensamento”.

Referências

- ALVES, Wanderson Ferreira. *O trabalho dos professores: saberes, valores, atividade*. Campinas: Papirus, 2010.
- BARDIN, Lourence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1997.
- BEHRENS, Maria Aparecida. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. 3. ed. Curitiba: Champagnat, 2003.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Orientações gerais para a rede nacional de formação continuada de professores da educação básica*. Brasília, DF: MEC, 2005.
- BUENO, Francisco da Silveira. *Dicionário escolar*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

- BUSSMANN, Antonia Carvalho; ABBUD, Maria Luiza Macedo. Trabalho docente. In: BREZEZINSKI, Iria (Org.). *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília, DF: Plano, 2002. p. 133-144.
- CAETANO, A. P. Dilemas dos professores. In: ESTRELA, Maria Teresa (Org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto, 1997. p. 191-217.
- COLL, César. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1998.
- CONTRERAS, Domingo José. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- DELORS, Jacques (Coord.). *Educação: um tesouro a descobrir*. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/Unesco, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, H. A. pedagogia das competências como “política” de formação e “instrumento” de avaliação. In: VILAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). *Avaliação: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 2002. p. 43-64.
- GADOTTI, Moacir. *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.
- GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Porto, 1992. p. 51-76.
- GAUTHIER, Clemon. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.
- GHEDIN, Evandro. *Perspectiva de formação de professores*. Manaus: Valer, 2007.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente-profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2010.
- KRAMER, Sônia. Ciacs: falácias, equívocos e tentações. *Educação e Sociedade*: Revista Cedes, Campinas: n. 40, p. 461-474, 1991.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2003.
- MOOL, Jaqueline. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. *Pátio*: Revista Pedagógica, Porto Alegre: ano XII, n. 51, p. 12-15, ago./out. 2009.
- MORIN, Edgar. *Para sair do século XX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.
- NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Coord.). *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.
- PADILHA, Paulo Roberto. *Educar em todos os cantos: reflexões e canções por uma educação intertranscultural*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2007.

- PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Formação de professores: Identidade e Saberes da docência. In: _____. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.
- _____. (Org.). *Didática e formação de professores*. Percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- RIOS, Teresinha Azevedo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- SAMPAIO, Dulce Moreira. *Educação e a reconexão com o ser: um caminho para a transformação humana e planetária*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.
- TARDIF, Maurício. *Saberes docentes e formação inicial*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TEDESCO, Juan Carlos. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. São Paulo: Ática, 1998.
- ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZEICHENER, Kenneth M. El maestro como Profesional reflexivo. *Cadernos de pedagogia*, Madrid, n. 220, p. 44-49, 1993.

recebido em 25 fev. 2014 / aprovado em 26 mar. 2014

Para referenciar este texto:

SOARES, R. M. F.; CABRAL, C. L. O. A formação continuada de professores da escola de tempo integral: concepções e a significação da prática educativa. *Dialogia*, São Paulo, n. 19, p. 93-116, jan./jun. 2014.

Diagnóstico preliminar sobre a presença de estudos etimológicos no contexto escolar

Diagnostic preliminary studies on the presence of the school context etymological

Gabrielle Perotto de Souza da Rosa

Mestranda em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Professora de Língua Portuguesa na Rede Pública de Ensino do Estado do RS.
gabiperotto@gmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta algumas reflexões acerca da presença de estudos etimológicos no contexto escolar. Em particular, realiza-se a análise de cinco livros didáticos da 8ª série do Ensino Fundamental e dois livros didáticos do Ensino Médio, a fim de verificar se os autores incluem aspectos da informação de natureza etimológica quando tratam do ensino dos processos de formação de palavras com radicais eruditos.

Palavras-chave: Etimologia. Léxico. Livros Didáticos.

Abstract: This paper presents some reflections about the presence of etymological studies in the school context. In particular, performs the analysis of five textbooks 8th grade of elementary school and two textbooks of high school in order to verify that the authors include aspects of information etymological nature when dealing with the teaching of word formation processes with scholars radicals.

Key words: Etymology. Lexicon. Textbooks.

Introdução

Sabe-se que as palavras têm uma origem e não estão em nosso vocabulário gratuitamente. Elas têm uma história sobre sua formação e evolução, história essa muitas vezes desconhecida pelos falantes da língua.

O conhecimento da origem das palavras por parte dos alunos é importante porque os instrumentaliza a fazerem analogias com outras palavras da língua, enriquecendo sua competência lexical. Além disso, ao entenderem que as palavras têm uma história, também podem interessar-se pela história das palavras que desconhecem e, a partir daí, dedicarem-se à procura da origem e dos significados dessas, ampliando seu vocabulário. Do nosso ponto de vista, cabe à escola o papel de incentivar reflexões etimológicas nos alunos durante a formação básica.

O principal objetivo deste trabalho é verificar, nos livros didáticos utilizados nas escolas e recomendados pelo MEC, se a etimologia das palavras é abordada como um tópico isoladamente, se faz parte do assunto “Processos de Formação de Palavras” ou se não é sequer mencionada.

Os livros didáticos adotados nas escolas são guias para a sistematização do ensino e, por essa razão, são importantes no processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, acreditamos que os autores desses livros têm a responsabilidade de propiciar aos alunos condições para o enriquecimento do vocabulário.

Procurando fazer um diagnóstico preliminar da situação, neste trabalho serão analisados sete livros didáticos da disciplina de Língua Portuguesa, sendo cinco volumes da 8ª série (atual 9º ano) do Ensino Fundamental e dois do Ensino Médio. Esse diagnóstico contemplará os seguintes objetivos: verificar os conteúdos abordados no tópico “Formação de Palavras” (em especial, radicais eruditos, origem das palavras, história da língua) e como são propostos exercícios para serem trabalhados em sala de aula. Além disso, verificar-se-á se existe algum capítulo nesses livros que aborde assuntos sobre história da língua, sua origem e a significação das palavras formadoras do nosso léxico. Também será observado o que os PCN de Língua Portuguesa orientam sobre o ensino do léxico português.

1 As palavras e sua origem

O léxico de uma língua de civilização como a portuguesa é um organismo vivo, extremamente complexo na sua composição [...].

Como sucede com o léxico das demais línguas de cultura, nunca será possível reconstituir todas as fases por ele percorridas [...]. (PIEL, 1989, p. 1).

É assim que Joseph-Maria Piel inicia seu texto *Estrutura do léxico português*. E sabe-se que não é uma tarefa fácil descobrir a origem de todas as palavras. O léxico português, assim como todas as línguas vivas, nunca se mantém estanque, mas evolui constantemente em tempos mais ou menos acelerados. Essa característica pode ser observada de maneira privilegiada principalmente nos países colonizados, onde os colonizadores impuseram a língua de sua terra natal. A língua, nesses países, apresenta hoje algumas características diferentes daquelas que a originou, principalmente em relação ao léxico. É claro que a língua do país colonizador também mudou com o passar do tempo. Nesse contexto, podemos dizer que se formaram, então, duas línguas distintas, originárias de uma mesma raiz. Como exemplo dessa situação, temos o Brasil e Portugal: palavras que foram criadas no primeiro, com o passar dos anos, não necessariamente entraram no léxico do segundo, apesar de nos dois países a língua oficial ser o português. Por exemplo, temos a palavra *fila* em português brasileiro, e em Portugal, a palavra *bicha* para referir a mesma coisa.

Segundo Piel (1989), a etimologia já não se contenta mais em saber somente a origem das palavras, sua forma atual e seu significado. Está mais interessada em saber sua origem e sua história, sua formação e quais outras línguas a influenciaram. Dar conta desses objetivos é difícil, visto que a origem de determinados elementos (um grande número deles) é duvidosa ou ainda enigmática.

De acordo com esse autor:, “[...] há algum tempo, soube-se com certeza de que as línguas românicas provinham do latim falado, e a origem do português também foi melhor compreendida.” (PIEL, 1989, p. 1). Primeiramente, é importante saber que o latim apresentava dois aspectos: um *conservador e literário* e outro *progressivo e popular*. Foi esse último que se tornou decisivo na elaboração do léxico românico. O triunfo do cristianismo também trouxe ao léxico alguns termos com significações novas, como *igreja* e *feira* (este último, para dias da semana).

O léxico do português, diferente das demais línguas, possui um paralelismo com o castelhano [...]. No entanto, o léxico português

apresenta uma individualidade inconfundível, mesmo comparado com o castelhano. Os falares de Portugal, em regiões limítrofes, revelam uma riqueza e especialização lexical e semântica surpreendentes. Identificam-se muitos neologismos populares da época romana, o que mostra que a romanização nessa região não foi menos eficaz que nas demais. (*id.ib.*, p. 3).

Alguns poucos elementos germânicos também foram importantes no processo de formação do léxico português, como *carpa* e *coifa*, *luva*, *espeto*. Sobre as palavras de origem árabe, Piel (*id.ib.*, p. 4) afirma que: “Contam-se por várias centenas os vocábulos árabes comuns que o português, antes ainda de merecer esse nome, fez seus, adaptando na medida do possível os sons da língua semita ao sistema fonológico próprio.” O autor destaca que:

[. . .] a língua portuguesa, entre todas românicas, foi a que tirou maior rendimento, e continua a tirar, desta inesgotável fonte que são as línguas clássicas. O português também se utiliza muito de latinismos que a princípio deveriam pertencer a uma classe mais erudita, e facilmente foram transformados e conseguiram se propagar em uso popular. (*id.ib.*, p. 5)

Piel (1989, p. 5-6) ainda menciona que

[. . .] também foram incorporados no léxico alguns elementos franceses, que acompanharam a história portuguesa desde o princípio. Palavras como *torneio*, *duque*, *dama*, *coragem*, *limbagem*, *mensagem*, *viagem*, entre outras, provieram de vários campos lexicais dessa língua irmã. Outros contribuintes para a expansão do léxico foram as províncias italianas, com *piano*, *pitoresco* e *soneto*; espanhola, com *cavalheiro* e *guerrilha*; inglesa com *bife*, *clube*, *lanche*.

O que o português deve a outras línguas, além dessas observações, é de pouca importância, por isso não será aqui citado.

2 Ensino da etimologia

Para Bueno (1944, p. 81), a “Lexiologia é o estudo do vocábulo em si mesmo, ainda sem relação de dependência alguma com outros na formação da frase.” O estudo do léxico se faz, então, em cada unidade, cada palavra.

Alguns mecanismos já foram importantes para a evolução da língua e continuam ativos como meios de formação de palavras e construções gramaticais. A palavra “etimologia” pode significar *etimologia científica* e *etimologia popular*. De acordo com Ilari (2003, p. 92 – (grifos no original)

[...] a *etimologia científica* é o estudo histórico que investiga a origem das palavras. Ela mostra que a forma e sentido que as palavras apresentavam em fases mais antigas da língua tem continuidade com o que as palavras têm hoje. Por exemplo, a palavra *decidir* vem do latim *decidere*, e significava *cortar*.

A mudança de sentido se explica porque, em certo momento, a tomada de decisão foi interpretada como um corte: quem toma uma decisão corta uma parte, exclui alguma coisa. Ainda conforme Ilari (2003, p. 93, grifos no original),

[...] a *etimologia popular* é uma prática não científica por meio da qual as pessoas modificam as palavras por conta própria, porque elas imaginam uma definição e origem daquela palavra. Assim, alguém que diga *goscético*, ao invés de *cosmético*, pode dizer por pensar que provém de *gosma*.

O léxico da Língua Portuguesa do Brasil compreende palavras de várias origens, incorporadas em épocas diferentes. Assim como Piel (1989), Ilari (2003, p. 82) menciona que “[...] dentro desse *corpus*, temos palavras de origem latina, grega, germânica, árabe, indígena e africana”. Segundo o autor,

[...] o português recebeu palavras das inúmeras línguas com as quais os portugueses entraram em contato, durante as grandes navegações, bem como das línguas européias e asiáticas, dos imigrantes que vieram ao Brasil, a partir das últimas décadas

do século XIX. Em todos os tempos, inúmeros “empréstimos” passaram ao português, com inovações técnicas, científicas ou de costumes. (ILARI, 2003, p. 82).

Quando se fala da origem das palavras em português, deve-se saber também que muitas delas provêm do próprio idioma, ou seja, de outras palavras já existentes na língua. Foi o caso de *favela*, que, segundo o *Dicionário Etimológico Resumido*, provém de um arbusto que ficava ao alto de um morro, onde famílias de soldados do Rio de Janeiro residiram durante um período. Eles denominaram o morro de *favela* em virtude da árvore que se situava no alto do morro. Como suas instalações eram improvisadas, passou a ser chamado de *favela* o conjunto de habitações populares construídas com material improvisado (ILARI, 2003). Para Carvalho (1974, p. 503), “[. . .] numa língua como o português, a maior parte das palavras representam a combinação de dois ou mais significantes mínimos, analiticamente separáveis [. . .]”

As explanações tecidas até aqui mostram o quão rico é o léxico de nossa língua. E, pensando sobre isso em relação ao ensino, pergunta-se: Será que esses elementos interessantes e um tanto curiosos têm o seu espaço assegurado nas salas de aula de Língua Portuguesa? Os alunos sabem que nossa língua tem uma história e que eles podem conhecê-la? Eles têm acesso a essa informação?

Na próxima seção, veremos o que os oito livros didáticos utilizados nas escolas e autorizados pelo Ministério da Educação dizem sobre esse assunto e como eles tratam a questão da origem e formação do léxico português.

Para a análise dos livros didáticos escolhidos, usaremos os seguintes critérios de identificação:

3 Análise do *corpus*

Como dito, o objetivo deste trabalho é verificar os conteúdos abordados no tópico “Formação de Palavras”, em especial radicais eruditos, origem das palavras, história da língua, etc., e como são propostos exercícios para serem trabalhados em sala de aula. Além disso, verificar-se-á se existe algum capítulo nesses livros que trate desses assuntos.

Critérios de identificação dos livros examinados

TÍTULO, AUTOR, ANO	CÓDIGO
<i>Português Linguagens</i> , de Cereja e Magalhães (2009)	LDF 1
<i>Português Ideias e Linguagens</i> , de Delmanto e Castro (2006)	LDF 2
<i>A aventura da Linguagem</i> , de Travaglia, Rocha e Arruda-Fernandes (2009)	LDF 3
<i>Projeto Araribá</i> , Organização da Editora Moderna (2006)	LDF 4
<i>Diálogo</i> , de Beltrão e Gordilho (2009)	LDF 5
<i>Novas Palavras</i> , dos autores Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio (2003)	LDM 1
<i>Português para o Ensino Médio</i> , de Terra, Nicola e Cavallette (2002)	LDM 2

Os códigos utilizados significam: L = livro; D = didático; M = médio F = fundamental, e o número localiza a obra em uma sequência da análise.

O Ensino Fundamental, como o próprio nome já diz, é a etapa mais importante da formação do indivíduo. Durante os nove anos em que o aluno fica inserido nesse ambiente de aprendizagem espera-se que ele conclua o período, dominando grande parte dos saberes básicos e, principalmente, que ele seja um cidadão crítico e consciente. Nesta análise, veremos se alguns dos livros didáticos, muito presentes no dia a dia das salas de aula, estão exercendo seu papel de apoiar e auxiliar no ensino-aprendizagem da formação básica.

Na tabela a seguir, estão expostos os dados colhidos nos livros didáticos pesquisados, os quais constituem a base do diagnóstico que será apresentado na próxima seção.

Ensino Fundamental

Mapeamento de possíveis descritores do tópico “Formação de palavras – radicais eruditos”.

Descritores:

1. Do tema: explicações acerca de radicais, da história, das origens das palavras.
2. Prático: exercício.
3. Existência de um tópico específico sobre origem das palavras.

IT	1A	1B	1C	2	3
LDF1	-	-	Cita que a maioria das palavras provém do latim.	Os exercícios são produtivos e fazem o aluno chegar a alguma conclusão, pensando.	Não existe um tópico específico para isso, mas com os exercícios ao longo do capítulo, vai-se explicando e fazendo o leitor deduzir alguns conceitos.
LDF 2	Existe uma lista dos radicais gregos e outra dos radicais latinos.	-	Nas listas dos radicais, o autor cita o significado de cada um e de onde se originam.	Os exercícios são práticos e simples: o aluno deve dizer o significado dos radicais gregos e latinos, consultando no quadro; identificar aglutinação ou justaposição; formar palavras com radicais gregos e latinos.	-
LDF 3	-	-	-	Os exercícios são extremamente resumidos, limitando-se a derivação e composição, separados em 3 atividades.	-
LDF 4	-	-	-	Os exercícios trabalham muito com anúncios de propaganda e são diversificados.	-
LDF 5	-	-	Existe uma lista bem pequena com algumas palavras e seu país de origem. Ex: canivete – germânica; chá – chinês.	Os exercícios são diversificados, baseados em um texto.	Não são capítulos, mas existem algumas notas sobre a criação de palavras, citando neologismos e arcaísmos.

T = títulos dos livros I = itens a serem analisados

Ensino Médio

Mapeamento de possíveis descritores do tópico “Formação de Palavras – radicais eruditos”.

Descritores:

1. Do tema: explicações acerca de radicais, da história, das origens das palavras.
2. Prático: exercício.
3. Existência de um tópico específico sobre origem das palavras.

IT	1 A	1 B	1 C	2	3
LDM 1	Existem listas de radicais gregos e latinos, assim como prefixos gregos e latinos.	O mais próximo disso são alguns comentários feitos sobre a diversidade linguística de nosso país.	Nas listas dos radicais, o autor cita o significado de cada um e de onde se originam.	Os exercícios são abrangentes, trazendo diversas perspectivas de como analisar as palavras e sua formação.	-
LDM 2	-	Fala sobre níveis de linguagem e diversidade linguística no Brasil.	-	Os exercícios exigem que o aluno pense a respeito do assunto, infira e conclua.	Existe um tópico chamado o léxico

T = títulos dos livros I = itens a serem analisados

4 Diagnóstico da situação

4.1 Ensino Fundamental

Para o levantamento dos dados, foram analisados cinco livros didáticos de 8^a série (atual 9^o ano) do Ensino Fundamental e dois livros didáticos, volumes únicos, de Ensino Médio. Os livros de Ensino Fundamental utilizados foram: *Português Linguagens*, de Cereja e Magalhães (2009); *Português Ideias e Linguagens*, de Delmanto e Castro (2006); *Projeto Araribá*, Organização da Editora Moderna (2006); *A aventura da Linguagem*, de Travaglia, Rocha e Arruda-Fernandes (2009); e *Diálogo*, de Beltrão e Gordilho (2009). Também consultamos os *PCN de Língua Portuguesa* (BRASIL, 1998), para verificar o que dizem sobre o assunto.

No livro LDF 1, o conteúdo “Estrutura e formação de palavras” está situado em um subitem chamado “A língua em foco”. Primeiramente, LDF1 traz uma tirinha humorística, fazendo algumas perguntas sobre o seu conteúdo, principalmente para trabalhar as palavras apresentadas: *rinite*, *tendinite* e *labirintite*. As perguntas feitas são para que o aluno chegue à conclusão de que a terminação dessas palavras contribui para a sua formação: a terminação *-ite* é relacionada com *inflamação*. Seguindo, apresenta a definição de estrutura e formação de palavras, conceituando morfemas. A estrutura de palavras é composta de radicais, afixos, desinências e vogal temática. No processo de formação de palavras, traz a derivação (prefixal, sufixal, parassintética e regressiva), a composição (por justaposição e aglutinação) e outros processos (onomatopeia e redução). Os exercícios trazem um poema, cujos processos de formação devem ser analisados. Também

há atividades chamadas “Estrutura e formação de palavras na construção do texto”. Nesta seção, o livro traz uma propaganda para ser analisada, e as perguntas são pertinentes para a construção do significado, que deve ser feita pelo aluno. Além disso, há uma seção chamada “Semântica e discurso”. Nela, é proposto um exercício que trata da etimologia. O autor apresenta a origem da palavra *salário*, definida pelo dicionário Houaiss. Após, faz uma série de perguntas levando o aluno a pensar sobre o assunto e a chegar a uma conclusão. No entanto, não traz nenhuma informação sobre a história da língua e não incluiu os radicais eruditos nessa seção.

O segundo livro, LDF2, apesar de apresentar como subtítulo “Reflexão e uso”, não traz reflexão, fazendo somente exercícios sistemáticos de identificação de radical, afixos e desinências. As perguntas feitas ao aluno são muito simples, embora se tratando de um livro de 8ª série (atual 9º ano) do Ensino Fundamental. Não traz nenhuma informação sobre a formação do léxico, nenhuma curiosidade. As autoras trabalham especificamente com radicais gregos e latinos, como na maioria dos livros existentes, na seção de estrutura e formação de palavras. Nesse livro não existe um tópico que fale sobre a origem das palavras da Língua Portuguesa, nem que cite significados de algumas palavras. Também não possui dados sobre a história da língua.

O livro didático LDF4 traz uma proposta que parte de um texto. É apresentado um poema do Carlos Drummond de Andrade e, depois, são feitas algumas perguntas para que o aluno chegue a certas conclusões. Partindo daí, os autores explicam o que é radical, desinências etc. Os exercícios que seguem são para que o aluno responda a esses conceitos. Porém, ao fim do capítulo existe uma seção chamada “Gramática em contexto”, na qual é apresentada uma propaganda seguida de algumas perguntas sobre as palavras nela utilizadas, a intenção de utilizá-las na mensagem publicitária e o tipo de apelo feito nesse texto. A atividade ajuda o aluno a fazer inferências e interpretações, mas, novamente, ela não acrescenta nada sobre formação do léxico, nem vocabulário novo, ou ainda algo que auxilie o aluno a fazer analogia sobre o significado de certas palavras.

No livro LDF5, as autoras, no capítulo de estrutura e formação, apresentam um quadro com algumas palavras de nosso léxico e suas origens, como *banco*, *canivete*, *faísca*, *guerra* (línguas germânicas). Não existe estudo de radicais eruditos nem história da língua. Os exercícios propostos partem de um texto e, deste, são retiradas palavras sobre as quais os alunos devem fazer uma análise

para afirmar qual processo de formação essas palavras sofreram. Todos os processos são contemplados. Utilizam-se mensagens publicitárias. Um dado interessante são algumas notas colocadas, ao longo da descrição do conteúdo, sobre a criação de palavras. Nelas cita-se o *neologismo* e o *arcaísmo* e conceituam-se essas palavras. Porém, nesse capítulo de formação o livro é sucinto demais e não cita nada sobre a formação do léxico da Língua Portuguesa.

O último livro didático de Ensino Fundamental a ser analisado é LDF3. Nele não se encontra nenhuma informação sobre a formação do léxico e o assunto sobre formação de palavras é superficialmente trabalhado. Também não há referências sobre radicais eruditos e história da língua, tampouco exercícios que possam ser considerados bons, sendo estes simples e resumidos, apresentando três atividades, relacionadas somente à derivação e à composição.

4.2 Ensino Médio

Para a análise dos livros didáticos do Ensino Médio foram utilizados os livros *Novas Palavras*, dos autores Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio, e o livro *Português para o Ensino Médio*, de Ernani Terra, José de Nicola e Floriana Cavallette.

No livro LDM1 o assunto “Estrutura das palavras” inicia logo no capítulo três, apresentando uma introdução sobre o conceito de morfologia e o que contém uma análise morfológica.

O autor explana a estrutura das palavras falando em morfemas e classifica como radical, afixo e desinência. A lista de morfemas gregos e latinos apresentada é maior do que as listas presentes nos livros didáticos do Ensino Fundamental. Nesse livro, o autor fala, em um pequeno parágrafo, sobre neologismos, conteúdo pesquisado por ele em outra bibliografia. Informações sobre a história da língua não foram encontradas, porém os autores trabalham com o enfoque de diversidade linguística, principalmente priorizando as variedades brasileiras. Sobre a origem das palavras, por esse livro, só podemos saber quais são derivadas do grego ou do latim. Os exercícios de formação de palavras são abrangentes e, em geral, podem ser considerados bons, pois fazem o aluno pensar acerca de como as palavras analisadas se formaram e ajudam-no a fazer algumas analogias sobre o assunto. Porém, mesmo com toda essa estrutura e conteúdo quase completo em sua obra,

os autores não trabalham com absolutamente nada relacionado à formação do léxico, o significado das palavras e assuntos afins.

No livro didático LDM2, o capítulo sobre a “Formação de palavras”, com o subtítulo “O léxico”, discursa que a língua é um ser dinâmico, e o léxico está sempre em evolução. Apresenta os campos lexicais, citando os campos do direito, do futebol, da economia e da medicina, entre outros. Também cita o léxico de alguns autores, como Fernando Pessoa e Machado de Assis. Isso é uma novidade entre todos os livros vistos e analisados até aqui. Não traz listas de radicais eruditos nem cita a origem das palavras. Os exercícios podem ser considerados bons, pois exigem que o aluno pense a respeito do assunto, infira e conclua como é feito o processo de formação das palavras. Porém, não foram encontradas nesse livro citações do significado das palavras.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 45), é citado que

[...] deve ser feito um esforço de revisão das práticas de ensino da língua [...] para a admissão das variedades linguísticas próprias dos alunos, e valorização das hipóteses linguísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem e para o trabalho com textos reais.

Sintetizando, os PCN defendem que devemos nos preocupar com a reflexão do aluno, muito mais do que com o aprendizado sistemático de conteúdos que não façam sentido para ele. Nos PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 48) ainda consta que “[...] as situações têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos.”

Se os PCN são os modelos, significa que devem ser seguidos no ensino nacional brasileiro. Mas, como sabemos, o que na teoria é bonito e perfeito, na prática não se concretiza, salvo algumas exceções. Foi possível perceber um nítido exemplo dessa não concretização nos próprios livros didáticos recomendados pelo MEC. Há uma contradição, pois o MEC cria os PCN, mas os livros que eles aprovam não apresentam atividades que fazem o aluno pensar.

5 Considerações finais

Ao iniciar este trabalho, havia a esperança de encontrar em algum livro didático o tema desta pesquisa abordado com profundidade. Ao abrir o primeiro livro selecionado e analisá-lo, as esperanças foram confirmadas porque no livro LDF1 foi encontrada uma proposta que analisa o léxico. E foi com essa empolgação que a busca nos outros livros se seguiu. Mas, ao olhar cada novo livro só foram encontradas atividades e conceitos do que estamos acostumados a ver: nenhuma novidade e nada sobre etimologia que cumprisse o objetivo perseguido.

Os livros analisados são recomendados pelo Ministério da Educação do Brasil, e não se está afirmando que sejam ruins ou que não tenham validade alguma. A questão é que eles deveriam apresentar um pouco mais do que os livros vêm apresentando há anos, já que o próprio MEC exige que as escolas sejam estimuladoras de pensamentos ao invés de conteudistas.

Mas a principal razão do desejo de ver assuntos dessa natureza nos livros didáticos se dá em virtude de serem considerados importantes para a formação completa dos alunos, de forma geral. Esse tipo de conhecimento instrumentaliza os estudantes a fazerem analogias com outras palavras da língua, enriquecendo sua competência lexical. Reiterando, os alunos, ao entenderem que as palavras têm uma história, também podem interessar-se pela história das palavras que desconhecem e, a partir daí, dedicarem-se a procurar a origem e os significados de outras palavras, ampliando seu vocabulário.

A análise dos livros didáticos foi mostrando que quase nenhum livro é completo por inteiro. Se em uns tinha-se listas de radicais eruditos, com significados e bons exercícios, em outro tínhamos o inverso, ou nele somente se contemplava um dos itens. Os livros que se destacaram foram LDM2 no Ensino Médio e LDF1 no Ensino Fundamental, por abordarem o assunto de forma mais abrangente. Porém, considerando-se o tópico principal da pesquisa, *a origem das palavras do léxico*, o último foi mais completo.

Com esse diagnóstico, pode-se constatar que há uma lacuna a ser preenchida nos livros didáticos, já não suprem a necessidade de satisfazer esse conhecimento e de provocar o interesse a esse respeito. Se for importante que os alunos construam seu conhecimento, aumentem seu vocabulário e façam analogias sobre origem, formação e constituição das palavras, então os livros didáticos devem dar conta desse conteúdo também; não de uma forma mecânica, como a maioria de seus conteúdos e exercícios, mas de uma forma reflexiva, que faça o aluno pensar e construir, até chegar a uma conclusão sobre o assunto, como foi a proposta do livro didático LDF1.

Referências

- AMARAL, Emília; ANTÔNIO, Severino; LEITE, Ricardo; FERREIRA, Mauro. *Novas Palavras*. Português: volume único. 2. ed. São Paulo: FTD, 2003.
- BELTRÃO, Elisa Santos; GORDILHO, Tereza Cristina S. *Diálogo: Língua Portuguesa*. 9º ano. 2 ed São Paulo: FTD, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITO, Terezinha Fátima Martins Franco. *Análise da obra didática Português: Linguagens, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães*. Unigranrio. Artigo disponível em: www.filologia.org.br. Acesso em: 03/07/2010.
- BUENO, Francisco da Silveira. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 1944.
- CARVALHO, José G. Herculano de. *Teoria da linguagem: Natureza do fenômeno linguístico e a análise das línguas*. Coimbra: Atlântida, 1974.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português – linguagens*. 9º ano do ensino fundamental. São Paulo: Atual, 2009.
- DELMANTO, Dileta; CASTRO, Maria da Conceição. *Português Ideias e Linguagens*. 8ª série. 12 ed. São Paulo: Saraiva, 2006.
- ILARI, Rodolfo. *Introdução ao Estudo do Léxico: brincando com as palavras*. 2 ed. São Paulo: Contexto. 2003.
- NASCENTES, Antenor. *Dicionário Etimológico Resumido*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1966.
- PIEL, Joseph Maria. *Origens e estruturação histórica do léxico português: Estudos de Linguística Histórica Galego-Portuguesa*. Lisboa: INCM, 1989.
- PROJETO Araribá: Português. 8ª série. São Paulo: Moderna, 2006.
- TERRA, Ernani; NICOLA, José de; CAVALLETE, Floriana Toscano. *Português para o ensino médio*. Língua, literatura e produção de textos: volume único. São Paulo: Scipione, 2002.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos; ROCHA, Maura Alves Freitas; ARRUDA-FERNANDES, Vania Maria Bernardes. *A aventura da linguagem: Língua Portuguesa*. 9º ano. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

recebido em 16 dez. 2013 / aprovado em 11 mar. 2014

Para referenciar este texto:

ROSA, G. P. S. Diagnóstico preliminar sobre a presença de estudos etimológicos no contexto escolar. *Dialogia*, São Paulo, n. 19, p. 117-130, jan./jun. 2014.

A formação e a prática de ensino dos professores de filosofia da educação a partir de Deleuze e Guattari: formação de conceitos e desterritorialização

Education and teaching practice of teacher's philosophy of education from Deleuze and Guattari: concepts formation and deterritorialization

Fernanda Antônia Barbosa da Mota

Doutora em Educação.

Professora de Filosofia da Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI),

Teresina – PI, Brasil.

fabmota13@yahoo.com.br

Resumo: O objetivo deste artigo é explicitar algumas ideias sobre a formação e a prática de ensino dos professores de Filosofia da Educação a partir de Deleuze e Guattari. Os aportes teóricos que fundamentaram o estudo foram: Albuquerque (1998, 2003), Tomazetti (2003), Severino (2000), Deleuze e Guattari (2010, 2011) e Gallo (2007, 2008), dentre outros. Ressaltamos que Deleuze e Guattari constituem nossa principal base teórica. Após enfatizar alguns aspectos históricos do campo disciplinar da Filosofia da Educação e apresentar a proposta de uma Filosofia da Educação como criação de conceitos, elaboramos uma conceituação de prática de ensino de Filosofia da Educação como desterritorialização baseada nas ideias de Deleuze e Guattari.

Palavras-chave: Deleuze e Guattari. Ensino. Filosofia da Educação. Formação de Professores.

Abstract: The objective of this paper was to show some ideas about education and teaching practice of teacher's Philosophy of Education from Deleuze and Guattari. The theoretical supports that founded our study are: Albuquerque (1998, 2003), Tomazetti (2003), Severino (2000), Deleuze e Guattari (2010, 2011) e Gallo (2007, 2008), among others. We note that Deleuze and Guattari are our principal theoretical base. After emphasized some historical aspects of Philosophy's Education as disciplinary field and to show the proposal of a Philosophy of Education as creation of concepts, we build a concept of practice of teaching of Philosophy's Education as deterritorialization based on the Deleuze and Guattari's ideas.

Key words: Deleuze & Guattari. Philosophy of Education. Teacher's Education. Teaching.

Introdução

O ensino de Filosofia da Educação tem sido alvo de discussões por autores, pesquisadores e demais profissionais da área na tentativa de consolidar a Filosofia da Educação como um campo de saber legitimado pela teoria e pela prática. Dentre as questões mais polêmicas, o ponto nevrálgico é a forma como o ensino da disciplina Filosofia da Educação tem sido praticado pelos professores.

A partir dessas discussões e de dados empíricos encontrados nas bases de dissertações e teses, constatamos que as pesquisas voltadas para o campo da Filosofia da Educação, até então, não privilegiaram especificamente a questão da prática de ensino dos professores que atuam nessa área. Dentre os estudos e pesquisas encontrados na área, a maioria discute a Filosofia da Educação de autores ou correntes teóricas, a identidade da Filosofia da Educação, temas e conteúdos específicos da Filosofia da Educação, o programa da disciplina Filosofia da Educação e a história da disciplina Filosofia da Educação.

Assim, nos poucos debates mencionados que privilegiam a questão sobre a prática dos professores, as pesquisas têm apontado que, predominantemente, ou o professor assume uma posição puramente filosófica ou ele assume uma posição que privilegia o aspecto pedagógico, dependendo da formação daquele que ensina. Desse modo, podemos constatar, a partir da literatura especializada, que o que ocorre nos moldes atuais predominantes é ou um ensino de conteúdos filosóficos puros, ou um ensino de conteúdos pedagógicos exclusivos; ou ainda, um ensino caracterizado pela presença de conteúdos de ambas as áreas, mas no qual um deles se sobrepõe de forma desmesurada ao outro. Em todos esses casos, o ensino da Filosofia da Educação fica comprometido, pois o critério norteador da prática do professor tem sido seus saberes oriundos de sua formação inicial e continuada.

Nessa perspectiva, através deste estudo, pretendemos modestamente ampliar os debates no campo filosófico-educacional para a construção de uma base de conhecimentos que contribuam significativamente para expandir o diálogo no campo acadêmico para futuras pesquisas sobre o ensino de Filosofia da Educação.

No intuito de tentar oferecer uma modesta contribuição para a reflexão sobre o tema aqui abordado, teceremos algumas considerações sobre o ensino da Filosofia da Educação a partir de três tópicos inter-relacionados. Primeiro, abordaremos alguns aspectos históricos da constituição e consolidação do campo disciplinar da Filosofia da Educação no Brasil. Em seguida, fundamentado nas

ideias dos teóricos Deleuze e Guattari, faremos uma discussão acerca do ensino de Filosofia da Educação como criação de conceitos. Por fim, apresentaremos algumas considerações sobre a necessidade do professor de Filosofia da Educação, independentemente de sua formação, praticar o ensino de Filosofia da Educação como desterritorialização.

Breve histórico da constituição e consolidação do campo disciplinar da Filosofia da Educação no Brasil

Os primórdios da Filosofia da Educação no Brasil remontam à introdução de conteúdos de natureza filosófica relacionados com temas ou questões educacionais nos currículos das escolas normais a partir dos anos 30 do século XIX. Como disciplina acadêmica, a Filosofia da Educação aparece somente nos anos 30 do século seguinte. A partir dos anos 70 do século XX, em virtude do surgimento da Filosofia da Educação também como programa ou área de concentração de alguns dos recém-criados cursos de pós-graduação em Educação (em nível de mestrado e doutorado), houve a constituição do campo disciplinar da Filosofia da Educação.

As décadas subsequentes de 80 e 90 são consideradas cruciais para a consolidação da Filosofia da Educação como campo disciplinar. Esse período é considerado o mais fértil no que tange à produção de estudos e pesquisas oriundos do campo investigativo filosófico-educacional. Após a década de 90, a intensa produção de artigos e livros que predominaram nas décadas anteriores diminuiu consideravelmente. Alguns estudiosos consideram que esse declínio ocorreu em decorrência da reformulação do curso de Pedagogia, no qual a disciplina Filosofia da Educação teve sua carga horária reduzida, assim como em outros cursos de formação de professores.

Finalmente, é preciso destacar que, a despeito do relativo declínio no âmbito das publicações da área, o período compreendido entre meados dos anos 90 e o início dos anos 2000 é bastante rico no que concerne aos esforços em prol da organização e mapeamento da produção teórica, delimitação temática e demais estudos sobre a identidade e especificidade da Filosofia da Educação. Esse esforço teórico e de sistematização ocorre a partir da criação do GT – Filosofia da Educação, cujo primeiro encontro ocorre na 17ª reunião da ANPED, realizado no ano de

1994. A partir daí, os encontros subsequentes são marcados por intensos debates entre os principais pesquisadores da área em torno de perspectivas, caminhos e delineamentos predominantes para o campo disciplinar da Filosofia da Educação.

Severino (2000) considera que é particularmente difícil falar sobre Filosofia da Educação no Brasil em virtude da escassez tanto de estudos históricos quanto de estudos teóricos sobre a natureza e a prática da Filosofia da Educação. Na sua perspectiva, os profissionais que atuam com a disciplina Filosofia da Educação devem assumir, como uma referência comum, o sentido óbvio de que se trata de uma reflexão filosófica sobre a Educação. Entretanto, o próprio autor adverte que tal ato de pensar sistematicamente a Educação varia bastante devido, por um lado, a uma ênfase exagerada atribuída à Filosofia, em detrimento da Educação; e, por outro lado, a uma ênfase exagerada atribuída à Educação, em detrimento da Filosofia. Para ele,

A questão da identidade da Filosofia da Educação vai suscitar a discussão de suas relações não só com as ciências da Educação, mas também suas relações com a própria Filosofia, questionando-se a sua condição de autonomia frente à Filosofia Geral ou de mera aplicação da mesma ao campo educativo. Além disso, coloca-se também a questão de seu ensino, o que levanta o problema de seu estatuto disciplinar, como componente curricular dos cursos de formação de educadores (SEVERINO, 2000, p.282).

Severino (2000) escreve ainda que na teorização filosófico-educacional, particularmente nas duas décadas mais recentes, pode ser verificada uma forte tendência por parte dos autores e pesquisadores brasileiros de tentar elucidar a Filosofia da Educação a partir de filósofos ou escolas teóricas específicas.

Assim, compreendemos que a necessidade de lidar com conhecimentos filosóficos e educacionais explica, parcialmente, a amplitude e complexidade da pesquisa e do ensino em Filosofia da Educação. Por outro lado, os poucos consensos acerca do estatuto da Filosofia da Educação, de sua delimitação temática e de seus procedimentos metodológicos contribuem para dificultar a execução da prática docente a partir de bases teóricas norteadoras. Neste sentido, Albuquerque (1998) defende que o que o professor de Filosofia da Educação faz, no contexto do ensino

de sua disciplina, está diretamente relacionado aos conhecimentos oriundos da sua formação.

Desse modo, a formação do professor de Filosofia da Educação constitui um dos principais fatores na construção dos processos de desenvolvimento da disciplina Filosofia da Educação, que tenderá a privilegiar os conteúdos filosóficos ou pedagógicos, dependendo dos tipos de conhecimentos predominantemente internalizados pelo professor ao longo de sua formação. Tal constatação denota que, respectivamente, os pressupostos teórico-metodológicos recebidos em uma formação filosófica ou em uma formação pedagógica resultam, na prática, em um fechamento cognitivo expresso na ênfase demasiada nos conteúdos filosóficos em detrimento dos assuntos pedagógicos, no primeiro caso; ou na ênfase demasiada nos conteúdos pedagógicos em detrimento dos assuntos filosóficos. Assim, nosso entendimento é favorável ao diálogo entre a Educação e a Filosofia, e contrário à sujeição de uma sobre a outra.

Nessa perspectiva, outro estudo realizado por Albuquerque, que analisa as concepções de alguns dos principais teóricos da área e investiga os programas de ensino de Filosofia da Educação em dez instituições públicas de ensino superior em diferentes estados brasileiros, evidencia dados preocupantes tanto no que se refere ao ponto de vista intelectual quanto no que diz respeito à prática de ensino dos docentes.

[...] os resultados da pesquisa revelaram, entre outras coisas: a postura preconceituosa com que a disciplina Filosofia da Educação é vista nos meios filosóficos, isto é, como *coisa de pedagogos*; a tendência dos próprios intelectuais da Filosofia da Educação de dissertar muito mais sobre os aspectos puramente filosóficos, deixando a educação como mera conclusão dos seus textos; a dispersividade temática constitutiva dos programas de Filosofia da Educação; a carência de investimentos intelectuais na área, em termos de artigos, livros, dissertações e teses, além da precariedade de instâncias de consagração e legitimação das suas produções. Com base nesses resultados, a pesquisa ressaltou, diferentemente da perspectiva da superfluidade da Filosofia da Educação, a necessidade de um redimensionamento da disciplina, com

vista à construção de novos projetos filosóficos para a educação (ALBUQUERQUE, 2003, p.4).

Albuquerque (2003) complementa os resultados de sua investigação com a advertência de que seu trabalho, realizado originalmente no ano de 1998, teve o propósito de provocar um debate em torno de um tópico que tem recebido pouco investimento intelectual por parte dos filósofos da Educação, isto é, o ensino.

Alguns estudos recentes, em nível de doutorado, constataram que a análise dos programas de Filosofia da Educação revela três posturas a partir das quais os docentes da área costumam trabalhar com o ensino da disciplina homônima (QUILICI NETO, 2001; TOMAZETTI, 2003; VIEIRA, 2010). Na primeira forma, a Filosofia é amplamente usada como referencial teórico, metodológico e analítico para investigar os problemas educacionais. Na segunda forma, mais próxima da História da Filosofia, alguns tópicos filosóficos são selecionados e trabalhados em substituição à Filosofia da Educação. E, na terceira forma, utilizada de forma predominante por docentes com formação pedagógica, a discussão principal fica por conta de questões especificamente ligadas à Educação. Nos dois primeiros casos, o predomínio é filosófico (a História da Filosofia, tópicos filosóficos, etc.) e, no terceiro caso, o predomínio é pedagógico (didática, teorias educacionais, metodologia de ensino da filosofia, etc.). Em comum, nos três procedimentos, o professor se distancia da Filosofia da Educação, na medida em que prioriza, na sua prática de ensino, ou a Filosofia, ou a Educação.

Portanto, o que percebemos em nosso trabalho é que há no Brasil a estruturação de algumas idéias de Filosofia da Educação, mas que não há uma Filosofia da Educação. Existem Filosofias da Educação. Há diversidade tanto nas concepções filosóficas como nas concepções educacionais (QUILICI NETO, 2001, p.16).

Nessa perspectiva, Mazzotti (2000, p.186) evidencia que, se a prática de ensino da Filosofia da Educação depende de escolhas individuais e idiossincráticas, então, fica estabelecida a inviabilidade de qualquer Filosofia orientar a Filosofia da Educação. Em outras palavras, ao eleger solitariamente a Filosofia que vai nortear a sua Filosofia da Educação e sem o diálogo necessário entre seus pares,

o docente corre um sério risco de transformar a sua prática educativa em mera doutrinação.

No âmbito dessa discussão evidencia-se o fato de que distintas orientações teóricas produzem diferentes concepções de Filosofia da Educação e, conseqüentemente, diferentes práticas de ensino. Tal quadro torna-se ainda mais complexo quando consideramos a diversidade da formação inicial e continuada dos professores que atuam no campo da Filosofia da Educação. Isto porque, ainda que seja possível encontrar profissionais detentores das mais diversificadas formações, a maioria é formada em Pedagogia ou Filosofia, ou em ambos os cursos, ou, ainda, têm graduação em Pedagogia com pós-graduação em Filosofia, ou graduação em Filosofia com pós-graduação em Educação.

Se considerarmos que a formação (graduação e pós-graduação) do professor de Filosofia da Educação não é consensual, resta saber como e até que ponto esta formação diversificada pode implicar em compreensões distintas do lugar e função do campo da Filosofia da Educação no curso de Pedagogia e, conseqüentemente, como tal enfoque teórico-metodológico distinto orienta a sua prática em sala de aula, afetando assim a sua contribuição à formação do pedagogo.

Diante do exposto até aqui, é possível constatar que, nos dias atuais, o campo da Filosofia da Educação continua permeado pelo antigo dilema que faz com que teóricos, pesquisadores e professores tenham que eleger a vertente filosófica ou a pedagógica como predominantes tanto na formulação de sua concepção de Filosofia da Educação quanto para o seu ensino. Em ambos os casos, persiste uma indesejável priorização de uma área em detrimento de outra.

Não obstante, tais questões constituem importantes lacunas na literatura especializada acerca da formação docente, visto que são escassos os estudos acerca da prática de ensino dos professores de Filosofia da Educação no Brasil.

Diante desse impasse, como conceber a Filosofia da Educação e como praticar o seu ensino sem cair nas mesmas armadilhas das tendências vigentes?

Para o filósofo da Educação Gallo (2007), a Filosofia da Educação pode ser ressignificada a partir da Filosofia de Deleuze, pois sua concepção de Filosofia como criação de conceitos sugere que no campo da Filosofia da Educação no Brasil é possível criar indefinidamente novas proposições. Nessa perspectiva, a Filosofia da Educação deixa de ser concebida unicamente como uma disciplina voltada para a formação de pedagogos e professores e passa a ser considerada como um campo investigativo e de produção de novos saberes.

É importante notar que esse enfoque também permite revisar duas concepções consideradas fulcrais no campo da Filosofia da Educação: a ideia segundo a qual a Filosofia da Educação é sempre uma reflexão sobre a Educação e a noção de que a Filosofia da Educação é um dos fundamentos da Educação. A explicação é complementada nos seguintes termos:

O filósofo da Educação, portanto, não é um filósofo qualquer, mas alguém que habita o território educacional, que experimenta e vive seus problemas, e cria conceitos para enfrentá-los. Um filósofo não pode criar conceitos em relação à Educação se não a experimentar, se não viver, de fato, seus problemas. Por essa razão, a Filosofia da Educação não pode ser simplesmente uma Filosofia aplicada. E também não pode ser uma Filosofia qualquer, uma “reflexão sobre”, como alguém que está fora do campo educacional, ou um “fundamento” para a Educação, continuando externa a ela. A Filosofia da Educação estabelece uma relação de simbiose (não de parasita, como na “reflexão sobre”) com a Educação. Sem a Educação como plano de imanência, o filósofo da Educação não produz conceitos. Ressalte-se que os conceitos ali produzidos estabelecem o necessário diálogo com os problemas educacionais como instrumentos para o seu enfrentamento (GALLO, 2007, p.281).

Neste sentido, evidencia-se a sugestão de que o potencial criativo da Filosofia da Educação como campo é instado como alternativa ao seu “[...] progressivo fechamento e diminuição, como efeito da simples repetição daquilo que se produz em Filosofia” (GALLO, 2007, p.282). Assim, a proposta aqui vislumbrada é a da prática do ensino da Filosofia não como uma atividade caracterizada meramente pela reprodução de ideias, mas como uma atividade criativa e criadora, tanto nas possibilidades de novas aplicações ou conexões para antigas ideias quanto na abordagem de problemas educacionais. Para melhor compreender essa noção de Filosofia da Educação como atividade dinâmica e aberta, oposta ao modelo estático e fechado das práticas de ensino tradicionais, passamos à exposição da Filosofia como criação de conceitos na perspectiva de Deleuze e Guattari.

A Filosofia da Educação como criação de conceitos

Deleuze e Guattari enfatizam a mudança como uma das mais importantes características filosóficas e propõem que, embora os conceitos tenham sua origem circunscrita historicamente, eles se modificam através dos tempos.

Dessa forma, tal como os conceitos são submetidos às exigências de renovação, também em sua prática de ensino o professor de Filosofia da Educação não pode se fechar cognitivamente sem perspectivas para novas proposições, ou obstruindo novas ideias e novos conceitos. Pois consideramos que existe uma fonte inesgotável a ser explorada, expressa pela possibilidade que os professores têm de se nomadizar para os campos filosófico e educacional, tomando esse exercício como uma forma de estabelecer fecundos diálogos entre esses dois territórios, além de ampliar as perspectivas sobre seus problemas e procedimentos para criar novos saberes para a Filosofia da Educação.

Assim, os professores não mais estariam analisando conceitos, mas criando conceitos, pois, como afirmam Deleuze e Guattari, os conceitos não estão aí para serem encontrados, mas para serem criados, fabricados. Para criar conceitos é necessário um plano de imanência a partir do qual o professor poderá experimentar os problemas e organizar os elementos que se encontram predispostos nesse plano, sendo que a organização desses elementos é que configura o conceito. Além disso, os referidos autores advertem que a constituição de um conceito é sempre complexa porque, além de não existir conceitos simples, todo conceito possui componentes a partir dos quais ele se define.

Assim, para Deleuze e Guattari, a Filosofia não é contemplação, nem reflexão e nem comunicação. Da mesma forma, para os professores de Filosofia da Educação, seu ensino não pode ser reprodução ou repetição daquilo que já foi criado por filósofos e educadores porque criar não é sinônimo de reproduzir, repetir. A respeito disso, os referidos teóricos enfatizam que a reprodução seria um mero vislumbre, uma contemplação da coisa em si, de uma essência que já existe. Da mesma forma, o ensino não é uma reflexão, pois a reflexão não é uma atividade exclusiva do filósofo e, portanto, ele não deve se limitar a ela. A crítica de Deleuze e Guattari à Filosofia como atividade reflexiva ocorre nos seguintes termos:

Ela não é reflexão, porque ninguém precisa de filosofia para refletir sobre o que quer que seja: acredita-se dar muito à filosofia

fazendo dela a arte da reflexão, mas retira-se tudo dela, pois os matemáticos como tais não esperaram jamais os filósofos para refletir sobre a matemática, nem os artistas sobre a pintura ou a música; dizer que eles se tornam então filósofos é uma brincadeira de mau gosto, já que sua reflexão pertence a sua criação respectiva (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 12).

Por último, a Filosofia não pode ser considerada como uma atividade comunicativa porque, a exemplo da crença nutrida pelos filósofos antigos que procuravam se diferenciar dos sofistas, a busca da sabedoria e da verdade não é a mesma coisa que a obtenção de consenso por meio da persuasão. Assim, criar o *consenso* não é a mesma coisa que criar o *conceito* (a atividade especificamente filosófica). Em suma:

A filosofia não contempla, não reflete, não comunica, se bem que ela tenha de criar conceitos para estas ações ou paixões. A contemplação, a reflexão, a comunicação não são disciplinas, mas máquinas de constituir Universais em todas as disciplinas. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.12-13).

Nesta perspectiva, evidencia-se que o papel do professor de Filosofia da Educação ficou circunscrito aos métodos de transmissão de conhecimentos filosóficos ou educacionais, sempre limitados a ensinar a reflexão a contemplar aquilo que outros filósofos e educadores já criaram ou a comunicar resultados previamente obtidos. Ou seja, o ensinar seria uma maneira de conhecer o que já fora anteriormente criado. Assim, a importância dada ao ensino de Filosofia da Educação deve ser redimensionada para que a mera função de transmissor de conhecimento seja ultrapassada para que possamos encontrar os caminhos da superação na criação ao nos nomadizar através do processo de desterritorialização.

Na sequência da exposição, explicamos o processo de desterritorialização e sua relevância para a proposição de uma prática de ensino de Filosofia da Educação à luz das ideias de Deleuze e Guattari.

O ensino de Filosofia da Educação na prática: desterritorialização

Quando Deleuze e Guattari (2010) afirmam que a Filosofia é uma Geofilosofia, eles enfatizam a dinâmica do movimento do pensamento que ocorre, metaforicamente, na saída (desterritorialização) de um território em direção (reterritorialização) a um outro território.

Por sua vez, Machado (2010) sustenta que a Filosofia de Deleuze se propõe mais como uma geografia do que como uma história porque o pensamento não é visto como um processo evolutivo sucessivo e linear, mas sim como algo que privilegia a constituição de espaços múltiplos, heterogêneos e antagônicos. Assim, a função do pensamento não é dar continuidade a um pensamento velho, mas tornar possível a ocorrência de um novo pensamento.

Assim, torna-se imperativo que o ensino de Filosofia da Educação na prática possa efetuar os processos de desterritorialização.

Para Deleuze e Guattari, o pensamento se faz no processo de desterritorialização. Pensar é desterritorializar. Isto quer dizer que o pensamento só é possível na criação e para se criar algo novo, é necessário romper com o território existente, criando outro (HAESBAERT; BRUCE, 2002, p. 9).

Aqui, a ideia segundo a qual a Filosofia é uma Geofilosofia pode ser retomada e explicada a partir do conceito de desterritorialização. Se assumirmos que, dentre as três exclusivas formas de pensamento, somente a Filosofia é conceituada como sendo capaz de inventar conceitos, então o movimento de desterritorialização original, isto é, criador de um novo território, compete a ela. Desse modo, o conceito de desterritorialização não pode ser pensado apartado do conceito de reterritorialização. Deleuze e Guattari (2010) recordam que os movimentos de desterritorialização não podem ser separados dos territórios que se abrem em novos horizontes, assim como os processos de reterritorialização não podem ser separados da terra que restabelece territórios.

Nessa perspectiva, Zourabichvili (2004) explica que Deleuze e Guattari sustentam que o processo de desterritorialização pode ser relativo ou absoluto, sendo que em ambos os casos isso significa o movimento pelo qual se deixa

o território. É preciso ressaltar também que a desterritorialização relativa diz respeito ao campo social. A desterritorialização absoluta concerne ao pensamento. E todo movimento de desterritorialização é acompanhado por uma reterritorialização.

Todas as questões postuladas até aqui nos movem à procura de algo onde possamos ensinar a Filosofia da Educação sem nos deixar envolver por questões dogmáticas do pensamento e que estão dispostas ao longo de todo o universo temático da Filosofia da Educação, seja nos discursos, nas ementas das disciplinas, nos conteúdos, enfim, em todo um campo fechado que nos rodeia. E é a partir dessa teia que nos enreda, levando-nos a virar de costas a nós mesmos, que devemos oferecer resistência à tentativa de nos fixar em um único território, aterrorizados e sem forças para mover nosso pensamento em busca de outros territórios, para conhecer novas terras, nos tornarmos nômades. Pois para criar é necessário habitar sem se fixar nos territórios filosófico ou educacional, visto que a produção de conceitos no campo da Filosofia da Educação ocorre somente mediante o processo de desterritorialização.

Se ampliarmos a imagem metafórica dos territórios, é possível pensar numa *Geofilosofia da Educação*. É importante ressaltar que nessa interpretação não se trata meramente de uma transposição das ideias de Deleuze e Guattari para o campo educacional, pois isso constituiria exatamente o contrário da proposta dos autores que consiste não em repetir o que os grandes filósofos disseram, mas em procurar fazer justamente aquilo que eles fizeram, isto é, criar conceitos para lidar com problemas que estão constantemente mudando e, conseqüentemente, exigindo cada vez mais do trabalho e criatividade docente.

Para Gallo (2008), o filósofo da Educação também é necessariamente um criador de conceitos. Todavia, ele diferencia-se dos demais filósofos, tão-somente pela sua imersão característica no território da Educação, algo que outros filósofos não podem ou não querem fazer. Ele continua:

Se o que importa é resgatar o filósofo criador (de resto, a única possibilidade para que ele seja filósofo), então o filósofo da educação deve ser aquele que cria conceitos e que instaura um plano de imanência que corte o campo de saberes educacionais. Uma filosofia da educação, nessa perspectiva, seria resultado de uma dupla instauração, um duplo corte: o rasgo no caos operado

pela filosofia e o rasgo no caos operado pela educação. Ela seria resultante de um cruzamento de planos: plano de imanência da filosofia, plano de composição da educação enquanto arte, múltiplos planos de prospecção e de referência da educação enquanto ciências(s). (GALLO, 2008, p.57).

Nessa perspectiva, filósofo da Educação é alguém que transita, principalmente, entre o território filosófico e o território educacional, mas prioriza os problemas educacionais por ser diretamente afetado por eles. Assim, para Gallo (2008), o papel do filósofo é pensar filosoficamente as questões colocadas pelo plano de imanência que corta transversalmente o campo de saberes em que se constitui a Educação. Entretanto, é importante mencionar que os movimentos de desterritorialização e os processos de reterritorialização que todo filósofo é capaz de efetuar não são previamente determináveis, pois no platô educacional, assim como em todos os demais planos de composição, as linhas de articulação e linhas de fugas são sempre múltiplas.

É nesse sentido que Deleuze e Guattari (2011) afirmam que o ato de escrever não tem relação nenhuma com o ato de atribuir significado, pois escrever relaciona-se ao agrimensar, ao cartografar as regiões do pensamento, mesmo que sejam regiões ainda por vir. O problema aqui, como advertimos anteriormente, é que embora o filósofo da Educação tenha infinitas possibilidades de fazer e ampliar seu mapa, através do processo de desterritorialização/reterritorialização, ele também pode escolher se fixar indefinidamente no mesmo território e se limitar a fazer o decalque, ou seja, a reprodução.

Considerações finais

No contexto do ensino de Filosofia da Educação, uma das questões mais proeminentes diz respeito ao modo como se processa a articulação dos aportes teóricos filosóficos e educacionais e se essa articulação ocorre de maneira a produzir ou reproduzir conhecimentos. Além disso, a literatura especializada do campo filosófico-educacional aponta que as posturas evidenciadas acima se manifestam na prática de ensino do professor de Filosofia da Educação sob a forma de um predomínio filosófico ou um predomínio pedagógico que, em

ambos os casos, compromete negativamente a possibilidade de um diálogo entre os saberes relativos aos dois territórios.

Nessa perspectiva, nosso estudo procurou abordar tanto o dilema da produção/reprodução de conhecimento quanto a questão do diálogo entre as áreas da Filosofia e da Educação a partir das ideias de Deleuze e Guattari. Assim, a partir do que os autores denominam de uma experiência de pensamento, procuramos abordar os problemas originalmente educacionais a partir de um prisma filosófico que não caracterizasse justamente aquilo que deve ser evitado, ou seja, o predomínio de uma vertente sobre a outra.

Desse modo, a partir da noção de Filosofia como criação de conceitos propusemos uma perspectiva na qual a prática do professor de Filosofia da Educação se caracteriza não pela reprodução de ideias, conceitos e procedimentos extraídos de grandes filósofos ou educadores, mas que é norteadada pela infinita possibilidade criativa de inventar conceitos para lidar com problemas suscitados a partir de seu plano de imanência, sua atmosfera.

Na medida em que os problemas educacionais estão sempre mudando, faz-se necessário que a prática de ensino do professor de Filosofia da Educação não seja fixa ou fechada, ou seja, norteadada por saberes circunscritos aos limites estreitos de um determinado território. A alternativa, então, é nortear a prática de ensino do referido docente a partir de uma Geofilosofia da Educação. Nessa proposta, a criação de conceitos ocorre mediante o processo amplo e aberto de desterritorialização do pensamento, que possibilita ao professor, independentemente de sua formação, transitar livremente entre os diversos saberes oriundos dos territórios da Filosofia e da Educação sem se fixar em nenhum deles. Dessa forma, como nenhum dos dois territórios é privilegiado, não ocorre uma prática de ensino caracterizada pelo predomínio filosófico ou pedagógico, mas sim uma prática de ensino que se distingue pelas infinitas possibilidades dialógicas entre ambas.

Referências

ALBUQUERQUE, Maria Betânia B. O ensino da filosofia da educação em questão. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação, Brasília, n.1, p. 1-11, nov.2003.

_____. Filosofia da educação: uma disciplina entre a dispersão de conteúdos e a ausência de identidade. Perspectiva, Florianópolis, v. 16, n.29, p.45-61, jan./jun. 1998.

- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O que é a filosofia? 3. ed. Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.
- _____. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. v.1. 2. ed. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.
- GALLO, S. Filosofia da educação no Brasil do século XX: da crítica ao conceito. EccoS – Revista Científica, São Paulo, v.9, n.2, p. 261-284, jul./dez. 2007.
- _____. Deleuze e a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- HAESBAERT, Rogério; BRUCE, Glauco. A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari. GEOgraphia, Rio de Janeiro, v.4, n.7, p.7-22, 2002.
- MACHADO, Roberto. Uma geografia da diferença. Cult, São Paulo, n.108, p.9-10, 2010.
- MAZZOTTI, T. Filosofia da educação: uma outra filosofia? In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (Org.). O que é filosofia da educação?. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.185-204.
- QUILICI NETO, A. O ensino de filosofia da educação no Brasil: uma análise dos programas de ensino de filosofia da educação dos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo (1988-1998). 2001. 494 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. A filosofia da educação no Brasil: esboço de uma trajetória In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (Org.). O que é filosofia da educação?. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.265-326.
- TOMAZETTI, Elisete M. Filosofia da educação: um estudo sobre a história da disciplina no Brasil. Ijuí: Unijuí, 2003.
- VIEIRA, Marilene de Melo. Filosofia da educação na formação do pedagogo: discurso de autonomia e fabricação da heteronomia. 2010. 216f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- ZOURABICHVILI, François. O Vocabulário Deleuze. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Cienti, 2004.

recebido em 1º dez. 2013 / aprovado em 19 mar. 2014

Para referenciar este texto:

MOTA, F. A. B. A formação e a prática de ensino dos professores de filosofia da educação a partir de deleuze e guattari: a formação de conceitos e a desterritorialização. *Dialogia*, São Paulo, n. 19, p. 131-145, jan./jun. 2014.

Para além da coesão textual apenas como elos coesivos

Beyond the textual cohesion only as cohesive links

José Olavo da Silva Garantizado Júnior

Doutorando em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza-CE – Brasil
garantizadojunior@gmail.com

Mônica Magalhães Cavalcante

Doutora em Linguística. Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza-Ce – Brasil.
monicamc02@gmail.com

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo (re)discutir as noções de coerência e de coesão que não dependam exclusivamente de propriedades inerentes à organização dos elementos no contexto, mas, sim, de um contexto sociocultural mais amplo, o que inclui uma série de atividades interpretativas dos coenunciadores. Para isso, inicialmente, apresentaremos os conceitos de linguagem, de língua, de texto e de textualidade a partir da visão sociointeracionista (KOCH, 2009c; GARANTIZADO JÚNIOR, 2011, CAVALCANTE, 2011). (Re)discutimos os critérios de coerência e coesão propostos por vários teóricos da Linguística de Texto (HALLIDAY; HASAN, 1976; BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981; CHAROLLES, 1978; COSTA VAL, 2006), destacando a maneira como todas as abordagens entenderam tais fenômenos para, em seguida, confrontarmos-las com a perspectiva teórica apresentada por Cavalcante (2011) e sustentada por nós (GARANTIZADO JÚNIOR, 2011). Assumimos a coerência e a coesão como um par inseparável (coerência/coesão), algo que não pode ser visto de maneira dissociável, pois caminham juntas; a coesão não está relacionada apenas ao que é de natureza interna do texto (aos mecanismos interiores do texto que, em outras pesquisas, seriam atribuídos somente à coesão e à “coerência” semântica), mas, sim, também a fatores de natureza pragmática, cognitiva e sociointeracional.

Palavras-chave: Coerência/Coesão; Fatores de Textualidade; Linguística de Texto.

Abstract: This paper aims to (re) discuss the notions of coherence and cohesion which are not exclusively related to the organization of the elements in the context properties, but rather a broader sociocultural context, which includes a series of interpretive activities of coenunciators. We assume the coherence and cohesion as an inseparable pair (coherence / cohesion), something that cannot be seen in a separable way, because go together; cohesion is not only related to what is internal to the text (the inner workings of the text, in other studies, would be awarded only to cohesion and “consistency” semantics), but rather also of pragmatic factors, cognitive and sociointeractional.

Key words: Coherence/Cohesion; Factors Textuality; Text Linguistics.

1 Os conceitos de texto, língua, linguagem e textualidade

Os conceitos de linguagem, de língua e de texto são basilares para qualquer tipo de trabalho que tenha como objetivo analisar algum fenômeno da linguagem. Sabe-se que esses conceitos são definidos variando conforme a perspectiva teórica na qual o pesquisador se insere. Por conta disso, preferimos entender *a linguagem como uma forma de interação*. Essa preferência teórica se dá por a vermos como um trabalho coletivo, uma ação orientada com determinada finalidade específica que pode ser realizada em diversificadas práticas sociais existentes nos vários momentos da história, ou seja, ela seria um local onde ocorrem as práticas sociais em que os falantes atuam como sujeitos, e estes ocupam um papel primordial, pois são ativos. A opção de considerar a linguagem como um lugar de interação nos fez entender a língua como uma atividade interativa, social e mental, que estrutura nosso comportamento e permite que nosso conhecimento seja estruturado.

Defendemos um conceito de texto como uma unidade funcional de natureza discursiva que opera basicamente em determinados contextos comunicativos, sendo, pois, um determinado ato comunicativo unificado em um complexo universo de ações humanas interativas e colaborativas, no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais.

É salutar falar que essa concepção de texto como um ato comunicativo interativo foi propiciada com o desenvolvimento de novas perspectivas teóricas na Linguística de Texto (LT), principalmente no final da década de setenta do século XX, quando o foco da LT, que estava centrada nos estudos acerca da competência textual dos falantes (MARCUSCHI, 1998), passa para uma nova fase teórico-metodológica, cujo enfoque passa a ser na noção de *textualidade*, estabelecida por Beaugrande e Dressler (1981).

Beaugrande e Dressler (1981) propuseram que havia sete *fatores de textualidade*, sendo que uns estavam diretamente ligados aos fatores de ordem pragmática no processo sociocomunicativo (a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade); outros estavam ligados ao material conceitual e linguístico do texto (a coerência e a coesão). Vale salientar que os fatores mencionados, segundo os autores, não seriam característicos de um texto, mas condições necessárias para a produção e para a compreensão dele.

Importante deixar claro que, quando os autores nos propuseram os fatores de textualidade, a intenção deles não foi a de apresentar regras de boa formação de um texto, mas sim determinados critérios de acesso à produção de sentido. Como explica Marcuschi (2008, p. 97, grifos nosso),

[...] é bom frisar de modo enfático que o uso da expressão ‘critério’, ao invés da expressão ‘princípio’ para a noção de ‘critérios de textualidade’, deve-se ao fato de não se admitir que esses aspectos da textualidade funcionem como ‘leis’ linguísticas, já que são apenas critérios que no caso de sua ausência, não impedem que tenha um texto. O texto, quando considerado como unidade, é uma unidade de sentido e não unidade linguística.

Dessa maneira, a textualidade ou textura seria o que faz com que uma dada sequência linguística constitua um texto. A tentativa de se determinar os principais critérios que poderiam fazer com que um texto fosse entendido como tal fez com que houvesse uma verdadeira mudança nos estudos de Linguística de Texto, propiciando uma maior preocupação com o que se convencionou chamar de textualidade.

A definição da textualidade e de quais critérios seriam mais relevantes quando se quer determiná-la é uma das questões com maior indefinição nos estudos da Linguística de Texto. Essa indefinição continuou até, mais ou menos, o final dos anos oitenta e início dos anos noventa do século XX, quando se definiram a coerência e a coesão como os principais fatores de textualidade, mas agora vistos sob uma perspectiva mais cognitiva e sociointeracionista. Em trabalhos mais recentes (KOCH; TRAVAGLIA, 2008; CAVALCANTE, 2011; GARANTIZADO JÚNIOR, 2011), entende-se que a coerência subsume os demais critérios e torna-se um dos conceitos mais nucleares nos trabalhos de Linguística de Texto (LT) no que tange à própria noção de texto. Por isso, na próxima seção, apresentaremos as principais concepções de coerência textual sustentadas por alguns teóricos da LT.

2 A coerência e a coesão: as várias concepções existentes

Uma dos primeiros trabalhos sobre a definição da coerência e da coesão foi o de Halliday e Hasan (1976). Na proposta desses autores, é a coesão que propicia a

tessitura de texto, sendo que ela se constitui por uma série de critérios semântico-discursivos; ela se estabelece sempre que se busca entender um elemento do discurso a partir de outro elemento. Ela se constitui a partir de *relações de sentido*, e é por essa razão que, para os autores, ela representa uma condição necessária para a configuração da textualidade.

Na verdade, a coesão é entendida como um conjunto de traços que caracterizam o texto quanto ao modo como ele está construído como edifício semântico. Ela, dessa maneira, constitui complemento indispensável à articulação explícita dos sentidos essenciais do texto, cumprindo uma espécie de função de catálise em relação aos outros componentes do sistema. Para eles, a coesão é realizada por recursos linguísticos, manifestados explicitamente na imanência do texto; tais recursos assumem um caráter eminentemente relacionador, assegurando a continuidade semântica entre os enunciados. Atente-se para a preocupação com aspectos semântico-formais da textura.

Na proposta de Beaugrande e Dressler (1981), a coerência está diretamente relacionada com a *continuidade de sentidos* que se faz presente em um texto, mas já inclui conhecimentos compartilhados. A visão desses autores é de que a coerência seria o resultado da atualização de significados, responsáveis pela configuração direta dos sentidos que emanam de um texto, mas tais sentidos só se efetivariam com a interveniência de complexos processos cognitivos que são operantes entre os usuários e não são somente traços do texto.

A base da coerência textual, na proposta de Beaugrande e Dressler (1981), centra-se no fato de termos a continuidade de sentidos entre os conhecimentos ativados diretamente por uma série de expressões linguísticas ao longo do texto e que, de certa forma, devem ser percebidas no momento da codificação (produção) e no momento da decodificação (compreensão). Isso se dá porque, na concepção desses estudiosos, a coerência é compreendida como o *fator fundamental da textualidade*, por ela ser responsável pelos sentidos existentes no texto. Entender o fenômeno da coerência dessa maneira, a nosso ver, reforça a ideia de que a proposta de Beaugrande e Dressler (1981) termina por se concentrar na unidade semântica, apesar de considerar aspectos de ordem cognitiva e pragmática. Eis por que só a assumimos parcialmente nesta pesquisa. Outra concepção também fundada em traços de ordem mais semântica que cognitiva e pragmática é a de Charolles.

Charolles (1978) propõe as “metarregras” de coerência (repetição, progressão, não contradição e relação), que seriam um artifício encontrado pelo autor para tentar fazer uma articulação dos principais elementos de ordem formal do texto com os elementos de ordem semântica, considerando-se também o contexto situacional em que o texto está devidamente inserido. Para ele, a repetição seria a necessidade de retomar elementos no decorrer do discurso; a progressão se daria a partir da soma de ideias novas às que já vinham sendo abordadas; a não contradição seria um importante critério pelo qual o texto não pode se contradizer, e as informações devem ser, pois, compatíveis entre si, não só no que trazem explicitamente, como também no que delas se pode concluir por pressuposição ou inferência. Por último, a relação seria a permanência da *congruência* quando um fato for uma causa, condição ou consequência pertinente do outro, e essas relações não precisam ser necessariamente explicitadas por mecanismos linguísticos formais.

Costa Val (2006) dá uma nova roupagem para a nomenclatura proposta por Charolles (1978) a dois desses fatores: a repetição, que a autora chama de *continuidade*, e a relação, que chama de *articulação*. Costa Val (2006) conceitua a continuidade como a necessária “retomada de elementos no decorrer do discurso” (COSTA VAL, 2006, p. 21); ela vê a *progressão* como a relação existente entre o *tópico/comentário* e/ou articulação entre o *tema/rema*, ou seja, seria a retomada de seus principais elementos conceituais e formais, sem se limitar a essas repetições, devendo, então, apresentar novas informações. Já a não contradição diz respeito à compatibilidade entre informações, pois o produtor do texto deve respeitar certas exigências do quadro enunciativo instaurado, tais como o modo como o discurso está funcionando, no que respeita aos processos de modalização e de controle da argumentação textual e ao encadeamento temporal das informações. Por último, a articulação se refere à maneira como os fatos e conceitos apresentados no texto se encadeiam, como se organizam, que papéis exercem uns com relação aos outros.

A proposta de Costa Val (2006) é bastante próxima da de Charolles (1978), embora a autora enfatize o grau de informatividade como condição para a progressão textual. Para tratar de informatividade, Costa Val (2006) recorre também a Beaugrande e Dressler (1981), de modo que poderíamos afirmar que a análise da autora congrega as duas abordagens da tessitura textual.

Cientes de todas essas maneiras de abordar o fenômeno da coerência e o da coesão textual, na próxima seção focalizaremos uma nova maneira de ver esses fenômenos a partir de estudos mais recentes em Linguística de Texto, sobretudo no que tange à referenciação e a outras noções que ela perpassa.

Diferentemente da coerência, a noção de coesão sempre foi pensada na Linguística Textual como um fator de textualidade reconhecível por marcas linguisticamente explicitáveis – é contra essa visão que nos insurgimos aqui. Não levaria, pois, em conta informações extratextuais, uma vez que isso conduziria a análises intuitivas. Halliday (1984) descreveu esses elementos coesivos como pronomes manifestados ou elípticos, itens sinônimos e nomes gerais – responsáveis pela correferencialidade –, e como itens lexicais outros, que não seriam correferenciais, mas coextensionais.

A referência, por exemplo, quando restrita aos parâmetros da coesão textual, se reduz a uma relação identificadora entre certos esses itens gramaticais e lexicais e outros itens encontráveis no cotexto. Para Hasan (1985), essa relação se efetivaria por “mecanismos implícitos”, ou seja, a ligação entre esses itens e seus antecedentes só poderia ser realizada no/pelo ambiente linguístico.

Assim, embora se pautе por relações de sentido, a coesão concebida por Halliday e Hasan (1976) é, no fundo, condicionada aos elos formais explicitados no cotexto para tecer uma rede semântica do texto. Apesar de definirem coesão segundo um princípio de dependência semântica, Halliday e Hasan terminam descrevendo o fenômeno como um conjunto de recursos linguísticos que criam tessitura e permitem diferenciar um texto de uma mera sequência de frases. Reconhecer a tessitura de um texto é, para os autores, cumprir uma das funções que comporiam o sistema linguístico: a função *textual*. A ela se vinculariam duas outras funções da linguagem: a *ideacional* e a *interpessoal*.

Neste artigo, defendemos que a coesão não se circunscreve a aspectos formais da articulação de enunciados, o que, nas palavras de Fonseca (1992, p.26), apenas garantiria “[. . .] a boa formação semântico-sintática do transfrástico”. Por isso, o autor propõe, e com ele fazemos coro, que a concepção de coesão seja de tal modo elástica que ela passe a se conjugar com a própria noção de coerência:

É também de Fonseca (1992, p. 28-29) a conclusão que retemos como pressuposto para este trabalho:

Na noção de coesão a adotar neste estudo, tentarei integrar as dimensões centrais focadas por Halliday-Hasan com outras fortemente operantes na configuração da unidade e da continuidade semânticas do texto, cuja caracterização requer, iniludivelmente a consideração das coordenadas da enunciação, logo, uma óptica pragmático-comunicativa, que necessariamente se desligará da estrita sintagmática imanente desta unidade linguística – ou melhor, a penetrará à luz daquelas dimensões.

Para a configuração clara da noção de coesão anunciada, interessará caracterizar antes o que, particularmente no âmbito da chamada Linguística de Texto, vem sendo apresentado como a grande dimensão definidora do texto, a saber a sua coerência.

3 Da coerência e coesão para a coerência/coesão

Como foi mostrado na seção anterior, vários foram os autores que se debruçaram sobre a análise do que faz com que um texto seja um texto e, conseqüentemente, sobre a análise dos fatores de textualidade, sobretudo a coerência.

A coerência, dessa forma, por ser responsável pela configuração do sentido textual, é considerada como fator fundamental para um texto. Após os vários estudos que tomam o texto não como um produto acabado e pronto, mas, sim, como um processo que só ganhará sentido no momento da interação, em especial nas pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos em Linguística Prototexto (UFC), observou-se que definir o que faz com que um texto seja dotado de sentido tornou-se tarefa árdua e instigante para vários pesquisadores (HALLIDAY; HASAN, 1976; BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981; CHAROLLES, 1978; KOCH, 2004; COSTA VAL, 2006; CAVALCANTE, 2011). No Brasil, esse percurso pelo qual passou a Linguística Textual repercutiu principalmente nos trabalhos de Marcuschi e de Koch, como se pode conferir nos seguintes trechos:

As exposições até aqui [...] agora pedem uma concepção de texto que não o veja como um mero artefato linguístico transparente, unívoco e que funcione por si mesmo. Muito menos que seja

apenas uma unidade semântica portadora de informações linguisticamente codificadas. Para tanto, adoto a noção de texto tal como proposta por Beaugrande (1997, p.10) quando diz:

“É essencial que se veja o texto como um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e comunicativas e não simplesmente como a sequência de palavras escritas ou faladas.” (MARCUSCHI, 1998, p. 11).

A partir desse momento, com o desenvolvimento cada vez maior das investigações na área de cognição, as questões relativas ao processamento do texto, em termos de produção e compreensão, às formas de representação do conhecimento na memória, à ativação de tais sistemas de conhecimento por ocasião do processamento, às estratégias sociocognitivas e interacionais nele envolvidas, entre muitas outras, passaram a ocupar o centro dos interesses de diversos estudiosos do campo (KOCH, 2002, p.2).

Foram principalmente esses estudos que, respaldando nossas concepções, permitiram-nos advogar em favor de um ponto de vista que segue as tendências sociocognitivas e discursivas das análises textuais de hoje. Pensamos que os fenômenos da coerência e da coesão não estão relacionados apenas ao que é de natureza interna do texto (aos mecanismos interiores do texto que, em outras pesquisas, seriam atribuídas somente à coesão e à coerência semântica), mas, sim, também a fatores de natureza pragmática, cognitiva e sociointeracional. Essa congruência de fatores, que acabam por não distinguir entre o que é eminentemente intra e extralinguístico, leva-nos a propor o par indissociável coerência/coesão. Como dissemos em trabalho anterior:

[...] partimos [...] de uma noção de texto como fenômeno comunicativo, o que supõe uma visão de **coerência/coesão** e de **textualidade** que não depende exclusivamente de propriedades inerentes à organização dos elementos no cotexto, mas, sim, de um contexto sociocultural mais amplo, o que inclui uma série de atividades interpretativas dos coenunciadores (CAVALCANTE, 2011, p. 9, grifos nossos)

Em Cavalcante (2011), percebemos que foi seguida a mesma linha de raciocínio de Hanks (2008), para quem há textos que podem falhar em ter uma unidade temática, estilística ou outros tipos de unidade, mas nem isso os impede de ser um texto. Para o autor, as propriedades formais e funcionais de signos complexos também auxiliam no estabelecimento da textualidade e da sua coerência. Vejamos o exemplo a seguir:

Advertências portuguesas – ESPANTOSO. . .

Num secador de cabelos:

“NAO USE QUANDO ESTIVER DORMINDO”

(Sei lá, você pode querer ganhar tempo. . .)

Na embalagem do sabonete antisséptico Dial:

“INDICAÇÕES: UTILIZAR COMO SABONETE NORMAL”

(Boa! Cabe a cada um imaginar pra que serve um sabonete anormal)

Em alguns pacotes de refeições congeladas Swan:

“SUGESTÃO DE APRESENTAÇÃO: DESCONGELAR PRIMEIRO”

(É só sugestão, tá ok? De repente o pessoal pode estar a fim de chupá-las como picolé.)

Numa touca para a ducha:

“VÁLIDO PARA UMA CABEÇA”

(Alguém muito romântico poderia colocar a sua e a da amada na mesma touca.)

Na sobremesa Tiramisú da marca Tesco, impresso no lado de baixo da caixa:

“NÃO INVERTER A EMBALAGEM”

(Ops! Já era. . . Inverteu!)

No pudim da Marks & Spencer:

“ATENÇÃO: O PUDIM ESTARÁ QUENTE DEPOIS DE AQUECIDO”
(Brilhante!)

Na embalagem do ferro de passar Rowenta de fabricação alemã:

“NÃO ENGOMAR A ROUPA SOBRE O CORPO”

(Gostaria de conhecer a infeliz criatura que não deu ouvidos a este aviso.)

No exemplo acima, vemos pequenos conjuntos aparentemente soltos de citações findadas com enunciados de outra voz que comenta sobre os conteúdos mencionados. Não fossem o título e o site de humor de onde o texto foi extraído, de que decorrem as expectativas do internauta, os blocos de frases pareceriam desconexos, não coesos, haja vista que eles misturam diversificadas temáticas, o que poderia parecer descontinuidade tópica. Mas é o tópico geral que o título encapsula que une coerentemente os conteúdos num mesmo propósito de estabelecer humor. Esses aspectos, juntos, relacionam também os referentes e promovem a coesão referencial, pela ligação pragmático-discursiva entre as expressões referenciais e os conhecimentos de mundo convocados pelo cotexto.

O sentido do texto se dá a partir de uma série de fatores que devem ser levados em conta para que tenhamos a coerência/coesão textual, dentre eles as características estruturais de um gênero, os discursos que se entrecruzam no texto, o entorno social da época e os propósitos comunicativos.

Defendemos que a coerência e a coesão estão, dessa forma, unidas, em qualquer texto, concepção que, de alguma forma, já vínhamos sustentando em Koch, Bentes e Cavalcante (2007, p. 12-13):

[. . .] coesão e coerência não podem ser vistas de forma totalmente estanques, visto que, na construção de ambas, operam processos de ordem cognitiva, de tal modo que se deveria pensar em contínuo: haveria alguns fenômenos mais típicos da coesão (por exemplo, as anáforas diretas correferenciais), e outros mais típicos de coerência (detecção da presença da intertextualidade, construção da macroestrutura global do texto), caminhando-se de um polo a outro do contínuo conforme a complexidade das inferências como a *referen-*

ciarão, a interpretação de enunciados justapostos sem presença de articuladores, haveria uma imbricação necessária entre coesão e coerência, pois estaria em jogo um “cálculo de sentido”.

Passemos a um exemplo retirado da internet de uma lista de compras de um supermercado do Paraná:

LISTA DE COMPRAS SUPERMERCADO UNIÃO

MERCEARIA			HORTIFRUTI		
<input type="checkbox"/> AÇÚCAR	<input type="checkbox"/> PUDIM	<input type="checkbox"/> TEMPERO	<input type="checkbox"/> BATATA	<input type="checkbox"/> MAMÃO	<input type="checkbox"/> REPOLHO
<input type="checkbox"/> FARINHA DE TRIGO	<input type="checkbox"/> GELATINA	<input type="checkbox"/> MAIONESE	<input type="checkbox"/> TOMATE	<input type="checkbox"/> MAÇÃ	<input type="checkbox"/> CENOURA
<input type="checkbox"/> ARROZ	<input type="checkbox"/> MISTURA P/BOLDO	<input type="checkbox"/> CATCHUP	<input type="checkbox"/> CEBOLA	<input type="checkbox"/> TEMPERO VERDE	<input type="checkbox"/> BETERRABA
<input type="checkbox"/> FEIJÃO	<input type="checkbox"/> CEREAL	<input type="checkbox"/> ERVILHA	<input type="checkbox"/> ALHO	<input type="checkbox"/> ALFACE	<input type="checkbox"/> MANGA
<input type="checkbox"/> FUBÃ	<input type="checkbox"/> ADOÇANTE	<input type="checkbox"/> MILHO VERDE	<input type="checkbox"/> LARANJA	<input type="checkbox"/> BANANA	<input type="checkbox"/> LIMÃO
<input type="checkbox"/> SAL	<input type="checkbox"/> FERMENTO	<input type="checkbox"/> PEPINO	PADARIA		
<input type="checkbox"/> PIPOCA	<input type="checkbox"/> POLVILHO	<input type="checkbox"/> PALMITO	<input type="checkbox"/> PÃO FRANCÊS	<input type="checkbox"/> PÃO FATIADO	<input type="checkbox"/> CUCURBITA
<input type="checkbox"/> QUEIJO RALADO	<input type="checkbox"/> LEITE CONDENSADO	<input type="checkbox"/> AZEITE DE OLIVA	<input type="checkbox"/> PÃO DE X	<input type="checkbox"/> PÃO CASEIRO	<input type="checkbox"/> SONHO
<input type="checkbox"/> MASSA	<input type="checkbox"/> CREME LEITE	<input type="checkbox"/> AZEITONA	<input type="checkbox"/> PÃO CHAORRO QUENTE	<input type="checkbox"/> PÃO INTEGRAL	<input type="checkbox"/> PÃO DE QUEIJO
<input type="checkbox"/> BISCOITO	<input type="checkbox"/> ERVA MATE	<input type="checkbox"/> MOSTARDA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> BALAS	<input type="checkbox"/> MAIZENA	<input type="checkbox"/> DOCE DE FRUTAS	BEBIDAS		
<input type="checkbox"/> CHOCOLATES	<input type="checkbox"/> CAFÉ	<input type="checkbox"/> PÊSSEGO LATA	<input type="checkbox"/> CERVEJA	<input type="checkbox"/> SUCO	<input type="checkbox"/> VODKA
<input type="checkbox"/> SALGADINHOS	<input type="checkbox"/> CHÁ	<input type="checkbox"/> ABACAXI LATA	<input type="checkbox"/> REFRIGERANTE	<input type="checkbox"/> PÓ P/REFRESCO	<input type="checkbox"/> AGUARDENTE
<input type="checkbox"/> SOPAS E CALDOS	<input type="checkbox"/> ÓLEO	<input type="checkbox"/> ATUMSARDINHA	<input type="checkbox"/> ÁGUA MINERAL	<input type="checkbox"/> VINHO	<input type="checkbox"/> WHISKY
<input type="checkbox"/> ACHOCOLATADO	<input type="checkbox"/> EXTRATO DE TOMATE	<input type="checkbox"/> OVOS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> LEITE EM PÓ	<input type="checkbox"/> VINAGRE	<input type="checkbox"/> FAROFA DE MANDIOCA	MATERIAL DE LIMPEZA		
AÇOUQUE			<input type="checkbox"/> DETERGENTE PÓ	<input type="checkbox"/> ALCOOL	<input type="checkbox"/> DESODORIZADOR
<input type="checkbox"/> COSTELA BOVINA	<input type="checkbox"/> LINGUIÇA	<input type="checkbox"/> FRANGO PASSARINHO	<input type="checkbox"/> AMACIANTE	<input type="checkbox"/> LUSTRA MÓVEIS	<input type="checkbox"/> GRAXA SAPATO
<input type="checkbox"/> CARNE MOÍDA	<input type="checkbox"/> CORAÇÃO	<input type="checkbox"/> MOELA	<input type="checkbox"/> ÁGUA SANTÁRIA	<input type="checkbox"/> LIMPA VIDROS	<input type="checkbox"/> SAPÓLIO
<input type="checkbox"/> BIFE	<input type="checkbox"/> CARRÉ	<input type="checkbox"/> MEIO DA ASA	<input type="checkbox"/> SABÃO EM BARRA	<input type="checkbox"/> CERA	<input type="checkbox"/> VASSOURA
<input type="checkbox"/> PICANHA	<input type="checkbox"/> BACON	<input type="checkbox"/> COXINHA DA ASA	<input type="checkbox"/> ESFREGÃO DE AÇO	<input type="checkbox"/> DESINFETANTE	<input type="checkbox"/> SACO DE LIXO
<input type="checkbox"/> FILÉ	<input type="checkbox"/> CARNE DE OVELHA	<input type="checkbox"/> FIGADO	<input type="checkbox"/> ESPONJA	<input type="checkbox"/> DETERGENTE LÍQ.	<input type="checkbox"/> PANO LIMPEZA
<input type="checkbox"/> ALCATRA	<input type="checkbox"/> FRANGO	<input type="checkbox"/> PEITO DE FRANGO	HIGIENE/PERFUMARIA		
<input type="checkbox"/> CARNE SUÍNA	<input type="checkbox"/> COXA SOBRECOXA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> CREME DENTAL	<input type="checkbox"/> FRALDA	<input type="checkbox"/> ACETONA
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> FIO DENTAL	<input type="checkbox"/> ABSORVENTE	<input type="checkbox"/> APAR. BARBEAR
FIAMBREIRA			<input type="checkbox"/> ESCOVA DENTAL	<input type="checkbox"/> SHAMPOO	<input type="checkbox"/> ALGOOÃO
<input type="checkbox"/> HAMBURGER	<input type="checkbox"/> REQUEijão	<input type="checkbox"/> MASSA FRESCA	<input type="checkbox"/> DESODORANTE BANH. AB. BANH.	<input type="checkbox"/> CONDICIONADOR	<input type="checkbox"/> PRESERVATIVO
<input type="checkbox"/> ALMÔNDEGA	<input type="checkbox"/> SALSICHA	<input type="checkbox"/> PIZZA	<input type="checkbox"/> PAPEL HIGIÊNICO	<input type="checkbox"/> CREME DE BARBEAR	<input type="checkbox"/> SABONETE
<input type="checkbox"/> MINICHICKEN	<input type="checkbox"/> LEITE	<input type="checkbox"/> MORTADELA	DIVERSOS		
<input type="checkbox"/> EMPANADOS	<input type="checkbox"/> IOGURTE	<input type="checkbox"/> PRESUNTO	<input type="checkbox"/> FILME FOTOGRAFICO	<input type="checkbox"/> TOALHA DE PAPEL	<input type="checkbox"/> FÓSFORO
<input type="checkbox"/> PRATOS PRONTOS	<input type="checkbox"/> MANTEIGA	<input type="checkbox"/> APRESUNTADO	<input type="checkbox"/> PILHA	<input type="checkbox"/> COPO DESCARTAVEL	<input type="checkbox"/> FILTRO PICAFÉ
<input type="checkbox"/> MASSAS	<input type="checkbox"/> MARGARINA	<input type="checkbox"/> SALAME	<input type="checkbox"/> LÂMPADA	<input type="checkbox"/> CARVÃO	<input type="checkbox"/> LUMAS DE BORRACHA
<input type="checkbox"/> SORVETES	<input type="checkbox"/> PATÉ	<input type="checkbox"/> COPA	<input type="checkbox"/> PALITO DENTAL	<input type="checkbox"/> GUARDANAPO	<input type="checkbox"/> BALDE
<input type="checkbox"/> QUEIJO	<input type="checkbox"/> MASSA PARA PASTEL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> RAÇÃO FIAMINHAIS	<input type="checkbox"/> VELA	<input type="checkbox"/> BACIA
PEIXARIA			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> FILÉ DE MERLUZA	<input type="checkbox"/> CAMARÃO	<input type="checkbox"/> SALMÃO	UNIÃO O SUPERMERCADO DO CORAÇÃO		
<input type="checkbox"/> FILÉ DE CAÇÃO	<input type="checkbox"/> FILÉ LINGUADO	<input type="checkbox"/> BACALHAU	Rua Constantino F. da Silva Pinto, 320 - Fone: (46) 3263-1513 - CEP 85555-000 - Palmas - Paraná		
<input type="checkbox"/> FILÉ DE TILÁPIA	<input type="checkbox"/> PEIXE INTEIRO	<input type="checkbox"/>			

Figura 1: Lista de compras de supermercado

Disponível em: <<http://www.quebarato.com.br/propaganda>>.

Como podemos perceber, o texto acima pertence ao gênero do discurso lista de compras que encontramos na maioria dos supermercados ou até mesmo na internet e, em último caso, nós mesmos podemos fazê-la antes de irmos para um supermercado ou para outro ambiente comercial em que tenhamos muitos produtos a comprar.

Quando estamos realizando as compras ou até mesmo quando estamos em casa ainda, executando o planejamento das compras, informações são reunidas obedecendo a uma ordenação categorial claramente manifesta nas expressões referenciais (mercearia, açougue, hortifrúti, padaria, bebidas, material de limpeza, higiene/perfumaria, peixaria e diversos). Interessante observar é que a ordenação desses referentes, todos associados coesivamente por anáforas indiretas, dá-se se levando em conta que os produtos que comporão a categoria serão encontrados, no supermercado, em um só lugar. Por isso é que há uma motivação para a formação de uma categoria “peixaria”, por exemplo, pois nela encontraríamos os produtos relacionados aos peixes vendidos no supermercado e não aos produtos de limpeza, por exemplo.

A lista de compras anteriormente apresentada evidencia bem que o fenômeno da coesão não pode ser avaliado apenas pelos elos coesivos sequenciais que deveriam vir na superfície textual. Se assim o fosse, o texto provavelmente seria tratado como “coerente, mas não coeso”. Para nós, essa possibilidade não existe: se dizemos que há coerência, de alguma maneira os elementos textuais estão coesos, porque articulados por relações semântico-pragmático-discursivas. A coesão se manifesta de maneira implícita, pois as palavras ao longo do texto estão ordenadas, levando-se em consideração a estrutura do gênero e a estruturação dele em categorias – que se organizam do maior grupo (palavra mais prototípica que melhor represente o restante do grupo, como “material de limpeza”, por exemplo) para o menor grupo (palavras que se inserem dentro da palavra mais representativa da categoria, como “canetas”, “lápis” e “borracha” e que provavelmente podem se enquadrar na categoria “material escolar”, por exemplo). Todos esses indícios formais levam à construção de referentes associados e asseguram a coesão referencial do texto.

O que queremos dizer é que a coesão não pode ser vista apenas como um fenômeno que ocorre somente com elos sequenciais, que costumam ser aceitos como marcas linguísticas explícitas, pois, além de poderem existir outras evidências explícitas, há marcas de fenômenos referenciais.

Podemos dizer que a concepção de coerência/coesão faz emergir a necessidade de analisarmos outros fatores que, antes, ficavam em segundo plano e, em algumas análises, não eram explorados.

Não podemos negar que os avanços dos estudos acerca da coerência e da coesão também floresceram nos trabalhos de Charolles (1978), com suas “metarregras” (a progressão, a repetição, a não contradição e a relação) e, posteriormente, nos de Costa

Val (2006), que fez uma adaptação ao modelo de Charolles (1978), apresentando como fatores a continuidade, a progressão, a não contradição e a articulação. Em ambos os trabalhos, o cerne da questão é tomar a coerência como *um princípio de interpretação do discurso* e das ações humanas em geral. Para ambas as perspectivas, a coerência é vista como uma atividade interpretativa e não como uma propriedade imanente ao texto. Contudo, os critérios propostos pelos autores, de certa forma, não deixam de tomar a coesão somente na acepção de emprego de elos coesivos.

Apesar disso, consideramos que a coerência/coesão se dá tomando-se como base também os fatores propostos por Beaugrande e Dressler (1981), Charolles (1978), Koch e Travaglia (2008) e Costa Val (2006), além de diversos fatores sociocognitivos, que ativam conhecimentos compartilhados (GARANTIZADO JÚNIOR, 2011). Contudo, deve-se dizer que não estamos defendendo que o fenômeno da coerência/coesão se dá a partir da união de todas essas perspectivas em um só momento ou que a falta de um desses fatores possa propiciar a falta de coerência/coesão, pois ver o fenômeno dessa forma, para nós, seria fazer uma junção de perspectivas teóricas com objetivos e propósitos diferentes. Na verdade, o que queremos demonstrar é que o fenômeno é muito mais complexo e não se limita somente aos mecanismos de coesão (tradicionalmente chamados na literatura especializada de elos coesivos).

É inegável que, para que um texto tenha sentido, devemos saber *a situação* em que ele foi produzido, *quem o fez e para quem* o fez, com *qual intenção* o produtor o fez e *como o leitor o recebeu*, assim como quais as *informações* que o texto possui. Dessa maneira, a contribuição de Beaugrande e Dressler (1981) foi sobremaneira importante, mas todos esses fatores propostos por eles precisam hoje ser redefinidos à luz de uma perspectiva sociocognitivo-discursiva das estratégias de textualização.

Conforme já líamos em Koch (2006, 2009a, 2009c), as estratégias textualizadoras recorrem necessariamente a diversos contextos. Tais estratégias podem ser de natureza *cognitiva*, que favorecem a produção e a compreensão textual; *interacional*, que facilitam a ativação do conhecimento de variados enquadres comunicativos e de como proceder diante deles; e *textual*, que concernem à organização e formulação de conteúdos, como inserção, reformulação, balanceamentos de informações novas, dadas e inferíveis.

Por isso, consideramos como fatores que propiciam a coerência/coesão não somente os que foram seminalmente definidos por Beaugrande e Dressler (1981), redimensionados nesta pesquisa, e por Charolles (1978), mas também os diferentes

tipos de conhecimento, os fatores de contextualização (KOCH; TRAVAGLIA, 2008), as inferências que os relacionam, os processos referenciais, o tópico discursivo (JUBRAN et al., 2006; ALENCAR, 2009) e ainda certas normas de natureza textual-discursiva (CUSTÓDIO FILHO, 2007).

Conclusão

Apresentamos, neste trabalho, outra maneira de se conceber a coerência e a coesão, tomando como base Cavalcante (2011) e Garantizado Júnior (2011), que as veem como fenômenos inseparáveis (coesão/coerência), constituídos por uma série de fatores de ordem linguística, cognitiva, sociointeracional, pragmática, sociocultural e discursiva.

Mostramos que a coesão textual não depende exclusivamente de propriedades inerentes à organização dos elementos explícitos no cotexto, mas, sim, de um contexto sociocultural mais amplo, o que inclui uma série de atividades interpretativas dos coenunciadores.

Desta forma, os conceitos de coerência e de coesão textual são tidos como sendo um só fenômeno, coerência/coesão, capaz de propiciar o sentido de um texto para quem o reconstrói. Defendemos, assim, que os sentidos não vêm prontos, pré-formulados por quem fala/escreve, mas são construídos também pelo ouvinte/leitor a partir de suas experiências socioculturais. A coerência/coesão supõe o estabelecimento de uma relação, tanto semântica como pragmático-discursiva, entre os elementos de uma sequência, o que propicia a criação de uma unidade de sentido que nunca se apresenta de todo explícita para o coenunciador, pois, na realidade, é construída por este no processo de interação dele com o texto e com os discursos e suas condições de produção.

Referências

- ALENCAR, E. N. de. *O tópico discursivo nas dissertações de alunos do ensino médio*. 2009. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.
- BEAUGRANDE, R.-A.; DRESSLER, W. U. *Introduction to text linguistics*. London and New York: Longman, 1981.

- CAVALCANTE, M. M. *Referenciação*: sobre coisas ditas e não ditas. Fortaleza: Edições UFC, 2011.
- CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos. Tradução Paulo Otoni. In: GALVES, C.; ORLANDI, E. P.; OTONI, P. (Org.). *O texto: escrita e leitura*. Campinas: Pontes, 1978, p. 39-85.
- COSTA VAL, M. da G. *Redação e textualidade*. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- CUSTÓDIO FILHO, V. *Expressões referenciais em textos escolares: a questão da (in) adequação*. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.
- _____. Expressões referenciais, norma linguística e julgamento de (in) adequação. In: CAVALCANTE, M. M.; COSTA, M. H. A.; JAGUARIBE, V. F.; CUSTÓDIO FILHO, V. (Org.). *Texto e discurso sob múltiplos olhares*. V. 2: referenciação e outros domínios discursivos. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 144-176.
- FONSECA, F. I. *Dêixis, tempo e narração*. Porto: Fundação Engenheiro Antônio de Almeida, 1992.
- GARANTIZADO JÚNIOR, *Preliminares para a definição da coerência/coesão*. 2011. Dissertação (mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), Universidade Federal do Ceará, 2011.
- HALLIDAY, M.; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.
- _____. 1984. 'Linguistics in the University: the Question of Social Accountability.' James E. Copeland (ed.) *New Directions in Linguistics and Semiotics*. Houston, Texas: Rice University, 1984, pp.51-67
- _____; HANSAN. *Language: Context and Text*. Burwood, Vic: Deaken University, 1985.
- HANKS, W. F. *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. Organização e apresentação de Anna Christina Bentes; Renato C. Rezende; Marco Antônio Rosa Machado. Tradução de Anna Christina Bentes; Marco Antônio Rosa Machado; Marcos Rogério Cintra; Renato C. Rezende. Revisão técnica de Anna Christina Bentes; Maurizio Gnerre. São Paulo: Cortez, 2008.
- JUBRAN, C. C. A. S. et al. Organização tópica da conversação. In: ILARI, R. (Org.). *Gramática do português falado*. Campinas: Unicamp, 2006a.
- _____. JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (Org.). *Gramática do português culto falado no Brasil* – construção do texto falado. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2006b.
- JURA em prosa e verso: Humor do povo brasileiro, coisas de portugueses. Disponível em: <http://www.juraemprosaeverso.com.br/HumorDoPovoBrasileiro/Coisasdosportugueses.htm>>. Acesso em: 21 julho de 2012.
- KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. *A coerência textual*. 3ª. ed. São Paulo: Contexto, 2009a.

_____. I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 9ª. ed. São Paulo: Contexto, 2009b.

_____. *A coesão textual*. 21ª. Ed. São Paulo: Contexto, 2009c.

_____. BENTES, A. C; CAVALCANTE, M. M. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____, I. G. V.; MARCUSCHI, L. A. *Processos de referenciação na produção discursiva*. Revista DELTA, São Paulo, v. 14, 1998.

_____, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. 12ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCUSCHI, L. A. *Aspectos da progressão referencial na fala e na escrita no português*. 1998. /Conferência apresentada no Colóquio Internacional de Língua Portuguesa, Berlim, 1998.

recebido em 28 jun. 2013 / aprovado em 10 out. 2013

Para referenciar este texto:

GARANTIZADO JÚNIOR, J. O. S.; CAVALCANTE, M. M. Para além da coesão textual apenas como elos coesivos. *Dialogia*, São Paulo, n. 19, p. 147-162, jan./jun. 2014.

Atividades lúdicas como ferramenta pedagógica na Educação Infantil: uma análise em escola do Espírito Santo

Leisure activities as a teaching tool in early childhood education: an analysis in a school of Espírito Santo

Maria das Graças Vieira

Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de Pernambuco e Professora do Programa de Mestrado em Gestão em Organizações Aprendentes da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB – Brasil
gracinhavieira@yahoo.com.br

Fernanda Matos de Moura Almeida

Mestre em Ciências Contábeis. Professora do Programa de Pós-Graduação das Faculdades Doctum, Iúna, ES – Brasil
fernandamoura15@gmail.com

Alice Aparecida Souza Moraes

Graduação em Pedagogia. Iúna, ES-Brasil.
alicees2009@hotmail.com

Ana Paula Nepomuceno Henriques

Graduação em Pedagogia. Iúna, ES-Brasil.
anapaulaiuna@hotmail.com

Andréia Justo de Lemos

Graduação em Pedagogia. Iúna, ES-Brasil.
ggracinhavieira@gmail.com

Karina Henriques de Amorim

Graduação em Pedagogia. Iúna, ES-Brasil.
karinahenriquesamorim@hotmail.com

Patrícia Storck da Cruz Martins

Graduação em Pedagogia. Iúna, ES-Brasil.
patricia_storck@hotmail.com

Resumo: O objetivo deste artigo foi verificar como os educadores utilizam as atividades lúdicas na Educação Infantil na Escola Prof.^a Dalila Castro Rios, em Iúna (ES). A pesquisa compreendeu, ainda, averiguar se os educadores tinham conhecimento dos benefícios que as atividades lúdicas traziam para o desenvolvimento dos alunos; e identificar a frequência em que utilizam as atividades lúdicas na prática escolar na Educação Infantil. Para isso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, descritiva e de levantamento de dados. Para levantamento dos dados, tornou-se necessário contato direto com os professores envolvidos, tendo sido todos localizados na escola onde atuam. Com os dados obtidos, no que se refere ao conhecimento dos benefícios das atividades lúdicas para o desenvolvimento das crianças, notou-se que os educadores observam e destacam benefícios, tais como afetivo, físico-motor, social, psicológico e cognitivo, demonstrando que o educador deve buscar uma

prática pedagógica direcionada para a aquisição de conhecimentos, e desenvolvimento das capacidades e habilidades que o indivíduo possui.

Palavras-chave: Atividades Lúdicas. Desenvolvimento. Educação Infantil. Ferramenta Pedagógica.

Abstract: The aim of this paper was to verify how educators use play activities in kindergarten at School Profª Dalila Castro Rios in Iúna (ES). The study involved checking if educators were aware of the benefits that recreational activities brought to the development of students, and identifying the frequency in which they are used recreational activities in school practice in Early Childhood Education at the School. For this, we carried out a literature review, descriptive and survey data. With the data obtained, in relation to the knowledge of the benefits of play activities for children's development, it was observed that educators observe and highlight benefits such as emotional, physical-motor, social, psychological and cognitive, demonstrating that the educator should seek a pedagogical practice directed towards the acquisition of knowledge, development of skills and abilities that the individual possesses.

Key words: Childhood Education. Development. Pedagogical Tool. Playful Activities.

Introdução

Diante de estudos sobre a utilização das atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem, a pesquisa qualificará a sua importância para o desenvolvimento e para a construção do conhecimento da criança.

O lúdico se origina da palavra “*ludus*”, que quer dizer jogo. A palavra evolui, levando em consideração as pesquisas realizadas no decorrer dos anos, e o lúdico deixa de ser considerado apenas como jogo. (ARIÈS, 2006)

De acordo com Aberastury (1992), a atividade lúdica se inicia em torno dos quatro meses, e é uma forma de expressar os conflitos passados e presentes na vida da criança, desde o nascimento até a idade adulta.

Almeida (1994) e Cunha (1994) afirmam que o sentido real e verdadeiro da educação lúdica estará garantido, se o educador estiver preparado para realizá-lo, pois o lúdico, enquanto recurso pedagógico, deve ser visto de forma séria, de modo que a criança se sinta bem à vontade e integrada ao meio em que está inserida. É responsabilidade do educador, na Educação Infantil, proporcionar à criança brincadeiras que contribuam para o seu desenvolvimento biopsicossocial e, conseqüentemente, para a sua educação.

Ampliando os ensinamentos dos autores citados anteriormente, Lopes (2006) explica que o fato de a criança, desde pequena, poder se comunicar

através de gestos, sons e mais tarde poder representar um determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação e sua criatividade, além de desenvolver capacidades importantes, como a atenção, a memória, e amadurecer também para a vida coletiva através da socialização e convivência com o outro. Desta maneira, ela constrói a sua própria identidade e autonomia.

Neste contexto, Nicolau (2003) menciona que, através da brincadeira, a criança se desenvolve integralmente; desta forma, se envolve afetivamente, socialmente e opera mentalmente. A criança imagina, libera energia, cria alternativas e soluções para resolver os problemas que surgem no ato de brincar. O brinquedo é dinâmico e proporciona comportamentos improvisados e espontâneos, explorando o mundo, descobrindo e entendendo seus sentimentos e ideias.

Luckesi (2000) afirma que a prática educativa lúdica, como é ativa, por si só, oferece ao educando a oportunidade de confrontar-se consigo mesmo, conviver com o outro, descobrir seus limites e possibilidades. Na sua concepção, ludicidade é um fenômeno interno do sujeito, que possui manifestações no exterior. No contexto escolar, isso significa professores capazes de compreender onde os alunos estão em sua aprendizagem e desenvolvimento; dessa forma, fornecendo-lhes respaldo para promover novas aprendizagens.

Levando em conta os ensinamentos dos autores supracitados, entende-se que a atividade lúdica é uma ferramenta fundamental e assaz relevante no cotidiano escolar das crianças, uma vez que pode ser usada como direcionador das atividades docentes na busca pelo desempenho que se espera na Educação Infantil.

Rizzi e Haydt (1987) afirmam que o lúdico aplicado à prática pedagógica não se define apenas como jogo e não contribui somente para a aprendizagem da criança, como também possibilita ao educador tornar suas aulas mais dinâmicas e prazerosas.

Portanto, torna-se relevante saber quais atividades lúdicas e de que maneira são utilizadas pelos educadores no processo de ensino-aprendizagem.

O objetivo geral da pesquisa é verificar como os educadores utilizam as atividades lúdicas na Educação Infantil na Escola Prof.^a Dalila Castro Rios, em Iúna, estado do Espírito Santo. A pesquisa compreende ainda os objetivos de averiguar se os educadores que atuam na Educação Infantil dessa escola têm conhecimento dos benefícios que as atividades lúdicas trazem para o desenvolvimento dos

alunos, e identificar a frequência em que são utilizadas as atividades lúdicas na prática escolar.

A pesquisa é justificável no que se refere à contribuição das atividades lúdicas na formação de valores sociais como respeito mútuo, cooperação, relação social, interação, estudo, leitura, auxiliando na construção do autoconhecimento.

1 A pedagogia, os jogos e as brincadeiras na Educação Infantil

Libâneo (2010) ensina que a Pedagogia está ligada aos processos educativos, métodos e maneiras de ensinar, trabalhando a problemática educativa e orientando a ação. Portanto, pode-se dizer que a Pedagogia é uma ciência que transforma a realidade educativa e interfere no desenvolvimento dos indivíduos, grupos e na sua relação com o meio.

Na Pedagogia tradicional, o jogo não tinha significado funcional; atualmente, o jogo tem sido utilizado como recurso pedagógico, pois corresponde ao impulso natural da criança, proporciona uma atividade física, mental e desenvolve a parte afetiva, motora e cognitiva da criança. A ideia de se utilizar os jogos na educação surgiu com o movimento da Escola Nova. No século XVIII, Rousseau e Pestalozzi já diziam da importância dos jogos como instrumento que prepara para a vida e as relações sociais. (RIZZI; HAYDT, 2005)

Ainda de acordo com Rizzi e Haydt (2005), Froebel era a favor da pedagogia do jogo, onde a criança, para desenvolver-se, necessita, além de olhar e escutar, agir e produzir, pois através dos jogos e brincadeiras a criança tem a primeira representação do mundo. Desta forma, pode-se dizer que pelo jogo a criança expressa, assimila e constrói a sua realidade.

Termos como jogo, brinquedo e brincadeira ainda são empregados de forma distinta no Brasil, demonstrando que ainda não é bem conceituado este campo. (RIZZI; HAYDT, 2005)

A inclusão do jogo infantil nas propostas pedagógicas desperta para a necessidade de seu estudo nos tempos atuais, e que a importância dessa modalidade de brincadeira justifica-se pela aquisição do símbolo, pois alterando o significado de objetos, de situações, e criando novos significados é que se

desenvolve a função simbólica, o elemento que garante a racionalidade ao ser humano. (KISHIMOTO, 2005)

Levin (2005) afirma que na pré-escola o uso de atividades lúdicas é maior. O uso do corpo somando com a teoria leva ao aprendizado. No entanto, quando se chega à 1ª série essa metodologia é deixada de lado e a postura do professor muda em relação às atividades lúdicas mudando também a postura do aluno.

Lopes (2010) ratifica que muitos educadores utilizam, em sua prática docente, programas, atividades e materiais inadequados e desestimulantes, seguidos de uma carente flexibilidade de adaptação entre os objetivos da aula e as diferenças individuais dos alunos.

Como afirma Marcelino (2002) e Dallabona e Mendes (2004), há uma grande preocupação dos educadores com a redução das brincadeiras entre as crianças. As crianças estão brincando cada vez menos, as atividades lúdicas vêm sendo cada vez mais precocemente substituídas no cotidiano devido à redução do espaço físico, do tempo de brincar e jogar por conta de outras atividades como computação, jogos violentos, brinquedos eletrônicos, dentre outras razões. Diante disso, a criança começa a não interagir mais com o meio e com o social e, portanto, o brincar passa a fazer parte de recomendações de especialistas para professores e pais.

A atividade lúdica é normalmente proposta através de jogos auto-instrutivos e materiais didáticos, que se propõem a ensinar às crianças noções de forma, dimensão, cor e até mesmo letras e números. A interferência do professor neste processo é direta e tem por objetivo o ensino de noções e habilidades previamente definidas. Brincando, a criança vai aprender a pensar, sentir, decidir, construir, descobrir-se e aceitar seus limites. (KISHIMOTO, 1999)

O jogo, além de descarregar as energias do indivíduo, permite que a criança expresse sua realidade e seja capaz de transformá-la de acordo com seus desejos. (RIZZI; HAYDT, 2005)

Piaget (1978) classifica os jogos sob o ponto de vista cognitivo e declara que, através da maturação e da interação ativa com o meio ambiente, através das explorações sensório-motoras, o comportamento da criança torna-se cada vez mais diferenciado e, mediante a construção de novos conhecimentos, vai gradativamente dando lugar ao aparecimento dos comportamentos intencionais, chegando, finalmente, à atividade lúdica.

1.1 Estrutura do jogo infantil

O jogo infantil pode ser dividido em três tipos de estrutura: o jogo de exercício sensório-motor, o jogo simbólico e o jogo de regra, caracterizando diferentes períodos do desenvolvimento infantil. Esses jogos estão explicados considerando os ensinamentos de Piaget (1990):

- **O jogo do exercício sensório-motor:** A atividade lúdica surge, primeiramente, sob a forma de simples exercício motor e, para sua realização, depende apenas da maturação do aparelho motor. Esses exercícios motores consistem na repetição de gestos e movimentos simples, e têm um valor exploratório pelo fato de a criança os realizar para explorar e exercitar os movimentos do próprio corpo, como no caso das atividades em que a criança manipula objetos, tocando, deslocando, montando e desmontando e no caso dos bebês quando esticam os braços e recolhem os braços e as pernas, e quando tocam objetos produzindo sons.
- **O jogo simbólico:** No período entre dois e seis anos de idade, a tendência lúdica se manifesta sob a forma de jogo simbólico, ou seja, jogo de ficção ou imaginação, onde a criança faz de conta que um objeto pode ser outro, que uma pessoa pode ser um personagem. A função desse tipo de atividade lúdica consiste em satisfazer o eu, transformando o real em ficção em função dos desejos. Viver este mundo de faz de conta possibilita à criança a realização de sonhos e fantasias, revela conflitos interiores, medos e angústias, aliviando as frustrações.
- **Jogo de regras:** A terceira forma de atividade lúdica é o jogo de regras. Este começa por volta dos cinco anos de idade, mas se desenvolve principalmente na fase que vai dos sete aos doze anos, predominando durante toda a vida do indivíduo. Os jogos de regras são jogos de combinações sensório-motoras (corridas, jogos de bola de gude ou com bolas, dentre outros) ou intelectuais (jogos de cartas, xadrez e outros esportes). O que caracteriza este tipo de jogo é o fato de ser regulamentado por meio de regras. É uma atividade lúdica que propicia as relações sociais ou interindividuais, pois

a regra é uma regularidade imposta pelo grupo, e esta forma de jogo pressupõe a parceria, bem como certas obrigações.

Quando a criança brinca, consegue desenvolver habilidades essenciais a uma boa formação: — a coordenação motora, o conhecimento, o lado afetivo e o social. E a escola é o espaço que utiliza essa ferramenta de grande importância para o desenvolvimento infantil. (KISHIMOTO, 1999)

O que define o brincar é a situação imaginária criada pela criança. Ao brincar, a criança busca imitar, criar, imaginar, representar e comunicar de uma forma específica que uma coisa pode ser outra, que uma pessoa pode ser um personagem, que uma criança pode ser um objeto ou um animal, que um lugar faz de conta que é o outro. O brincar permite observar a coordenação das experiências prévias das crianças, através da ativação da memória, e aquilo que os objetos manipulados sugerem ou provocam no momento presente. (VYGOTSKY, 1984)

Ainda de acordo com Vygotsky (1984), a imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana da atividade consciente, que não está presente na consciência das crianças muito pequenas e está ausente nos animais. Ela surge primeiro em forma de jogo, que é a imaginação em ação. As brincadeiras de faz de conta, os jogos de construção e os jogos de regras tais como os jogos tradicionais, didáticos e corporais são, portanto, formas de brincar que definem o conteúdo que proporciona o desenvolvimento afetivo, cognitivo, estético e físico das crianças. Portanto, o brincar tem um papel importante na Educação Infantil em creches, pré-escolas e instituições.

Por tratar-se de ação educativa, ao professor cabe organizá-la de forma que se torne atividade que estimule a auto-estruturação do aluno. Desta maneira é que a atividade possibilitará tanto a formação do aluno como o aprimoramento do seu trabalho pedagógico. (KISHIMOTO, 2005)

Para Negrine (1995), o educador deve buscar, a todo instante, estratégias para impulsionar o desenvolvimento dos alunos que apresentam dificuldades. A observação e a atenção para aquilo que o aluno quer nos dizer através do seu corpo deve ser uma constante no seu trabalho pedagógico.

Como afirma Levin (2005), incentivar uma relação saudável com o próprio corpo e o uso dele na aprendizagem são práticas que deveriam ser cultivadas por toda a escolaridade.

1.2 A importância do lúdico para o desenvolvimento da criança

A importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento da criança se dá pelo fato de facilitar a aprendizagem, ajudar no desenvolvimento pessoal, social e cultural, colaborar para uma boa saúde mental, facilitar o processo de socialização, comunicação e construção do conhecimento, estimular a criatividade, além de propiciar uma aprendizagem espontânea. (KISHIMOTO, 1999)

Marcellino (2003) afirma que reconhecer o lúdico é reconhecer a especificidade da infância, pois o lúdico na escola permite que as crianças sejam e vivam como crianças. Segundo o autor, o universo do lúdico, que envolve os jogos, os brinquedos e as brincadeiras, é tão vasto que nos permite explorá-lo e utilizá-lo das formas mais diversas.

O ato de brincar possui um papel de grande importância na construção e desenvolvimento do pensamento infantil. Para o autor, é brincando e jogando, que a criança descobre sua capacidade cognitiva, visual, auditiva, tátil e motora, além da maneira pela qual aprende a interagir na relação com pessoas, eventos, símbolos e coisas. (VYGOTSKY, 1984)

Para Marcelino (2003), a aprendizagem direcionada para a aquisição, o domínio e a conquista de um saber estabelecido como meta pelo adulto todo-poderoso fecha as portas do verdadeiro saber para a criança, cujo exercício está no prazer do jogo. Pelo jogo, as crianças exploram os objetos que as cercam, melhoram sua agilidade física, desenvolvem seu pensamento e ampliam as possibilidades de ação e compreensão do mundo. O jogo para a criança não é equivalente ao jogo para o adulto, pois o adulto que joga afasta-se da realidade, enquanto a criança ao brincar/jogar avança para novas etapas do mundo que a cerca.

A criança tem necessidade de brincar, criar e recriar e ter prazer no que faz. Embora cada criança tenha a sua característica própria, ela precisa se relacionar com outras para haver interação, socialização e troca de experiências e conhecimento. As brincadeiras e os jogos estimulam a autoestima, pois são desafios prazerosos e significativos. Brincar faz parte da essência da criança. Faz com que ela cresça se desenvolva e aprenda a encarar os desafios futuros. (KISHIMOTO, 1999)

Negrine (1995) justifica que, ao não se oferecer espaço para que a criança realize atividades que a permitam explorar o mundo simbólico, ela se encontra impedida de exteriorizar sua expressividade motriz.

Na concepção de Murcia (2005), é fundamental que o adulto use o interesse lúdico de cada criança, independente do tipo de necessidade especial que ela apresente, para promover maior autoconfiança na experimentação de novas atividades e, com isso, potencializar o desenvolvimento de novas aprendizagens.

2 Metodologia

Considerando os ensinamentos de Marconi e Lakatos (2001) e Oliveira (2004) esta pesquisa se classifica como descritiva, bibliográfica e de levantamento de dados.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi um formulário elaborado pelas pesquisadoras e aplicado aos 14 professores que atuam na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Prof.^a Dalila Castro Rios, em Iúna-(ES).

O formulário aplicado constava de nove perguntas visando apresentar o perfil dos professores atuantes na Educação Infantil da referida escola, como também buscou conhecer o entendimento desses em relação às atividades lúdicas no que tange a ferramentas que consideram como lúdicas e existência de benefícios desse trabalho no desenvolvimento escolar das crianças.

2.1 Análise e discussão dos dados

A fim de identificar os respondentes da pesquisa quanto ao gênero, constatou-se que 100% destes são do sexo feminino. Este resultado possibilitou observar que as mulheres estão mais presentes no âmbito escolar.

Quanto à faixa etária, 42,84% têm entre 26 e 36 anos e outros 28,60% têm idade entre 37 e 45 anos. Em relação ao grau de instrução e tempo de experiência 85,72% possuem pós-graduação e 64,28% têm mais de nove anos de experiência na área da educação.

Marcellino (2003), afirma que o universo do lúdico que envolve os jogos, os brinquedos e as brincadeiras é tão vasto que pode ser explorado de diversas formas pelo educador.

Nesse sentido, buscou-se identificar o conhecimento dos professores a respeito das atividades lúdicas, e o que notou-se foi que um total de 100% dos respondentes afirmou conhecer as atividades lúdicas, e que estas significam aplicar seus conteúdos através de jogos e brincadeiras. Outros 7,14% responderam que atividade lúdica também significa aplicar seus conteúdos através de vídeo.

Percebe-se que a maioria dos profissionais reconhece que ludicidade é trabalhar seus conteúdos através de jogos e brincadeiras e que todos as utilizam como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem. Esse resultado confirma o que o autor Marcellino apresenta.

Constatou-se que 100% dos respondentes utilizam as atividades lúdicas como ferramenta pedagógica, dos quais 64,29% trabalham diariamente com tais atividades.

Quanto à classificação das atividades lúdicas para o desenvolvimento dos alunos, 92,85% dos respondentes as classificam como muito importante.

Os respondentes foram questionados a respeito da utilização do tipo de atividades lúdicas como ferramenta pedagógica em suas aulas. O gráfico 1 apresenta os resultados em percentual:

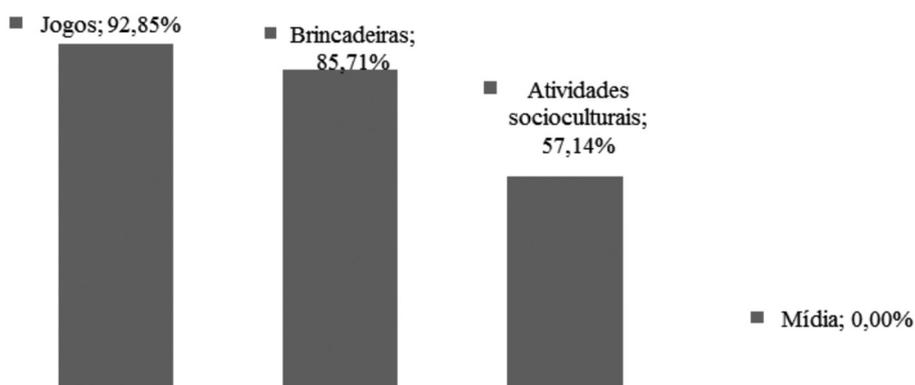


Gráfico 1: Utilização de atividades lúdicas como ferramenta pedagógica em suas aulas.

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Neste contexto, verificou-se que 92,85% utilizam jogos, 85,71% utilizam brincadeiras e 57,14% atividades socioculturais. E o que se observa com esses resultados é que as professoras da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Prof.^a Dalila Castro Rios, têm diversificado o método de ensino no que se refere às atividades lúdicas.

Macedo (2000) diz que a prática com jogos, permeada por tais situações, pode resultar em importantes trocas de informações entre os participantes, contribuindo efetivamente para a aquisição de conhecimento.

Entende-se que as educadoras acreditam que trabalhar as atividades lúdicas é muito importante para o desenvolvimento dos alunos, pois, através das situações que os jogos e brincadeiras proporcionam, os alunos trocam e adquirem conhecimento. Os dados da pesquisa confirmam a importância que é dada pela literatura, às atividades lúdicas.

Com relação à análise do gráfico 2, pode-se contemplar o resultado alcançado no que se refere à observação, por parte dos educadores, dos benefícios das atividades lúdicas, uma vez que todos os respondentes consideram que as atividades lúdicas beneficiam o desenvolvimento das crianças de formas variadas.

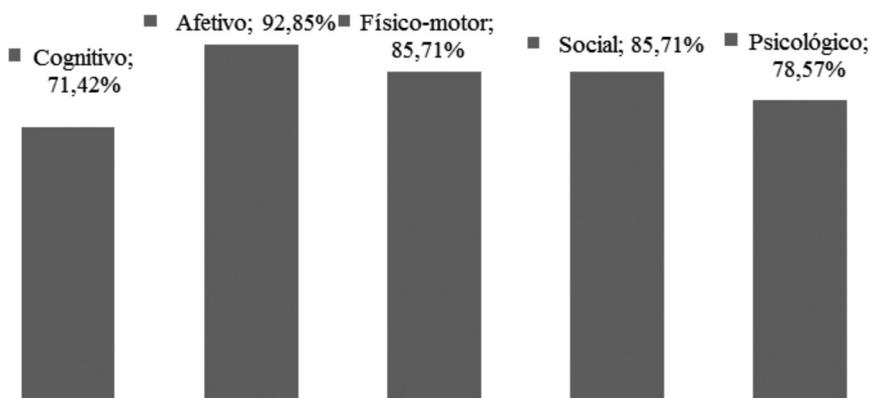


Gráfico 2: Benefícios observados pelos educadores.

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Constatou-se que 100% das respondentes disseram observar algum benefício, sendo que 92,85% responderam que observam benefício afetivo; 85,71%, físico-motor; 85,71%, social; 78,57%, psicológico; e 71,42% cognitivo.

De acordo com Murcia (2005), as atividades lúdicas que o ser humano pratica ao longo de sua vida lhe servem como distração, educação, entretenimento, recreação e relaxamento. A utilização das atividades lúdicas contribui para o desenvolvimento intelectual, integral, social, afetivo e físico-motor da criança.

Nota-se que todas as professoras reconhecem a importância dos benefícios das atividades lúdicas para o desenvolvimento dos seus alunos. E, neste contexto, vê-se que as mesmas observam que tais benefícios contribuem para o desenvolvimento de vários aspectos da vida do aluno.

Considerações finais

Constatou-se que a maior parte dos educadores utiliza jogos e brincadeiras como ferramenta pedagógica para ministrarem seus conteúdos.

No que se refere ao conhecimento dos benefícios das atividades lúdicas para o desenvolvimento das crianças, notou-se que os educadores observam e destacam benefícios tais como afetivo, físico-motor, social, psicológico e cognitivo, demonstrando que o educador deve buscar uma prática pedagógica direcionada para a aquisição de conhecimentos, para o desenvolvimento das capacidades e habilidades que o indivíduo possui.

Entende-se, portanto, que os educadores pesquisados utilizam como ferramenta pedagógica, com frequência diária, jogos, brincadeiras e atividades socioculturais, compreendendo tais atividades lúdicas e suas relações com o processo ensino-aprendizagem.

Referências

- ABERASTURY, A. *A criança e seus jogos*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1992.
- ALMEIDA, P. N. de. *Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1994.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 2006.
- BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

CUNHA, N. H. *Brinquedoteca: um mergulho no brincar*. São Paulo: Matese, 1994.

DALLABONA, S.R; MENDES, S.M.S. *O lúdico na educação infantil: jogar brincar, uma forma de educar*. Santa Catarina, 2004. 08 de fevereiro de 2012. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/educação-infantil-artigos/aimportância-de-uma-prática-pedagógica-lúdica-na-educação-infantil-5643572.html>>. Acesso em: 16 mar. 2012.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LEVIN, Esteban. O corpo ajuda o aluno a aprender. *Revista Nova Escola*. Rio de Janeiro: Editora Abril, n. 179, p. 20-22, jan – fev, 2005.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para que?* 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, V. G. *Linguagem do corpo e movimento*. Curitiba: Fael, 2006.

_____. *Fundamentos da Educação Psicomotora*. Curitiba: Fael, 2010. Disponível em: <<http://www.eadcon.com.br/Eadcon/download/apostilas2010.01/FL.PEDA.FundEducPsicom.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2012.

LUCKESI, C. C. *Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese*. Salvador: Gepel, 2000. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>>. Acesso em: 15 set. 2012.

MACEDO, L. DE; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. *Aprender com jogos e situações problemas*. Porto Alegre: Artmed Sul, 2000.

MARCELLINO, N. C. *Estudos do lazer: Uma introdução*. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2002.

_____. *Lúdico, educação e educação física*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

MARCONI, M. DE A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MURCIA, J. A. M. (Org.). *Aprendizagem através dos jogos*. Tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NEGRINE, A. *Aprendizagem e desenvolvimento infantil: Psicomotricidade, Alternativas pedagógicas*. Porto Alegre: Prodil, 1995. v. 3.

NICOLAU, M. L. M. *A educação pré-escolar: Fundamentos e didática*. 10. ed. São Paulo: Ática, 2003.

OLIVEIRA, S. L. DE. *Tratado de Metodologia Científica: projetos de pesquisa, TGI, monografias, dissertações e teses*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

_____. *A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

RIZZI, L.; HAYDT, R. C. *Atividades lúdicas na educação da criança*. São Paulo: Ática, 1987.

_____. *Atividades Lúdicas na educação da criança*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

recebido em 21 ago. 2013 / aprovado em 24 mar. 2014

Para referenciar este texto:

VIEIRA, M. G. et al. Atividades lúdicas como ferramenta pedagógica na Educação Infantil: uma análise numa escola do Espírito Santo. *Dialogia*, São Paulo, n. 19, p. 163-176, jan./jun. 2014.

dialogia
logia
logia

RESENHAS
/ REVIEWS

*A descoberta da língua escrita,
de Élie Bajard.*

São Paulo: Cortez, 2012. 128 p.

Angélica de Almeida Merli

Mestranda em Gestão e Práticas Educacionais na Universidade Nove de Julho (PROGEPE). Coordenadora Pedagógica na rede municipal de São Paulo
São Paulo, SP [Brasil]
angel.almeida@ununove.edu.br

Élie Marie Eustache Bajard é doutor em Linguística pela *École des Hautes Études en Sciences Sociales* (França, 1986). No Brasil, foi consultor do Ministério da Educação (MEC) de 1990 a 1994, quando desenvolveu o Projeto Pró-Leitura, implantado em doze estados. Foi consultor da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Atualmente, atua em ONG's que se dedicam à leitura infantojuvenil e atendem crianças oriundas de famílias excluídas da cultura escrita, e em instituições voltadas à aprendizagem da escrita pela comunidade de pessoas surdas. Conheceu o Projeto Arrastão¹ há dez anos, passando a atuar na formação de professores.

Este livro é resultado da atuação de seu autor nesse Projeto, no qual desenvolve um trabalho de formação de professores voltado às experiências sobre a leitura e os processos de aprendizagem. Pelo fato de o Projeto Arrastão desenvolver um trabalho social com famílias carentes por meio de projetos que vão ao encontro das necessidades locais da região de Campo Limpo, Zona Sul de São Paulo, ele inclui uma preocupação com a formação cultural das pessoas atendidas: crianças, adolescentes, jovens e famílias. Élie Marie atua num grupo de experimentação criado pelo/no Arrastão em que foi desenvolvido um “(. . .) repertório de didáticas inovadoras de leitura e produção escrita com crianças e adolescentes, com foco no gosto de ler e no prazer pela leitura e literatura, contribuindo para a formação do pensamento crítico.” (p. 8)

O livro se divide em quatro partes. Na primeira, “Projeto Arrastão: uma rede solidária”, são expostas algumas concepções que embasam as atividades desenvolvidas, a partir de um panorama do trabalho realizado por Bajard no Projeto.

A linguística é um aspecto abordado na primeira parte, com destaque para a opção do Arrastão de trabalhar a aprendizagem da escrita que considera esse processo como a conquista de uma nova linguagem. Sendo assim, “No presente trabalho, a leitura não é considerada como uma pronúncia inaudível do texto, mas sim como tratamento de signos visuais abrindo o acesso direto ao significado.” (p. 11-12)

Com relação à metodologia de formação dos educadores, utiliza-se a prática como objeto de reflexão que possibilite transformações na sala de aula, não

havendo hegemonia nem da teoria nem da prática, e também se expõe o modelo metodológico da pedagogia de aprendizagem das línguas, pelo qual o trabalho com a leitura é realizado por meio de textos desconhecidos para a criança, sem a redução do código e a partir da relação com materiais significativos.

Finalizando a primeira parte, são trazidas algumas reflexões acerca da alfabetização, fazendo-se uma diferenciação desse processo nas famílias letradas e não letradas; destacando-se a importância do Projeto Arrastão para substituir os pais (não letrados) nessa função; especificando a importância da publicação do livro como forma de compartilhar com os pais os caminhos percorridos por seus filhos no processo de aquisição da leitura e da escrita e de servir como instrumento de socialização das práticas do projeto em outras instituições e nas comunidades em que estão inseridas.

Na segunda parte, “Descoberta da literatura pela sessão de mediação”, é apresentado o primeiro instrumento pedagógico desenvolvido no Projeto Arrastão. A sessão de mediação é realizada desde 1996 e tem como objetivo oportunizar o acesso ao livro de literatura infantil à criança desde sua chegada à instituição, procurando diminuir as desigualdades de acesso aos livros. Os mediadores de leitura são intermediários entre o texto gráfico dos livros e os jovens ouvintes. Além de ouvirem as histórias, nas sessões de mediação também é possível o contato individual com os livros e suas imagens.

Após a exposição dos aspectos gerais do instrumento, é trazido o passo-a-passo do trabalho nas sessões de mediação. O passo-a-passo é recheado de figuras, balões (como nas histórias em quadrinhos) e linguagem de fácil compreensão, assim como nas partes seguintes. Para finalizar a exposição do instrumento recorre-se a considerações sobre a importância do mesmo para as crianças oriundas de famílias não letradas, na medida em que permite o acesso à literatura e a toda sua riqueza. É destacada também a função dupla da sessão, pois há uma alternância entre a intervenção do mediador e sua ausência.

Na terceira parte, “Descoberta do nome, a consciência de si”, o autor discorre sobre o trabalho com o nome, considerado como primeiro encontro com a língua escrita, propiciando que esta se constitua a partir dele. A importância do trabalho com o nome advém da ideia de que “(. . .) é importante que o primeiro passo dentro da escrita seja um ato de linguagem ligado à vida pessoal como é o caso do nome próprio.” (p. 54)

Após a exposição do passo-a-passo do trabalho com o nome, são apresentadas algumas dicas teóricas e as considerações finais, explicitando-se as razões de o nome próprio ser incorporado, no Projeto Arrastão, em formato semelhante

às grafias encontradas nos livros de literatura infantil: “Se considerarmos que o livro é a fonte da matéria escrita e de seu modo de funcionamento, seria incoerente propormos um formato que fosse diferente do observado nas publicações.” (p. 83). No projeto, a proposta de trabalho com o nome é feita a partir de sua forma imagética, isto é, como objeto não linguístico, “(. . .) a criança é convidada a levar em conta a silhueta do nome com sua forma singular.” (p 84)

No início da quarta e última parte, “Descoberta do texto, à procura da compreensão”, são tecidas algumas observações sobre o desafio atual de se favorecer a competência de utilização do sistema gráfico por todos, de forma a garantir a compreensão do que se lê. Após uma breve análise do analfabetismo funcional, é trazido o caminho do trabalho com a alfabetização, denominado “descoberta do texto”. Ao final da quarta parte são expostas as dicas teóricas e alguns projetos de descoberta do texto. Nas considerações finais sobre este instrumento de trabalho são exemplificadas as operações de identificação, de reconhecimento, de conceitualização e de fixação da ortografia.

Ao final de cada uma das três partes que expõem os instrumentos de trabalho utilizados no Projeto Arrastão apresenta-se um glossário com o significado de algumas palavras/expressões utilizadas ao longo do texto. A preocupação com a acessibilidade da leitura do livro por pessoas de diferentes níveis de escolaridade, com ou sem formação acadêmica, propiciou uma escrita que contém muitas imagens e terminologias simplificadas, evitando o uso de termos linguísticos que pudessem dificultar a leitura e a compreensão da proposta de trabalho do projeto.

A leitura do livro é recomendada não apenas por ser de fácil compreensão, mas também, e principalmente, por permitir o contato com o trabalho desenvolvido no Projeto Arrastão, que pode contribuir para que outras instituições e/ou educadores reflitam e revejam algumas práticas. Conhecer o trabalho do Arrastão é fundamental para aqueles que se interessam pela questão da alfabetização e do letramento por intermédio de instrumentos que garantam que os dois processos não ocorram de forma indissociada.

Nota

- 1 O Projeto Arrastão é uma organização social sem fins lucrativos, constituída legalmente no dia 7 de agosto de 1968. Com a filosofia de “não dar o peixe, mas ensinar a pescar”, o Arrastão se tornou uma grande rede de cidadania baseada nas áreas pedagógica, social e cultural. (<http://www.arrastao.org.br/br/quemsomos.php>).

Revisitando Paulo Freire: sentidos na educação,
de Eunice Macedo, Lurdes Vasconcelos, Manuela Evans,
Manuela Lacerda e Margarida Vaz Pinto.
Brasília: Liber Livro, 2013, 160p.

Natalia Francisca Cardia dos Santos

Mestranda em Gestão e Práticas Educacionais na Universidade Nove de Julho
(PROGEPE). Coordenadora Pedagógica na rede municipal de São Paulo
São Paulo, SP [Brasil]
nataliacardia@gmail.com

Este terceiro livro da coleção “Estudos Freireanos” é de autoria de Eunice Macedo, Lurdes Vasconcelos, Manuela Evans, Manuela Lacerda e Margarida Vaz Pinto, pesquisadoras da área de Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, em Portugal. Teve sua 1ª edição lançada em 2013 pela Editora Liber Livro.

A obra é introduzida por três textos-prefácio, nos quais Luiza Cortesão, Moacir Gadotti e as quatro autoras do livro discorrem, sucessivamente, sobre os motivos de ainda se estudar o pensamento pedagógico de Paulo Freire. Em resposta ao questionamento de “Por que Freire?” argumenta-se que o educador brasileiro teria expandido os limites da função da escola e da atuação docente com os quais os educadores se veem constantemente confrontados – e até paralisados – em seu cotidiano profissional. O uso da linguagem da possibilidade por Freire tornou a leitura e o debate de seu pensamento crucial para estimular e apoiar o empenho docente, forjando uma atitude de rebeldia que os leva a “ser mais” na sua profissão – e essa seria a resposta a esse primeiro questionamento.

Sobre o questionamento: “Por que continuar a estudá-lo”, Gadotti defende que seja para renovar a esperança de muitos educadores na sua tarefa de construtores de sentido numa época de poucas alternativas pedagógicas.

Quanto ao último questionamento – “Por que ainda continuar a estudar Freire?” –, as autoras indicam que, ao acrescentar o “ainda” à pergunta anterior, encaminha-se o leitor para a relevância das contribuições freirianas na atualidade, anunciando o objetivo desta obra de estudo de Freire: “Contribuir com um modelo de análise da educação, sustentado na ideia de transformação em contexto de coautoria e coparticipação, em resultado da qual se assuma uma praxiologia educadora (en)formada por ideológica e teoricamente.” (p. 23)

Como ponto de partida aos já anunciados estudos do patrono da educação brasileira, as autoras trazem uma biografia construída com extratos de textos do próprio educador na qual, em ordem cronológica, são relacionados os principais acontecimentos da política mundial à vida, obra, escolhas e posicionamentos ideológicos de Freire, permitindo ao leitor conhecer o “homem” por detrás de seus escritos.

Na sequência, com o título “Na intimidade de Freire”, apresenta-se uma seleção de manuscritos do autor que refletem de fato suas íntimas reflexões e inconformidades, e, sobretudo, seus íntimos desejos de transformação social, tendo a educação libertadora como uma das principais ferramentas.

Passa-se em seguida ao texto “Cronograma,” que, com o objetivo de propiciar uma melhor compreensão sobre o educador brasileiro, busca contextualizá-lo em relação aos acontecimentos político-sociais e religiosos do Brasil e do mundo, aos acontecimentos e personalidades dos campos da Filosofia, Psicologia, Sociologia, Educação e Política. Nele, vida e obra freirianas são realçadas segundo as múltiplas perspectivas de atuação que caracterizam o autor: professor, filósofo, escritor, militante e tantas outras facetas, permitindo, assim, que sejam compreendidos conceitos e argumentos por ele defendidos e suas relações com outros autores (a exemplo de Habermas) e concepções vigentes nos mundos social e educacional (tais como o construtivismo, o conceito de cidadania, a Teoria crítica).

Adiante, as autoras propõem revisitar os textos de Paulo Freire por meio de vinte fichas de análise, organizadas cronologicamente por referências bibliográficas, apresentação, revisão e acessibilidade das obras analisadas. Tal organização, segundo definem as autoras na introdução ao item, teria o intuito de compor um roteiro de acesso à linguagem e aos pensamentos freirianos e de lançar um desafio à curiosidade de leitores e leitoras para o aprofundamento dessas produções.

Em seguida, em “Fragmentos de textos de Freire”, como o próprio título indica, apresentam-se trechos de escritos do autor que, dada a forma como estão organizados, acabam por compor um compêndio de suas ideias centrais, dentre elas a leitura de mundo como precedente à leitura da palavra, e a natureza política do processo educativo.

A obra traz ainda um glossário de palavras nela utilizadas, principalmente aquelas que constituem neologismos utilizados pelo autor para melhor compreensão de seus temas e teses.

O livro é finalizado com uma bibliografia alargada das obras de Freire, dividida entre “bibliografia ativa”, na qual são listados artigos da lavra do autor, os livros de sua autoria e os escritos em coautoria, e “bibliografia passiva”, na qual se apresenta uma seleção de trabalhos produzidos sobre eles, subdivididos entre livros/teses escritas em português que refletem sobre Freire e seu pensamento e artigos sobre Freire e sua obra.

Recomenda-se a leitura desta obra em sua totalidade a todo e qualquer leitor que queira encontrar um norte para a compreensão da vida e da obra de Paulo Freire e de suas inter-relações com as esferas sociopolíticas mundiais, e mesmo para aqueles que simplesmente estejam em busca de subsídios para o exercício de uma prática educativa consciente, libertadora e, principalmente, contributiva para a necessária transformação das pessoas, da escola e do mundo.

**INSTRUÇÕES PARA
OS AUTORES**
/ INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

Publique

Dialogia é uma publicação científica semestral do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) que se propõe a debater e divulgar os temas relativos às práticas educacionais e ao pensamento pedagógico, especialmente os que resultam das pesquisas realizadas no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, nacionais e estrangeiros. Os seus destinatários são, prioritariamente, professores, pesquisadores, estudantes e todo o público que, direta ou indiretamente, mantem interesse nas questões educacionais.

Dialogia is a bi-annual scientific publication of the Master's Degree Program in Management and Educational Practices (PROGEPE) that proposes to discuss and to become known the themes concerning educational practices and pedagogical thinking specially those that result from researches carried out within the post-graduation nationals and foreign stricto sensu programs. Their receivers are primarily teachers, researchers, students and all kind of public that, directly or indirectly, keeps interest in educational issues.

Submissão de trabalhos, aspectos éticos e direitos autorais

Podem ser apresentados à análise da Comissão Editorial artigos e resenhas (de, no máximo, um ano entre o lançamento da obra e a data desta publicação) em português ou espanhol.

- Os trabalhos submetidos à Comissão Editorial são avaliados quanto a seu mérito científico, sua adequação aos requisitos da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) [www.abnt.org.br] e a estas instruções editoriais;
- Os trabalhos submetidos a *Dialogia* deverão ser originais e inéditos no Brasil. Textos já veiculados em eventos científicos realizados fora do país não poderão ultrapassar um ano de sua divulgação e devem ter essa data explicitada. A Comissão Editorial não aceitará artigos ou resenhas submetidas simultaneamente a outras publicações, nacionais ou estrangeiras;

-
- A Comissão Editorial reserva-se o direito de não encaminhar a avaliação por pares os textos submetidos se considerar que eles não se ajustam às temáticas da Revista, a sua política editorial ou às normas adotadas;
 - Os textos deverão vir acompanhados, em arquivo separado, de carta que autorize a publicação (impresa e eletrônica) e a cessão de direitos autorais à Revista *Dialogia*, bem como autorização expressa para indexação em bases de dados nacionais e internacionais, diretórios, bibliotecas digitais e bases bibliométricas. O modelo de Formulário de Autorização está disponível em: www.uninove.br/revistadialogia.
 - A instituição e/ou qualquer dos organismos editoriais desta publicação não se responsabilizam pelas opiniões, idéias e conceitos emitidos nos textos, por serem de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es);
 - Todos os trabalhos serão submetidos a avaliação cega de pares acadêmicos especialistas na área (peer review and double blind), garantidos sigilo e anonimato tanto do(s) autor(es) quanto dos pareceristas;
 - No caso de contradição entre pareceres, o artigo será enviado a um terceiro parecerista que tomará conhecimento das avaliações conflitantes. Em caso de um parecer positivo, caberá à Comissão Editorial a avaliação dos três pareceres e a decisão sobre a publicação ou não do artigo;
 - As sínteses dos pareceres, em caso de aceite condicionado ou recusa, são encaminhadas ao(s) autor(es);
 - Os trabalhos devem ser submetidos exclusivamente por meio da plataforma eletrônica da Revista: www.uninove.br/revistadialogia

Formatação

Os textos devem ser elaborados conforme as seguintes instruções:

- Digitados no WordPad (.DOC) ou programa compatível de editoração; fonte Times New Roman, tamanho 12, alinhamento à esquerda, sem recuo de parágrafo, e espaçamento (entrelinha) duplo;
- Artigos devem ter entre 14 mil e 28 mil toques (caracteres + espaços), e resenhas, entre 3,5 mil e 7 mil toques (caracteres + espaços);
- Artigos devem apresentar seu título; nome(s) completo(s) do(s) autor(es), seus créditos profissionais e acadêmicos e endereços (físico e eletrônico) completos; resumo (entre cem e 150 palavras) e palavras-chave (máximo cinco) na língua de origem do texto. Devem conter, ainda, *title*, *abstract*

e *key words*. Ao final, obrigatoriamente, a lista de referências utilizadas no corpo do texto;

- Notas servem para explicações ou esclarecimentos e não se confundem com referência à fonte; devem vir ao final do texto, com numeração seqüencial em algarismos arábicos;
- Unidades de medida devem seguir os padrões do Sistema Internacional de Unidades (SI), elaborados pelo Bureau Internacional de Pesos e Medidas (BIPM) [www.bipm.org]; em casos excepcionais, a unidade adotada deve ser seguida da unidade expressa no SI entre parênteses;
- Palavras estrangeiras devem ser grafadas em itálico;
- Neologismos ou acepções incomuns, grafe entre “aspas”;
- Trabalhos que exijam publicação de gráficos, quadros, tabelas ou qualquer tipo de ilustração devem apresentar as respectivas legendas, citando a fonte completa e sua posição no texto. Os arquivos devem ser encaminhados separadamente e, sempre que possível, no formato original do programa de elaboração (por exemplo: CAD, CDR, EPS, JPG, TIF, XLS) e as imagens, com alta definição (mínimo de 300 *dots per inch*s [DPIs]); para mapas ou micrografias, devem estar explícitas as marcas de escala.

Para citar

Há duas maneiras de citar uma fonte: direta (respeitando redação, ortografia e pontuação originais) ou indireta, na qual se usa apenas o conceito da fonte, que não aparece de forma literal ou textual. Observe:

A ironia seria assim uma forma implícita de heterogenia, mostrada conforme a classificação proposta por Authier-Reiriz (1982).

Oliveira e Leonardos (1943, p. 146) dizem que a “[...] relação da série São Roque com os granitos porfiróides pequenos é muito clara.”

Outro autor nos informa que “[...] apesar das aparências, a desconstrução do logocentrismo não é uma psicanálise da filosofia [...]” (DERRIDA, 1967, p. 293).

No caso de o trecho citado ultrapassar 210 toques (caracteres + espaços), deve-se adotar recuo e justificação do parágrafo, sem o uso de aspas e em tamanho 10. Observe:

A teleconferência permite ao indivíduo participar de um encontro nacional ou regional sem a necessidade de deixar seu local de origem. Tipos comuns de teleconferência incluem o uso da televisão, telefone, e computador. Através de áudio-conferência, utilizando a companhia local de telefone, um sinal de áudio pode ser emitido em um salão de qualquer dimensão [...] (NICHOLS, 1993, p. 181)

Para referenciar

Ao referenciar uma fonte, atente à ordem dos elementos, à pontuação e, principalmente, às informações essenciais que devem ser fornecidas e, sempre que possível, informe se a fonte está disponível eletronicamente (*on-line*). Observe:

Livro

Os elementos essenciais são: autor(es) do livro, título do livro, edição, local, editora e data da publicação.

BUARQUE, C. *Benjamim*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

Livro (parte)

Os elementos essenciais são: autor(es) da parte, título da parte, autor(es) do livro, título do livro, edição, local, editora, data da publicação e intervalo de páginas da parte.

DERENGOSKI, P. R. Imprensa na Serra. In: BALDESSAR, M. J.; CHRISTOFOLETTI, R. (Org.). *Jornalismo em perspectiva*. 1. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2005. p. 13-20.

Livro (meio eletrônico)

Os elementos essenciais são os mesmos do livro ou da parte do livro, porém acrescidos do endereço eletrônico e data de acesso (se o meio for *on-line*).

ASSIS, M. de. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. 1. ed. São Paulo: VirtualBooks, 2000. Disponível em: <http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/port/download/Memorias_Postumas_de_Bras_Cubas.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2004.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário Aurélio*. 3. ed. São Paulo: Positivo, 2004. 1 CD-ROM.

Periódico (parte)

Os elementos essenciais são: autor(es) da parte, título da parte, título do periódico, local, fascículo (número, tomo, volume etc.), intervalo de páginas da parte e data da publicação.

BIARNÈS, J. O significado da escola nas sociedades do século XXI (o exemplo da escola francesa). *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 107-128, jul./dez. 2004.

Periódico (meio eletrônico)

Os elementos essenciais são os mesmos da parte do periódico, porém acrescidos do endereço eletrônico e data de acesso (se o meio for *on-line*).

BIARNÈS, J. O significado da escola nas sociedades do século XXI (o exemplo da escola francesa). *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 107-128, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://portal.uninove.br/marketing/cope/pdfs_revistas/eccos/eccos_v6n2/eccosv6n2_jeanbiarnes_traddesire.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2004.

Trabalho acadêmico

Os elementos essenciais são: autor(es) do trabalho acadêmico, título do trabalho acadêmico, data da apresentação, definição do trabalho (dissertação, monografia, tese etc.), titulação visada, instituição acadêmica (incluindo escola, faculdade, fundação etc.), local e data da publicação.

DE NIL, L. F.; BOSSHARDT, H-G. Studying stuttering from a neurological and cognitive information processing perspective. In: WORLD CONGRESS ON FLUENCY DISORDERS, 3., 2001, Nyborg. *Annals*. . . Nyborg: IFA, 2001. p. 53-58.

HARIMA, H. A. *Influência da glucana na evolução do lúpus murino*. 1990. Tese (Doutorado)-Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 1990.

XAVIER, E. F. T. *Qualidade nos serviços ao cliente: um estudo de caso em bibliotecas universitárias da área odontológica*. 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação)-Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

Observação

Na elaboração destas normas editoriais, foram consultados os seguintes documentos da ABNT: NBR 6023, NBR 6024, NBR 6027, NBR 6028, NBR 6034, NBR 10520, NBR 10522, NBR 10525, NBR 12256.



100% RECICLATO

75% Pré-consumo

25% Pós-consumo

Dialogia é uma publicação científica impressa em papel 100% Reciclato.
A Universidade Nove de Julho (Uninove) ajuda na preservação do meio ambiente,
promove o uso de produtos reciclados e ecologicamente corretos,
além de evitar o desperdício de recursos naturais, pois tem a certeza e a consciência
de que isso é importante para a sociedade em que atua.

Dialogia

Fonte: ITC Garamond, Century Gothic

Papel de capa: Supremo, 250 g/m²

Papel de miolo: Reciclato, 75 g/m²

Gráfica: Uninove
